

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA- CEAD
DIREÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - DPPG/CEAD
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE -
PROFEI/UDESC

DAYANE REGINA MASSELA

METACOGNIÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FLORIANÓPOLIS

2022

DAYANE REGINA MASSELA

**METACOGNIÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Rede da
UDESC, como requisito para obtenção do
título de mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Márcia
Marques Santos

FLORIANÓPOLIS

2022

DAYANE REGINA MASSELA

**METACOGNIÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Rede da
UDESC, como requisito para obtenção do
título de mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Márcia
Marques Santos

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Vera Márcia Marques Santos - UDESC
Orientadora

Prof^a Dr^a Deisi Cord
Secretaria de Educação Florianópolis/SC
Membro da banca

Prof^a Dr^a Carmen Maria Cipriani Pandini - UDESC
Membro da banca

Prof^a Dr^a Cléia Demétrio Pereira - UDESC
Membro da banca

Florianópolis, 28 de outubro de 2022

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da Biblioteca Setorial do
CEAD/UDESC, com os dados fornecidos pela autora

Masselai, Dayane Regina
METACOGNIÇÃO DOS
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA / Dayane Regina
Masselai. -- 2022.
202 p.

Orientadora: Dr^a Vera Márcia Marques
Santos Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado
de Santa Catarina, Centro de Educação a Distância,
Programa de Pós-Graduação em Rede, Florianópolis, 2022.

1. Formação permanente. 2.
Educação de Jovens e Adultos. 3. Educação inclusiva, . 4.
Metacognição. I. Santos, Vera Márcia Marques. II. Universidade
do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação a Distância,
Programa de Pós-Graduação em Rede. III. Título.

Dedico esse trabalho à minha filha Ana Clara Masselai (in memorian), com todo meu amor e gratidão, por tudo que vivemos no curto espaço de tempo que estivemos juntas fisicamente, você me transformou na pessoa que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Reconheço todos os momentos, as alegrias de chegar até aqui, bem como, aqueles que me ajudaram a realizá-lo, mesmo sem saber.

Gratidão aos meus amigos, familiares, por compreenderem as ausências e a falta de tempo para curtir os momentos juntos. Tenham certeza que vocês me ajudaram nesses momentos de compreensão.

Aos meus colegas de trabalho, aos que se mostraram compreensíveis durante esses dois anos de mestrado.

Ofereço o sentimento à minha orientadora, Vera Márcia Marques Santos, que acredita nas estruturas potenciais que carrego, neste projeto de formação. Suas contribuições trouxeram-me a motivação necessária para que eu sempre acreditasse e nunca desistisse. Gratidão!

Também agradeço aos professores que contribuíram durante o processo formativo, em especial os que tiveram na banca de qualificação - Prof^a Dr^a Gabriela Maria Dutra de Carvalho, Prof^a Dr^a Cléia Demétrio Pereira e Prof^a Dr^a Deisi Cord, a participação de todas contribuiu de maneira fundamental para a escrita desta dissertação. Gratidão!

Minhas sinceras considerações a todos meus colegas mestrandos, em especial Carina, Elisângela e Mário, a convivência e estudo com vocês trouxe-me inúmeras contribuições significativas para a dissertação e para a vida. Gratidão!

É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracterize e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza (Santos, 1995, p. 56).

RESUMO

MASSELAI, Dayane Regina. **Metacognição dos Estudantes da Educação de Jovens e Adultos: Contribuições para a Formação de Professores/as na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Dissertação de Mestrado – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Florianópolis/SC, 2022.

A presente pesquisa, abrigada na linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva, no Mestrado Profissional em educação inclusiva - PROFEI/UDESC, analisa os motivos que ainda levam os/as docentes regentes e orientação escolar a encaminhar o estudante da EJA para o atendimento pedagógico no contraturno escolar, por apresentar “algum tipo de dificuldade de apropriação do conhecimento”¹, buscando elementos metacognitivos que contribuam para a formação permanente dos professores/as numa perspectiva de educação inclusiva. Optamos pela pesquisa exploratória de cunho qualitativo com análise documental e estudo de caso com aporte da entrevista semiestruturada, analisados por meio da análise temática, realizada com jovens, adultos/as e idosos/as encaminhados ao apoio pedagógico escolar do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental, do município de Balneário Camboriú, no estado de Santa Catarina. Como principais parceiros teóricos Arroyo (2017), Cord (2000, 2017), Nóvoa (2019), Moreira e Candau (2017), Galvão (2012), Hooks (2017), Flavell (1976), Araújo (2000). Como produto educacional foi organizado o Curso: Metacognição na EJA e um tutorial com orientações para o encaminhamento dos estudantes com dificuldade de aprendizagem ao apoio pedagógico, a partir das dicas obtidas durante a pesquisa.

Palavras-chave: Formação Permanente, Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva, Metacognição.

¹ Registramos que esse diagnóstico em sua ampla maioria, ocorre a partir da percepção da apropriação do conhecimento a partir de uma concepção hegemônica e homogênea que transversaliza as práticas docentes por meio do currículo oculto.

ABSTRACT

This research, housed in the research line Practices and Formative Processes of Educators for Inclusive Education, in the Professional Master's Degree in Inclusive Education - PROFEI/UDESC, analyzes the reasons that still lead teachers and school guidance to refer students to EJA for pedagogical care after school hours, as it presents “some kind of difficulty in appropriating knowledge”, seeking metacognitive elements that contribute to the permanent training of teachers in an inclusive education perspective. We opted for exploratory research of a qualitative nature with documental analysis and case study with the contribution of the semi-structured interview, analyzed through thematic analysis, carried out with young people, adults and elderly people referred to the school pedagogical support of the Centro de Educação de Elementary School Youth and Adults, from the municipality of Balneário Camboriú, in the state of Santa Catarina. As main theoretical partners Arroyo (2017), Cord (2000, 2017), Nóvoa (2019), Moreira and Candau (2017), Galvão (2012), Hooks (2017), Flavell (1976), Araújo (2000). As an educational product the Course: Metacognition in EJA and a tutorial with guidelines for referring students with learning difficulties to pedagogical support were organized, based on student tips during the research.

Keywords: Continuing Education, Youth and Adult Education, inclusive education, Metacognition.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Formação do Profissional.....	96
Gráfico 02 - Segmento que o estudante frequenta.....	98
Gráfico 03 - Turno que o estudante frequenta as aulas regulares.....	99
Gráfico 04 - Pessoa com deficiência.....	100
Gráfico 05 - Dificuldade apresentada em sala de aula.....	102
Gráfico 06 - Dificuldades X Processo Cognitivo.....	103
Gráfico 07 - Indicadores elencados na Categoria 1.....	104
Gráfico 08 - Atividades/adequações propostas aos estudantes, para auxiliar no processo de apropriação do conhecimento.....	105
Gráfico 09 - Indicadores da Categoria 2.....	106
Gráfico 10 - Identidade de gênero.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Grupo de Descritores.....	57
Quadro 02 - Categoria 1 - Educação Especial.....	59
Quadro 03 - Categoria 2 - Educação de Jovens e Adultos.....	64
Quadro 04 - Categoria 3 - Formação de docentes.....	67
Quadro 05 - Categoria 4 - Diversidades.....	70
Quadro 06 - Categoria 5 - Metacognição.....	74
Quadro 07 - Estudantes matriculados na EJA no período da pesquisa.....	91
Quadro 08 - Formação do profissional responsável pelo encaminhamento.....	95
Quadro 09 - Etapa que o estudante frequenta as aulas regulares.....	97
Quadro 10 - Período que o estudante frequenta as aulas regulares.....	99
Quadro 11 - Pessoa com deficiência.....	100
Quadro 12 - Dificuldade apresentada em sala.....	101
Quadro 13 - Estudantes entrevistados.....	107
Quadro 14 - Categorias e indicadores elencados.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ATEMPA - Associação de Trabalhadores da Educação Municipal de Porto Alegre

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CEAD - Centro de Educação a Distância

CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

DCNS - Diretrizes Curriculares Nacionais

DPPG - Direção de Pesquisa e Pós Graduação

DUA - Desenho Universal de apropriação do conhecimento

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

ES - Espírito Santo

IES - Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTs - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais

ONU - Organização das Nações Unidas

PCDS - Pessoas com Deficiência

PE - Pernambuco

PNA - Pacto Nacional pela Alfabetização

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROFEI - Mestrado Profissional em educação inclusiva em Rede

RH - Recursos Humanos

RJ - Rio de Janeiro

SC - Santa Catarina

SMED - Secretaria Municipal de Educação

TDICS - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - MARCOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E NORMATIVOS DA/PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	22
1.1 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	23
1.1.1 O Público da Educação de Jovens e Adultos - EJA: Caracterização e Contexto Educativo	25
1.1.2 Organização e Especificidades da EJA: O Extrato Pedagógico	28
1.1.3 Marcos Teóricos	36
1.1.4 Metacognição e Cognição num Contexto Diverso	43
1.1.5 Apoio Pedagógico e Patologização	46
1.1.6 Perspectiva da Educação Inclusiva na EJA: Desafio da Equidade Escolar	49
CAPÍTULO II – ESTADO DA ARTE	53
2.1 ACHADOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL	57
2.2 PRODUÇÕES QUE VERSAM SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	62
2.3 REFERENCIAIS SOBRE FORMAÇÃO DE DOCENTES	65
2.4 DIVERSIDADES	67
2.5 METACOGNIÇÃO E EJA	70
CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO	74
3.1 LÓCUS DA PESQUISA	75
3.1.1 Participantes da pesquisa	77
3.2 NATUREZA DA PESQUISA	77
3.2.1 Tipo de Pesquisa	78
3.2.1.1 Instrumentos de coleta de dados	80
3.2.2 Técnica de análise dos dados	83
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS ORIUNDOS DOS DOCUMENTOS E ENTREVISTAS	85
4.1 O QUE NOS DIZEM OS FORMULÁRIOS ENCAMINHADOS PARA O APOIO PEDAGÓGICO	86

4.1.1 Especialidade do Profissional responsável pelo encaminhamento	86
4.1.2 Etapa/Segmento que o estudante frequenta	87
4.1.3 Período que o estudante frequenta as aulas regulares	89
4.1.4 Pessoa com deficiência	90
4.1.5 Atividades, adequações propostas ao estudante para auxiliar seu processo de apropriação do conhecimento.	93
4.2 O QUE OS DADOS NOS TRAZEM À LUZ DAS CATEGORIAS	98
4.2.1 Categoria dificuldades dos discentes	98
4.2.2 Categoria estratégias docentes	110
CAPÍTULO V - PRODUTO EDUCACIONAL	117
5.1 CURSO METACOGNIÇÃO DOS ESTUDANTES DA EJA	118
5.2 SUGESTÃO DE TUTORIAL ENCAMINHAMENTO AO APOIO PEDAGÓGICO	128
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
8. APÊNDICES	141
9. ANEXOS	151

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aninha-se no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na Linha de Pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva e tematiza a os motivos que ainda levam os/as docentes regentes e orientação escolar a encaminhar o estudante da EJA para o atendimento pedagógico no contraturno escolar, por apresentar “algum tipo de dificuldade de apropriação do conhecimento”², buscando elementos metacognitivos que contribuam para a formação permanente dos professores/as numa perspectiva de educação inclusiva. no “Centro de Educação de Jovens e Adultos Deputado Doutel de Andrade”, no município de Balneário Camboriú, no Estado de Santa Catarina, buscando contribuir para a formação permanente e continuada dos professores/as numa perspectiva de educação inclusiva.

A pesquisa em pauta, apresenta como problema inicial analisar os argumentos que ainda levam os professores/as desta modalidade a encaminhar os estudantes da EJA para o atendimento pedagógico individualizado e ainda, por meio dos relatos desses estudantes, compreender como essas pessoas se apropriam do conhecimento historicamente construído para que a partir dessa explicação possa contribuir para a formação permanente dos/as professores/as que atuam na modalidade pesquisada.

Orientados por estes questionamentos, esta pesquisa teve como objetivos:

Geral:

- Analisar os motivos que levam os/as docentes regentes e orientação escolar a encaminhar o estudante da EJA para o atendimento pedagógico no contraturno escolar, buscando elementos metacognitivos que contribuam para a formação permanente dos professores/as numa perspectiva de educação inclusiva.

² Registramos que esse diagnóstico em sua ampla maioria, ocorre a partir da percepção da apropriação do conhecimento a partir de uma concepção hegemônica e homogênea que transversaliza as práticas docentes por meio do currículo oculto.

Específicos:

- Investigar por que os estudantes da EJA ainda são encaminhados para o apoio pedagógico;
- Compreender como se dá a apropriação do conhecimento por parte dos participantes da pesquisa;
- Elencar possíveis contribuições nos dados obtidos para instrumentalização dos professores/as da modalidade.

Ao ingressar na carreira pública como professora na rede pública de Balneário Camboriú, trabalho³ inicialmente com alfabetização de jovens, adultos e idosos de diferentes nacionalidades, pessoas com e sem deficiência, uma realidade diversa e desafiadora. Diante dessa realidade, iniciei uma especialização ofertada pela Universidade Aberta do Brasil – UAB em EJA na Diversidade, desenvolvendo pesquisa acerca da juvenilização da EJA, elencando quais motivos levam jovens a buscar essa modalidade de ensino. Considerando as transformações do contexto educacional e as demandas que os sujeitos trazem para o ambiente escolar, busco propor momentos de reflexão crítica diante dos conhecimentos científicos acumulados ao longo da história pela humanidade.

Nas experiências vividas nas turmas de alfabetização foi possível identificar que alguns sujeitos chegaram a frequentar a escola na idade obrigatória, porém, não conseguiam se apropriar dos direitos de apropriação do conhecimento, recebendo rótulos e estigma, como “burros” e “preguiçosos”, fato que os motivou a sair da escola naquele momento. Ao observar, no âmbito da pesquisa de pós-graduação, a evolução destes sujeitos em sala, percebemos algum tipo de dificuldade de apropriação do conhecimento, uma vez que, quando crianças, possivelmente não tenham recebido um olhar adequado às suas singularidades. Essas informações foram discutidas ao final da pesquisa de pós-graduação, sendo sugeridos avaliação e acompanhamento, o que resultou, posterior à conclusão da pesquisa, em alguns diagnósticos de deficiência intelectual.

Ao ser convidada para assumir a gestão do Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA de Balneário Camboriú, função que desempenhei por cinco anos, participando de fóruns regionais e estaduais sobre EJA, participo ainda dos

³ Neste momento escrevo na primeira pessoa do singular pois são relatos, vivências e práticas pessoais, e considerando a cumplicidade acadêmica entre orientanda e orientadora, o texto que não exige um posicionamento pessoal, foi escrito na primeira pessoa do plural.

Encontros Regionais e Nacionais, onde as certezas eram presentes ao estudar sobre formação de docentes, mas ao retornar às classes de alfabetização como professora, com o conhecimento apropriado nas vivências profissionais e nas formações inicial e continuada realizadas, deparei-me com algo que vem explicitando contradições, me fazendo questionar tais certezas, já que as turmas da EJA têm ampliado cada vez mais a diversidade do seu público: adolescentes fruto do fracasso escolar, jovens, adultos e idosos brasileiros que não tiveram acesso à escolarização na idade obrigatória, pessoas com deficiência e estrangeiros (imigrantes e refugiados), estes últimos com um desafio adicional, a língua, com isso ampliando significativamente a complexidade envolvida no trabalho educativo voltado a essa parcela dos sujeitos.

Ao longo desses anos, com experiência como professora em classes de alfabetização e como gestora da instituição, me chamou atenção a rotatividade e quantidade de docentes que são encaminhados EJA, com necessidade de formação específica para trabalhar na modalidade, sendo comum a aplicação de metodologias utilizadas na escola da idade obrigatória, por vezes, repetindo situações que levaram essas pessoas a evadir da escola.

Atualmente em meu cotidiano escolar, atuando como professora de apoio pedagógico no contraturno escolar, durante o período que cursei o mestrado, ao conversar com meus colegas profissionais da EJA, observo o quanto o processo de apropriação do conhecimento dos jovens, adultos e idosos, ainda é um enigma a ser desvelado, pessoas que construíram suas vidas de diferentes formas possíveis e imagináveis. Para enfrentar essa dificuldade, os profissionais encaminham os estudantes com “dificuldades de aprendizagem” para o atendimento pedagógico individualizado, que acontece no contraturno escolar ou em horários que antecedem ou precedem o horário de aula regular.

Como parceiros teóricos iniciais para a fundamentação desta pesquisa, consideramos as contribuições de Cléia Demétrio Pereira (2019), Miguel Arroyo (2017), Anderson Abreu (2014), Deisi Cord (2000, 2017), Antônio Nóvoa (2019), Antonio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (2017), Clara Pereira Coutinho (2018), Galvão (2012), Bell Hooks (2017), Flavell (1976), Christofari, Freitas e Baptista(2015), Araújo (2009), Portilho (2011), Guimarães e Stoltz (2008), Poggioli (2005) e Bandura (2008), dentre outros/as.

A pesquisa está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo intitulado Marcos históricos, teóricos e normativos da EJA no Brasil, descrevemos as considerações legais, o público da EJA: caracterizando o contexto educativo, elucidamos a organização e especificidades da EJA em seu extrato pedagógico e por fim apresentamos a perspectiva da educação inclusiva na EJA: o desafio da equidade escolar.

No segundo capítulo trazemos a revisão de literatura com as produções de dissertações e teses encontradas na BDTD, com a utilização dos descritores: Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, EJA, Formação de Professores/as, Diversidade, Metacognição. Observamos que a educação inclusiva ainda está diretamente relacionada à Educação Especial. Esse quadro nos remete ao estigma do daltônico cultural, ou seja, aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não valendo-se portanto da riqueza que marca esse panorama (MOREIRA, 2007), devendo estar presente nos processos de formação continuada e permanente dos profissionais da educação. A busca também demonstrou a carência de pesquisas que tenham como foco a consciência metacognitiva do estudante da EJA, que sirva de subsídio para os processos de formação continuada e permanente de docentes para uma educação inclusiva.

No terceiro capítulo trazemos o percurso metodológico com a opção pela pesquisa exploratória de cunho qualitativo. De acordo com Gil (2017), as pesquisas exploratórias tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois pretendem observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pela pesquisadora. As pesquisas exploratórias mais comuns são os levantamentos bibliográficos, porém, em algum momento, a maioria das pesquisas científicas passam por uma etapa exploratória, visto que a pesquisadora busca familiarizar-se com o fenômeno que pretende estudar. Já o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra (Bogdan & Biklen, 1994, p.51). Procedimentalmente, nos utilizaremos do estudo de caso com entrevista semiestruturada. A escolha do estudo de caso justifica-se no fato de ser possível investigar “um fenômeno em profundidade e em seu contexto com a vida real” (YIN, 2010, p.39). A entrevista semiestruturada é provavelmente uma das mais

importantes técnicas de coleta de informações utilizadas no âmbito das ciências sociais (GIL, 2009). Sua grande vantagem é permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante, e sobre os mais variados tópicos (LÜDKE e ANDRÉ, 2013). O campo de pesquisa é o local de trabalho onde atua a pesquisadora, uma instituição de educação básica que atende exclusivamente a modalidade de EJA do Ensino Fundamental, diuturnamente sob gerência da Secretaria Municipal de Educação do município de Balneário Camboriú no Estado de Santa Catarina. Para a análise dos dados, utilizaremos a análise temática que, segundo Braun e Clarke (2006, 2013), é um método analítico qualitativo pouco demarcado e reconhecido, mas amplamente utilizado na Psicologia e em outras áreas, fundamental para a análise qualitativa. É um método independente da teoria e da epistemologia e pode ser aplicado em uma variedade de abordagens teóricas e epistemológicas. Proporciona liberdade teórica, configurando-se como uma ferramenta de pesquisa flexível e útil que pode potencialmente propiciar um conjunto de dados rico e detalhado, ainda que possa ser ou parecer complexo.

As primeiras impressões sobre o tema investigado nos apresentam informações que ratificam a educação inclusiva diretamente relacionada à Educação Especial, havendo carência de pesquisas que abordam a perspectiva inclusiva no viés da diversidade humana, que considerem as singularidades enquanto potencialidades para o processo de apropriação do conhecimento; foi possível constatar o quanto as situações sociais complexas dos jovens, adultos e idosos afetam de forma imprevisível os processos de apropriação do conhecimento, portanto a compreensão dos processos metacognitivos podem favorecer a apropriação do conhecimento dos estudantes, bem como, a reflexão da prática e do planejamento por parte dos professores/as.

No quarto capítulo, a análise dos dados traz o conteúdo revelado a partir das duas etapas de ida ao campo: análise de dezoito formulários⁴ de encaminhamentos de estudantes com dificuldades de aprendizagem para o apoio pedagógico no contraturno escolar realizadas no primeiro semestre de 2022 pelos professores/as e orientadora escolar, e as entrevistas semiestruturadas realizadas com três

⁴ O formulário de encaminhamento está disponível on line: <https://forms.gle/Y6RsMPeg9YnUgMgR9>, nos apêndices

estudantes mulheres encaminhadas para o apoio, entre os meses de março e junho deste mesmo ano. A discussão da primeira etapa (formulários de encaminhamentos para o apoio pedagógico⁵) deu-se a partir de um processo de leitura e descrição dos dados registrados, tarefa que contribuiu para elencar as dificuldades apresentadas pelos estudantes em sala de aula e as atividades/adequações que foram propostas pelo professor/a ao estudante em classe para auxiliar o processo de apropriação do conhecimento. Já na segunda etapa, das entrevistas semiestruturadas, trazemos dados sobre habilidades, dificuldades, formas de superação das dificuldades dos sujeitos cognoscentes participantes da pesquisa; o foco central foi direcionado aos motivos que ainda levam os docentes regentes e orientação escolar a encaminhar o estudante da EJA para o atendimento pedagógico no contraturno escolar, buscando elementos que contribuam para a formação permanente dos professores/as numa perspectiva de educação inclusiva. nesta modalidade.

No quinto capítulo, apresentamos o produto educacional, o Curso Metacognição dos Estudantes da EJA e um tutorial com orientações sobre o que fazer antes de encaminhar o estudante ao apoio pedagógico - trata-se de um material aplicável voltado para os/as professores/as da Educação de Jovens e Adultos que foi desenvolvido no contexto da minha formação durante o curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva PROFEI/UDESC e que teve implicações a partir da minha prática profissional.

Nas considerações finais buscamos tecer algumas reflexões acerca de todo o processo proposto e experienciado, considerando que a pesquisa científica não está livre de questionamentos, pois é campo de ação e intervenção humana.

Finalmente as referências que foram acessadas no decorrer do desenvolvimento de toda a pesquisa: os anexos (formulário de encaminhamento para atendimento de apoio pedagógico) e os apêndices (roteiros das entrevistas semiestruturadas). Desejo uma boa leitura!

⁵ O formulário de encaminhamento está disponível on line: <https://forms.gle/PkwvVVk2n8atuztX8>, nos apêndices.

CAPÍTULO I - MARCOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E NORMATIVOS DA/PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

1.1 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Na sociedade brasileira, no período colonial, os jesuítas tinham caráter doutrinador mantendo sua influência mesmo após a retirada dessa ordem religiosa do país. O chamado *período pombalino* instituiu as aulas régias, mas, na essência, a educação formal continuava restrita à elite. Esse quadro de exclusão permaneceu com o início do Império quando, mesmo com o direito ao ensino básico garantido pela constituição, cerca de 85% da população brasileira era de analfabetos.

Na primeira república o país passava por um período de desenvolvimento industrial e urbano, o que começou a despertar reações mais contundentes em relação ao analfabetismo não só no que diz respeito ao domínio da leitura e escrita, mas também dos meios de produção.

A partir dos anos 1930, período no qual se consolidou o processo de industrialização no país, passou a haver demanda por mão de obra qualificada. Foi nessa época da chamada *Reforma de Francisco de Campos* que, além de estruturar os cursos superiores, foi dividido o ensino secundário em dois ciclos e criado o ensino comercial médio profissionalizante. Anos mais tarde as Leis Orgânicas do Ensino, editadas em 1942, foram responsáveis por regulamentações na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A discussão mais enfática em torno da superação do analfabetismo começou a tomar corpo no ano 1947, quando foi lançada a 1ª Campanha de Educação de Adultos que, no entanto, atingiu resultados insatisfatórios. Foi somente a partir dos anos 1960 que o analfabetismo deixou de ser visto como causa da pobreza e sim como sua consequência. Foi então que surgiu o Programa Nacional de Alfabetização.

Contemporaneamente o Direito à EJA é garantido pela Constituição de 1988 que prevê, no seu artigo 208, o ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos os cidadãos, inclusive com sua oferta garantida a quem não teve acesso a ele na idade

apropriada. Esse direito também é assegurado no artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 1996.

A Constituição Federal inclui a educação entre os direitos sociais que devem ser garantidos a todos os cidadãos, ou seja, a educação está entre os direitos a serem assegurados para que o cidadão se desenvolva e se aproprie dos conhecimentos construídos pela sociedade ao longo da história.

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam referenciais pedagógicos e curriculares específicos para a EJA e constituem um conjunto de referenciais que compõem uma proposta flexível a ser implantada, contemplam as orientações regionais e locais. Segundo esse documento, a educação básica tem função de garantir condições para que o sujeito se aproprie de instrumentos que o auxilie no processo de formação permanente.

Devemos considerar que o contexto político da década de 1990, no Brasil, principalmente após a Constituição de 1988, foi marcado por ações importantes como a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

É relevante mencionarmos que, com a aprovação da Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008, houve uma “abertura de caminho” para a reforma do currículo escolar no sentido de promover uma educação inclusiva, na medida em que a legislação reconhece a diversidade cultural da população brasileira não como um todo homogêneo, mas como um povo permeado pelas diferenças, as quais são notadas na história e na cultura indígena. Para serem reconhecidas, valorizadas e respeitadas, essas diferenças precisam ser melhor conhecidas e quando falamos em *conhecimento*, nos referimos à apropriação dele com base em novas percepções sobre os povos originários, sobretudo a partir daquelas advindas deles próprios, ou seja, a partir da história narrada por eles.

Com a Lei n. 11.525/2007, que estabelece a inclusão da temática sobre os direitos das crianças e adolescentes no currículo escolar, passou-se a discutir amplamente sobre tais condições, bem como conhecer o histórico de luta pela criação e reconhecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes ao longo da história. Dessa forma, ao se tornarem objeto de conhecimento, a escola se transformou em uma das instituições sociais responsáveis pela formação, pela discussão e pela promoção desse saber.

Com a Lei n. 13.632, de 6 de março de 2018, foi alterado o artigo 37 da LDBEN estabelecendo, destarte que a Educação de Jovens e Adultos deve ser

destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade obrigatória e deve ser um instrumento para a educação popular e a apropriação do conhecimento. Com base nessa perspectiva, os sistemas de ensino devem assegurar o acesso à escolarização em qualquer tempo e em qualquer idade e passam a ter o desafio de construção de um currículo que contemple a complexidade da EJA, presente em todo o percurso formativo pessoal e profissional de seus sujeitos.

Com isso torna-se fundamental pensar estratégias metodológicas adequadas para acolher as especificidades dos sujeitos da EJA em suas faixas etárias, realidades, interesses, espaços, tempos, conflitos, interações sociais, histórias de vida e seus desafios no início ou na retomada da escolarização.

1.1.1 O Público da Educação de Jovens e Adultos - EJA: Caracterização e Contexto Educativo

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que, de modo geral, atende a pessoas que por algum motivo não concluíram seus estudos na idade obrigatória. Esse público impacta os números da evasão, da distorção idade série e do analfabetismo, questões que desafiam a educação brasileira e das quais derivam a importância de políticas públicas educacionais para a EJA. É, em essência, uma modalidade que se apresenta como alternativa para todo cidadão que não teve oportunidade de frequentar a educação básica na idade obrigatória.

Essas pessoas têm vínculo com o trabalho, seja por serem filhos de trabalhadores, seja por estarem em busca de emprego ou por já fazerem parte do mundo do trabalho e, por isso, têm o trabalho como prioridade e necessidade diferenciada de organização dos demais tempos da vida. Assim, ao retomarem o processo de escolarização, precisam assumir o compromisso do presente para a construção do futuro. Quando falamos em sujeitos da EJA devemos levar em conta, ainda, que essas pessoas trazem múltiplos saberes, constituídos nas experiências de suas histórias de vida, geralmente marcadas por descontinuidades que ficam evidentes em seus percursos formativos. Para essas pessoas retornar à escola e frequentá-la constitui uma possibilidade de apropriação do conhecimento construído ao longo da história, com o intuito de elevação de escolaridade, com possibilidade(s) de melhoria(s) de vida nas dimensões social, cultural e econômica.

Arroyo (2017) registra que a EJA não deve ser caracterizada como tempo para recuperar percursos não feitos, mas como tempo-espço de chegada de pessoas jovens, adultas e idosas com suas singularidades, carregadas de experiências sociais, econômicas e espaciais. É necessário reconhecer que voltar à escola é mais um itinerário em seu processo de formação e também é importante considerar que essas pessoas, respeitando suas singularidades, estiveram segregadas da educação escolar por algum motivo.

Além disso, os sujeitos da EJA em sua maioria, buscam nessa modalidade uma nova oportunidade de continuar seus estudos, pois não se adaptaram à estrutura escolar convencional. Ao retornarem à escola essas pessoas provavelmente sonham com a possibilidade de uma vida melhor e são únicas, ativas no processo de apropriação do conhecimento e com um histórico de formação em construção.

De modo bastante equivocado, é comum que a EJA ganhe o título, para muitos, de lugar de oprimidos e excluídos. Em consequência, os sujeitos são, em alguns casos, tratados como sem identidade e relacionados diretamente ao dito *fracasso escolar*. No entanto, sabemos que a EJA se dá a partir da interação das pessoas, sujeitos diversos que são. Dessa forma, essa modalidade representa a busca de uma identidade e de uma intervenção na sociedade, de uma expressão de diferentes culturas.

Atualmente convivemos com o fenômeno caracterizado pelo crescimento sistemático de matrículas do público jovem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ao que muitos chamam de *juvenilização da EJA*. O processo se apresenta como fruto de um sistema educacional marcado por fortes assimetrias sociais, motivo pelo qual é conveniente considerar que a relação entre adultos, adolescentes e idosos gera desafios e conflitos e exige uma reflexão sobre a legítima destinação da modalidade. Por definição, devemos considerar que a EJA é a modalidade de educação destinada aos segmentos de pessoas jovens, adultas e idosas, públicos diferentes entre si e que guardam características próprias nem sempre compatíveis do ponto de vista didático-pedagógico. Assim, a aceitação da matrícula de adolescentes na EJA surge como uma alternativa para continuidade de escolaridade daqueles que, progressivamente, vêm sendo excluídos da escola convencional.

De acordo com Corte (2016), o fenômeno de juvenilização da EJA tem como causas a difusão de projetos e programas públicos de Educação de Jovens e

Adultos; o aumento dos anos de permanência obrigatória na escola; as expectativas de direito de escolarização para todos, determinada pela LDB e normatização subsequente; a evasão e a repetência dos jovens e adolescentes no ensino convencional; e a necessidade de acelerar os estudos desses jovens para inserção no mundo de trabalho. Sobretudo, a proximidade entre a idade compreendida dentro da faixa do ensino obrigatório e aquela requerida para acesso à EJA faz com que essa modalidade passe a ser uma alternativa vantajosa, um caminho mais curto para conclusão da escolaridade básica.

Quem vive o desafio de retornar a sala de aula depois de adulto, mesmo possuindo tantas outras responsabilidades? São pessoas que por sua experiência de vida são possuidores de um saber sensível, receptivo para novas apropriações, protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, sujeitos que passam a ser vistos como aprendizes e configuram tipos humanos diversos, que chegam à escola com crenças e valores construídos cada um com seus valores éticos e morais, porém, estão ali em busca de um mesmo sonho, com um objetivo: retomar seus estudos e não perder a oportunidade que não tiveram no passado. Existem também aquelas pessoas que moram na zona rural e diferenciam-se das que vivem na zona urbana, especialmente por passarem o dia desenvolvendo atividades braçais no campo, vivendo um desafio de chegar ao fim do dia e superar o cansaço, estar em sala de aula, sabendo que no dia seguinte o trabalho começará nas primeiras horas.

Enfatizamos o papel do professor como construtor da qualidade da educação, extrapolando o papel de mero transmissor de conteúdo e constituindo-se agente de transformação da realidade em um processo de construção da consciência dos sujeitos, ou seja, um processo contínuo pelo qual o estudante percebe-se no mundo como cidadão de direitos. É um equívoco pensar a EJA como uma proposta supletiva, sobretudo porque essa modalidade tem um modo próprio de fazer educação básica determinado pelo público que a envolve, composto, em sua maioria, de trabalhadores, fato este que deve ser levado em conta na elaboração do planejamento curricular.

Para os docentes dessa modalidade, é importante refletir acerca dos desafios que envolvem a construção de um currículo que considere e valorize os saberes trazidos pelo sujeito ao espaço escolar, levando em conta que a educação popular fornece maiores possibilidades para a construção de práticas educativas na EJA.

Podemos dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Destarte, esse profissional deve estar preparado para interagir de forma empática com as pessoas e estabelecer o exercício do diálogo. Atualmente está implícito no imaginário social que envolve docente da EJA uma prática aligeirada ou motivada apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista, o docente deve se nutrir do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

A experiência/vivência com o público que frequenta a EJA tem nos mostrado que a maior parte dos estudantes que compõem o público deste segmento, considerando o seu histórico de vida, procura a escola com forte motivação, almejando dar significação social às suas competências e articulando conhecimentos e valores. Muitos desses jovens e adultos se encontram em faixas etárias próximas ou superiores às dos docentes, imprimindo ao docente, que muitas vezes vem da escola convencional trazendo o mesmo planejamento, outro ritmo, outros desafios pedagógicos, uma vez que o perfil destes estudantes exige projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados às características e expectativas deste público.

Também o tratamento didático não pode se ausentar nem da especificidade da EJA nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. Mais uma vez estamos diante do reconhecimento formal da importância do ensino fundamental e de sua universalização dentro da escola, com a oferta de ensino regular. Assim como registra Nicolescu (1997), a abordagem transdisciplinar considera que os limites entre as diferentes áreas do conhecimento - as disciplinas - são abundantes de informações e possibilidades a serem exploradas. Representa uma postura, um espírito integralizador do saber, uma vocação articuladora para a compreensão da realidade sem, no entanto, abandonar o respeito e o rigor pelas áreas do conhecimento.

1.1.2 Organização e Especificidades da EJA: O Extrato Pedagógico

A Educação de Jovens e Adultos, por sua vez, caracteriza-se pelo ingresso de sujeitos que não puderam concluir sua escolarização na idade adequada em virtude de fatores socioeconômicos e culturais dos mais diversos, os

quais constituem o fenômeno da evasão escolar e resultam no não acompanhamento do processo educacional regular (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2021, p.115).

Com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu percurso escolar, e considerando a prioridade que os sujeitos da EJA dão ao mundo do trabalho por ser condição primeira para a sobrevivência, os segmentos da modalidade devem ser pensados de modo que toda a oferta seja desenvolvida com atendimentos pedagógicos que atendam aos interesses de vida dos sujeitos cognoscentes de acordo com suas necessidades, potencialidades e diferenças individuais, em diversos contextos de vida.

Outro ponto radicalmente distinto entre estas duas parcelas de sujeitos é a atividade principal/guia: enquanto a de um adulto não alfabetizado é a atividade profissional, a da criança avança no ingresso à educação formal do jogo de papéis/jogos protagonizados para o estudo. Assim, para o adulto, será em torno desse processo de produção de sua subsistência que será constituído um momento de desenvolvimento em que a atividade de estudo comporá sua ação no mundo articulado à sua atividade profissional (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2021, p. 117).

São várias as razões que levam jovens e adultos com níveis iniciais de leitura e escrita a buscar a modalidade: uns anseiam a inserção no mundo de trabalho, desejam ter independência nas tarefas rotineiras - como pegar ônibus, tomar remédios ou ler e escrever recados, outros querem participar mais ativamente em sua comunidade. Enfim, a motivação para o retorno aos estudos na idade adulta é, muitas vezes, fruto da consciência de que o domínio da leitura e da escrita abre um leque de oportunidades (SOUZA, 2018). Os níveis de letramento devem ser reconhecidos, pois as pessoas inseridas em uma sociedade letrada criam estratégias de leitura de símbolos, sinais, imagens, cores e números. Por vezes, internalizaram o estigma social do analfabeto, sentem-se inferiorizadas por não conseguirem participar das práticas sociais de leitura e escrita, ainda, ao chegarem à escola, encontram um espaço com práticas pedagógicas que não foram pensadas para suas necessidades e anseios.

Devemos pensar que as pessoas que buscam essa modalidade são diferentes dos sujeitos da escola da idade obrigatória e, por essa razão, não podem ser tratadas da mesma maneira, tampouco como “um papel em branco a ser preenchido”, pois possuem conhecimentos mais elaborados e complexos da

realidade e não vivem no contexto de infância. Em algum momento de sua vida escolar foram colocadas à margem do processo de apropriação do conhecimento. Neste sentido é imprescindível que o acolhimento, contribua para o reconhecimento da pessoa na sua individualidade e singularidade, tendo respeitado seus direitos tolhidos em sua trajetória escolar.

Observa-se, na diversidade humana de sujeitos, a dificuldade dos profissionais de educação envolvidos no processo de apropriação do conhecimento, na forma de acolher, atender todos/as as pessoas que estão nos bancos escolares da EJA, podendo citar pessoas com deficiência, ciganos, povos originários, população do campo, quilombolas, imigrantes, refugiados, LGBTQIA+, entre outros.

A socialização dos saberes historicamente elaborados requer a consideração de que o sujeito chega à EJA com saberes de senso comum e conceitos cotidianos, para que ele possa ter acesso aos conhecimentos científicos elaborados, é necessário que haja inserção em práticas sociais de referência, incluindo as tipicamente escritas.

Tomamos por base Kruidenier (2002), para abranger as peculiaridades na alfabetização de jovens e adultos, como o conhecimento de mundo que trazem consigo, as suas tentativas anteriores de alfabetização e os seus conhecimentos prévios sobre o sistema de escrita. Quando falamos em *avaliação*, devemos considerar os seus diferentes processos e espaços, reforçando a necessidade de encorajar, orientar, informar e conduzir os sujeitos em uma perspectiva contínua, formativa e reflexiva, pois a partir dela podem ser elaboradas propostas, projetos e programas que integrem a modalidade, considerando os anseios e as diversidades humanas a serem atendidas.

É necessário, desse modo, quebrar a linearidade de etapas para que a avaliação deixe de ser exercida de maneira formal por meio, somente, de provas e testes, passando a ser um movimento que componha todo o processo formativo, possibilitando ao sujeito da apropriação do conhecimento demonstrar o seu desenvolvimento e orientando, assim, a sua inclusão no ambiente escolar. Pensar em avaliação formativa, assim, pode contribuir significativamente para a formação integral dos sujeitos da apropriação do conhecimento (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2021, p. 126).

A avaliação precisa valorizar as apropriações essenciais da vida, as competências para as ações na sociedade onde os saberes e fazeres podem contribuir para a melhoria do ambiente e das relações em prol de uma sociedade

melhor para todos e todas. Os instrumentos e procedimentos a serem adotados para a realização de atividades avaliativas devem ser planejados e desenvolvidos com vistas a promover análise reflexiva sobre as apropriações.

O ambiente escolar deve ser encarado, assim, como espaço importante na luta por melhores condições de vida em uma sociedade tão excludente como a atual. O entendimento do valor central da avaliação nesse processo dá subsídios para encontrar os conteúdos e métodos adequados para garantir um ensino emancipatório e inclusivo (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2021, P. 126).

As práticas adequadas contribuem para a construção dos sujeitos e suas possibilidades de intervenção na sociedade, ou seja, é a primeira etapa que se amplia, garantindo conquistas fundamentais com consequências relevantes. Para Moacir Gadotti (2013),

Muitas políticas públicas encaram o combate ao analfabetismo como um custo e não como um investimento, não se levando em conta que o analfabetismo tem um impacto não só individual, mas também social. Ele impacta a vida das pessoas, na saúde (mais enfermidades), no trabalho (piores empregos), na educação, e impacta também a sociedade, a participação cidadã, a perda de produtividade e de desenvolvimento social (GADOTTI, 2013, p. 20).

Ao caracterizarmos o público da EJA, avançamos para a reflexão sobre a importância da inserção nas práticas sociais de leitura e escrita que, para além de configurar-se como uma questão de direito, tem várias implicações nos sentidos pessoais vividos pelos sujeitos nestas condições. Freire (2002) destaca a alfabetização para além de ler as palavras e ressalta que é preciso discutir o significado deste achado científico, a dimensão histórica do saber, sua inserção no tempo, sua instrumentalidade. E tudo isto é tema de indagação e de diálogo.

Os docentes e os sujeitos cognoscentes interagem por meio do diálogo sobre a realidade da comunidade e, dessa maneira, aprendem o verdadeiro sentido das palavras em sua realidade. Freire (2002) evidencia que um processo permeado de valores nunca é neutro e que o encontro entre distintos saberes possibilita a apropriação de um novo saber, originário dessa interação. A sobreposição de saberes não gera novo saber; o diálogo constitui-se, assim, em um posicionamento ético, político e ideológico.

A prática educativa com perspectiva conscientizadora é construída para impactar processos de construção de sentidos e significados para as pessoas em processo de alfabetização. Segundo Delizoicov (1991), a concepção educativa freireana possui características específicas e objetivos amplos, pois:

a teoria do conhecimento que permeia a concepção freireana é, ao invés de epistemológica, gnosiológica; portanto mais ampla, abrangente, e por isso mesmo menos específica enquanto análise do conhecimento científico, visto não ser apenas este o objeto da concepção problematizadora da educação (DELIZOICOV, 1991).

O professor mediador não transmite conhecimento simplesmente, mas auxilia na construção das apropriações junto ao estudante por meio de intervenções planejadas e carregadas de intencionalidade, com objetivos claros a serem alcançados e tendo em vista a diversidade humana, a diferença de faixa etária e as visões de mundo. É preciso que os docentes estabeleçam diálogos constantes entre si nos momentos de planejamento e durante o processo, para que juntos possam pensar na melhor maneira de articular os conhecimentos científicos elaborados e construídos ao longo da história em uma prática pedagógica pensada de forma coletiva.

é tarefa da escola, palco de interações, e, no particular, é responsabilidade do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, criar situações que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de apropriação do conhecimento como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local, em elo com o geral e transnacional (BRASIL, 2013, p.41).

Em Balneário Camboriú, as metas do Decreto 2136/91, previsto na Lei 5692/71, capítulo 5º, artigo 24 e 28, no ano de 1991 foram atingidas com a implantação de um Centro Popular de Ensino Supletivo com atendimento semipresencial, onde o estudante recebia atendimento individual pelo professor/a com o sistema modularizado. Na proposta pedagógica da instituição, registra-se que a oferta a Educação de Jovens e Adultos deve levar em consideração as particularidades dos sujeitos dessa modalidade com um processo pedagógico adequado para lidar com os desafios simbolizados, considera que as apropriações dos conhecimentos não aconteceram na idade obrigatória e, por isso, são necessárias metodologias específicas. A concepção de currículo é demarcada como Teoria Histórico-Cultural, recorre ao conceito elaborado por Silva (1999) onde o

currículo é resultado da seleção de um conjunto dentre um universo amplo de conhecimentos e saberes, leva em consideração não apenas uma lista de objetos de apropriação do conhecimento, mas a produção histórica e cultural elaborada pelo gênero humano e, nesse sentido, o sujeito cognoscente é parte ativa no processo trazendo seus interesses imediatos para a centralidade do trabalho educativo.

O ambiente escolar prioriza o conhecimento epistemológico e considera tais conceitos como ponto de chegada do trabalho educativo, na medida em que é o domínio dos conceitos científicos que permite a formação do pensamento teórico e da consciência. Isso porque devemos considerar que, quando deslocados da sua base científica, os conhecimentos não justificam a existência da escola, o que não significa, no entanto, sobreposição ou apagamento dos conhecimentos alinhados à experiência de vida e ao conhecimento cotidiano/opinativo. A atividade humana foi e é responsável pela transformação do meio natural, fundamental para a subsistência do ser humano. Buscando documentos internacionais que o Brasil é signatário sobre os direitos humanos, podemos perceber um processo de superação de desigualdades no acesso à educação de qualidade para todos/as, pois temos uma gama de legislações que buscam garantir uma educação inclusiva onde todas as pessoas tenham acesso a educação popular de qualidade, porém o que observamos em nosso dia a dia, nas instituições escolares, são ações desarticuladas entre os entes federados, falta de conhecimento dessas políticas pelos gestores públicos que contribuem para que a escola inclusiva de qualidade para todos/as ainda esteja longe de tornar-se real. Assim como aponta Pavezi (2015):

Embora esse modelo de colaboração entre os entes federados esteja baseado na centralidade do Estado, as pesquisas citadas reafirmam a grande influência do campo econômico privado. Percebemos que a reduzida autonomia do Estado em relação à construção de políticas educacionais próprias vem se refletindo na diminuição da autonomia dos entes federados em relação à definição das prioridades educacionais na sua área de abrangência e competência (PAVEZI, 2015, p.15).

Ao criar oportunidades em que o docente tome seu lugar de fala, sobre como percebe a construção de sua identidade, discutir como vêm sendo criadas nossas identidades de gênero, raça, sexualidade, classe social, idade, profissão? Como temos aprendido a ser quem somos, como profissionais da educação, brasileiros(as), homens, mulheres, casados(as), solteiros(as), negros(as),

brancos(as), jovens ou idosos(as)? Assim, podemos nos dar conta da complexidade envolvida na configuração dos distintos traços identitários que coexistem, por vezes contraditoriamente, na construção das diferenças de que somos feitos (MOITA LOPES, 2003).

De acordo com Coutinho (2018), o docente precisa comprometer-se com o estudo e com a pesquisa, bem como posicionar-se politicamente, situar-se frente aos problemas econômicos, sócio-políticos, culturais e ambientais. Deve propiciar ao sujeito cogno- cabescente uma compreensão maior do mundo em que vive, para que nele possa atuar autonomamente, participando de pesquisas sobre sua prática pedagógica ou administrativa, sobre a disciplina que ensina, sobre os saberes docentes, sobre o currículo, sobre a avaliação, sobre a educação em geral, sobre a sociedade em que vivemos ou sobre temas diversificados (não incluídos no currículo). Compreende-se que o currículo, como um espaço de pesquisa, concebido em um sentido mais amplo, não está restrito à universidade, sendo necessário enfrentar esse desafio, sendo pesquisadores dos saberes, valores e práticas que desenvolvemos, centrando nosso ensino na pesquisa. Assim, poderemos despertar nos sujeitos o espírito de pesquisa, de busca, de ter prazer no aprender, no conhecer coisas novas.

Para Gomes (2017) a diversidade pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexas vão se tornando as sociedades. A diversidade faz parte do acontecer humano.

A diversidade humana é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas(as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade (LIMA, 2006, p. 17).

As diferenças multiculturais tão presentes em nossas salas de aula, especificamente nas turmas de EJA, com sujeitos da diversidade humana dentro da perspectiva da educação inclusiva, devem servir de alavanca, impulsionando a renovação das instituições educacionais, e conseqüentemente da sociedade, de

forma que o modo de viver de cada um, independentemente de como aconteça, propicie relações de apropriação do conhecimento, onde o respeito seja considerado a pedra angular nessas mediações, o professor como participante ativo desse processo, uma peça central nesse movimento dialético.

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadoras (HOOKS, 2017, p. 63).

Criar um clima de livre expressão, é a essência de uma educação libertadora, acredita-se ser um grande desafio para o grupo de profissionais da educação, e aqui amplia-se o grupo de pessoas, para falar não somente dos docentes, mas também dos especialistas e gestores. Ofertar aos sujeitos de apropriação do conhecimento, todo o acesso ao conhecimento científico construído ao longo da história reconhecendo a multiculturalidade do mundo, deve ser responsabilidade atribuída a todo/as os atores do espaço escolar, sendo assim, voltamos afirmar a necessidade de formação específica e permanente a todo/as profissionais que atuam no chão da escola.

A ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado (HOOKS, 2017, p. 76).

As práticas escolares, devem estar pautadas no conhecimento da realidade que pretende-se transformar; assim ensinar e aprender, fenômenos presentes nos espaços educacionais, ainda caracterizado pelo protagonismo do professor, e a passividade do sujeito de apropriação do conhecimento, é um fato a ser desmistificado, devemos crescer juntos, no sentido de superar barreiras, dificuldades na busca transformar a sociedade, com o foco no processo de apropriação do conhecimento de forma crítica, libertadora e emancipadora, sendo assim o professor que busca para os estudantes, uma educação libertadora, deve conhecer a realidade de todos e todas, estabelecer conexão entre suas realidades sociais.

Vivemos em um país de proporções continentais, marcado por diferenças culturais, religiosas, sociais e geográficas acentuadas, e com muitas identidades étnicas distintas: quilombolas, populações tradicionais, povos indígenas, povos da floresta, comunidades de colonização orientais, europeias, dentre muitas outras formas de organização sócio-histórico-cultural que produzem um país único e diverso. Desta forma entende-se que todos os seres humanos participam de uma realidade em contínua transformação: “o carácter único e insubstituível de cada ser humano, portador de um valor que lhe é próprio, veio a demonstrar que a dignidade da pessoa existe singularmente em todo sujeito (SILVEIRA, 2010, p. 210).

Há alguns anos, as relações étnico-raciais passaram a fazer mais amplamente parte do discurso escolar preocupado com relações preconceituosas relativas à cor da pele e a origem geográfica e cultural dos sujeitos. A Lei Federal nº 11.645/2008, ao incluir em sua redação os temas que permeiam história e cultura afro-brasileira e indígena, possibilitou maior viabilidade a discussão sobre as questões étnico-raciais na escola, colocando-as em visibilidade e permitindo que os sujeitos reflitam e, ao mesmo tempo, que os docentes repensem seu fazer pedagógico. Entretanto, não podemos deixar de enfatizar que o Brasil é um país multiétnico e multicultural, com contextos e relações diversificadas que não se restringem a essas origens. Assim, o currículo escolar, ao abrir-se para as questões étnico-raciais, tem a oportunidade de promover também o aumento na abrangência do tema, ampliando também a compreensão em torno das diversidades humanas.

No contexto educativo, devemos ter em mente que as diversidades humanas marcam a necessidade de olhar para os diferentes processos culturais produzidos que compõem a sociedade e que tocam a escola, tanto nas relações interpessoais quanto nas questões curriculares. A escola deve acolher as pessoas que a buscam e primar pelo ensino da diversidade humana do país e das comunidades que permeiam a instituição.

Entende-se a diversidade como característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Esta noção nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades (SANTA CATARINA, 2014, p. 54).

A escola é um local rico em dinâmicas, processos didáticos e educativos, que apenas acontecem por intermédio e na relação entre as pessoas, cada uma delas com sua individualidade, anseios, necessidades, compreensões e formações. Sendo assim, a consonância entre os diferentes sujeitos da EJA requer zelo, cuidado, sinceridade e compromisso para ensinar e aprender em convivência.

1.1.3 Marcos Teóricos

Como parceiros teóricos para a fundamentação desta dissertação consideramos as contribuições de Cléia Demétrio Pereira (2019), Miguel Arroyo (2017), Anderson Abreu (2014), Deisi Cord (2000, 2017), Antônio Nóvoa (2019), Antonio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (2017), Galvão (2012), Bell Hooks (2017), John H. Flavell (1976), Christofari, Freitas e Baptista (2015), Araújo (2009), Portilho (2011), Guimarães e Stoltz (2008), Poggioli (2005) e Bandura (2008).

Arroyo (2017) nos apresenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas particularidades características de seu público-alvo, a trajetória escolar desses sujeitos apresenta-se marcada por interrupções, quando foram excluídos da educação básica obrigatória, não conseguindo acesso ou permanência no ensino convencional em virtude de problemas de ordem social e econômica. Exatamente por ser o perfil de seu corpo discente tão único e complexo, a EJA merece cada vez mais atenção de pesquisadores. Analisando o histórico da EJA no Brasil, o autor percebe avanços tanto de ordem conceitual quanto organizacional: a EJA não tem mais o caráter supletivo e compensatório, é vista como um processo educacional voltado a atender jovens, adultos e idosos que não frequentaram a escola em idade obrigatória, trazendo uma visão equalizadora, de compromisso com a qualidade social da formação e com vistas à inclusão. Registra avanços na criação de políticas públicas que valorizam iniciativas que aproximam o currículo das reais necessidades do seu público-alvo na busca por metodologias de trabalho para grupos de sujeitos da diversidade humana, além da conquista de estrutura organizacional capaz de atender a essas exigências.

Ainda Arroyo (2017), ao se referir à concepção de EJA, leva em consideração o currículo e toda prática pedagógica amparados em uma compreensão de educação democrática, em uma visão de mundo que indica determinado perfil do

sujeito cognoscente para quem se pensa o currículo. Traz a reflexão sobre o distanciamento entre esses sujeitos de (não) direitos, jovens-adultos-idosos ou adolescentes-crianças, e a possibilidade dos mestres-educadores garantirem o entendimento deste público compreender-se como vítima de desigualdades e terem atitude de resistência diante das injustiças sofridas, bem como sobre a formação dos/as professores/as, ou ainda quanto à função da pedagogia e da docência como arte ou ciência que defende o direito à formação humana.

Para Abreu (2018) que escreve a partir do lugar social do pesquisado e desenvolve sua pesquisa com intuito de conhecer a realidade, em sua totalidade, e compreendê-la para além da sua empiria. Sob a ótica empírica, a realidade fica reduzida às suas formas fenomênicas, à aparência das coisas com o objetivo de evidenciar a importância de estudos teórico-metodológicos e documentais para o aprofundamento das bases epistemológicas e de conhecimento para a Educação de Jovens e Adultos, a categoria filosófica de totalidade definiu-se como uma referência para observação e análise da realidade que, por sua vez, apresentou-se aparentemente nas categorias empíricas de concepção de EJA e conhecimento (escolar). Compreende essa totalidade propondo a decomposição do todo na ação e no conhecimento filosófico, decorrendo, uma separação do que seja essencial e secundário neste fenômeno, demonstrando como são engendrados, como são produzidos os fenômenos pseudo concretos e, enfim, como é possível ou mesmo se é possível, superar a pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976). Apresenta elementos discursivos como subcategorias empíricas: Educação Escolar, Educação Popular e Educação ao Longo da Vida, estas inter-relacionadas e diluídas nas produções acadêmicas em nível de Brasil, observa poucos estudos acerca das concepções de EJA e conhecimento que fundamentam a atividade pedagógica dos docentes.

Cord (2000) ao se referir à formação continuada de docentes no próprio espaço escolar, observa que esta prática demanda organização integral do coletivo de educadores, mudança de postura frente às concepções de educação, de escola e de grupo. Para a pesquisadora, as transformações no papel do professor que buscam de forma autônoma a gestão do próprio processo de formação absorvem para si a responsabilidade de empreender buscas que atendam às suas necessidades específicas, percebendo que não é possível considerar o fenômeno educacional apenas sob um ponto de vista imediatista, de satisfação das emergências pontuais criadas na relação cotidiana, passam a tecer um emaranhado

de reflexões teórico-práticas que culminaram na irreversível transformação da própria concepção de educação, de homem, de sociedade, de escola e de si mesmas. A continuidade da procura por formação indica o início de um processo sem volta, não há mais como se satisfazer na simplicidade das relações cotidianas estabelecidas no espaço escolar, findada a experiência. Concebe a formação em serviço como a mais apropriada à transformação da prática pedagógica, faz-se necessário ressaltar a importância da resignificação e reestruturação de aspectos constituidores do espaço escolar, desde ideias até configurações do espaço físico. O projeto político-pedagógico deverá ser repensado e refeito considerando as modificações necessárias à implementação de tal modalidade de formação, deve ser compromisso assumido pelo órgão gerenciador central tendo em vista a complexidade de ações a serem realizadas. A implementação desta modalidade de formação demanda uma organização ampla, abrangendo não só as unidades escolares, mas também a própria Secretaria de Educação tendo em vista a quantidade de ações envolvidas. Os esforços empreendidos no sentido de transformação da realidade escolar não se efetivam nesta modalidade de formação em serviço, principalmente por serem pensados e executados sem considerar esta mesma realidade. Por outro lado, a escola como locus de formação, apesar de demandar enormes esforços no sentido de resignificação do espaço e tempo institucionalizados, é pensada por e para os sujeitos diretamente envolvidos na tarefa de educar. Neste sentido, as necessidades, as tensões e as transformações caminham imbricadas à organização institucional permitindo constante avaliação e redimensionamento dos caminhos seguidos.

Cord (2017) explora o I Segmento da EJA investigando como os sujeitos em processo de alfabetização compreendem sua relação com a cultura digital. Caracteriza o saber da experiência dos sujeitos pouco escolarizados como um saber central na mediação com o mundo e suas complexas relações; analisa a relação ontológica entre o homem, a técnica e a tecnologia; e investiga como se dá o uso social das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes em processo de alfabetização, considerando seus saberes da experiência. Explicita a concepção de pouco escolarizado, aborda os prejuízos causados à constituição dos sujeitos assim definidos tendo em vista a crença que muitas vezes não se sustenta no poder da escolarização como via de formação do cidadão. Questiona-se, também, o preconceito a que são submetidos esses sujeitos tendo em vista sua escolarização.

Conclui-se que os saberes complexos apropriados e desenvolvidos no dia a dia dão sustentáculos para esse trânsito na cultura digital considerando que, mesmo havendo especificidades no mundo digital, a técnica e a tecnologia são inerentes ao ser humano. As tecnologias digitais, principalmente por meio das redes sociais virtuais, possibilitam aos sujeitos pouco escolarizados serem enunciadores de sua palavra, de seu discurso, visando a possibilidade de utilizarem-se de outras linguagens além da língua escrita.

Nóvoa (2019), faz referência sobre questões atuais entre diversidade e novas tecnologias, dois temas obrigatórios para discussão e reflexão com o professor, a diversidade presente em nossa sociedade refletida consequentemente nos espaços escolares, fomentando nos profissionais métodos de trabalhos adequados e o uso das novas tecnologias que vem para contribuir com o processo de apropriação do conhecimento. O professor reaparece no século XXI como peça-chave no processo de construção do conhecimento científico, bem como nos processos de inclusão do público descrito como diversidade. No consenso sobre docentes e o seu desempenho profissional, registra que algumas razões que têm dificultado a concretização, de discursos tão óbvios no meio acadêmico, nas práticas escolares é que o professor não tem participado de forma ativa dos movimentos de formação, hoje “guiados” por investigadores da área das ciências da educação e redes institucionais, consultores internacionais. O autor defende a formação em serviço dos profissionais da educação, partindo do ponto de vista profissional, baseadas em investigação propondo práticas de ação docente e de trabalho escolar. Afirma que as propostas teóricas só fazem sentido quando construídas a partir da reflexão dos docentes a partir do próprio trabalho. A profissão docente é marcada por fortes tradições individualistas e regulações externas que, segundo o autor, precisam ser superadas buscando um sentimento de pertencimento, coletividade, partilha, identidade profissional e cultura colaborativa - primordiais para o processo de mudança e transformação das práticas concretas de intervenção. Defende a construção de rede de trabalho coletivo como suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional, reforçando a presença pública do professor. Todos falam de educação menos os docentes, há um silêncio da profissão que perdeu visibilidade no espaço público, é essencial retomar nossa voz.

Para tratar sobre formação de docentes Moreira e Candau (2017) nos trazem contribuições sobre uma nova postura, por parte do professorado e dos gestores, no

esforço por construir currículos culturalmente orientados, no sentido de reescrever os conhecimentos escolares, evidenciando a ancoragem social desses conhecimentos, transformando a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisas, pois ao elaborar esses currículos culturalmente orientados surge uma nova postura, por parte da comunidade escolar, que pode demandar abertura às distintas manifestações culturais. Nos trazem o conceito de “Daltonismo cultural”, aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não usufruindo, portanto, da riqueza que marca esse panorama, denotando a importância de sensibilizar o corpo docente para a pluralidade e para a diversidade, será esse ponto fulcral para a formação de docentes? Articular o aprofundamento teórico com vivências de experiências em que estes profissionais são convidados/as a se colocar “em situação” e analisar as suas próprias reações? Lançam uma importante problematização: Será a ruptura do daltonismo cultural e da visão monocultural da dinâmica escolar um processo pessoal ou coletivo que torne necessário desconstruir e desnaturalizar estereótipos e “verdades” que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola? Sugerem que o currículo reescreva o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção, desafiando a ótica do dominante e promovendo atrito de diferentes abordagens, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos para que possa favorecer ao estudante apropriar-se como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito. Ofertar maior compreensão de como e em que contexto social um dado conhecimento surge e se difunde, assim é válido examinar como um determinado conceito foi proposto historicamente, por que se tornou ou não aceito, por que permaneceu ou foi substituído, que tipos de discussões provocou, de que forma promoveu o avanço do conhecimento na área em pauta e, ainda, como esse avanço propicia benefícios à humanidade. Defendem a importância de relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais dos sujeitos ao mundo concreto, analisando quem lucra e quem perde com as formas de emprego desses conhecimentos e assim promover ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural de cada um de nós, docentes e gestores, relacionando-as aos processos socioculturais do contexto em que vivemos e à história de nosso país; e como uma visão dinâmica, contextualizada

e plural das identidades culturais se torna fundamental para articulação das dimensões pessoal e coletiva desses processos.

Galvão (2012) traz reflexões sobre o analfabetismo e o preconceito que ainda enfrenta na sociedade, contribui também com conceitos e estigmas reforçados em nosso dia a dia. Registra sobre o papel do alfabetizador, que deve buscar formação específica para atuar junto ao público da EJA, adaptar materiais usados no ensino fundamental da idade obrigatória que, por vezes, constitui até mesmo uma violência simbólica para os adultos, o profissional deve buscar superar essa visão estigmatizante e considerar este como produtor cotidiano de riqueza material e cultura e não ignorante do saber: é necessário conhecer profundamente o que sabem, o que pensam e como aprendem os jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização.

Também registra crítica à concepção que atribui à alfabetização poderes de transformação pessoal e social, não deve ser interpretada como tolerância diante das políticas educacionais que violam direitos dos jovens e adultos de acesso aos bens culturais, dentre as quais a alfabetização, é uma das portas que abrem horizontes de aprendizagens. A alfabetização e a educação popular constituem um direito, não uma ação de filantropia realizada por alguns educadores de “boa vontade”. Assim, é importante realizar um esforço coletivo para a formulação de políticas públicas que ultrapassem o espírito das campanhas, estendam a oferta de ensino a essa população para as etapas posteriores à alfabetização tornando-as permanentes e integradas ao sistema educacional do país.

Bebemos ainda na fonte do feminismo negro, trazendo as contribuições de Bell Hooks (2017), que busca na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire elementos que subsidiam a sua tese de transgressão com vista à uma Pedagogia engajada com viés inclusivo. Então lançamos mão destas contribuições, uma vez que concordamos com Hooks (2017), que:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado no processo (HOOKS, 2017, p.35).

Ao tratar da Pedagogia engajada, enquanto prática de liberdade, podemos perceber quanto os docentes contribuem neste processo, nos movimentos que ocorrem dentro da sala de aula e fora dela, a fim de gerar a capacidade crítica dos sujeitos de apropriação do conhecimento. Para tanto, o profissional deve ser resiliente, se transformar, procurando novas formas de desenvolvimento do grupo discente, sendo imprescindível neste sentido o trabalho de formação permanente dentro dos espaços escolares.

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade (HOOKS, 2017, p.50).

Christofari, Freitas e Baptista (2015), analisam os modos de ser e aprender na escola, considerando a medicalização como dispositivo que transforma comportamentos da vida humana em patologias. Investe-se na dimensão histórico-conceitual, problematizando esse processo. Os acontecimentos escolares apresentados dão visibilidade à prática escolar de inventar diagnósticos que justifiquem o não-aprender, apoiado no pensamento foucaultiano, em relação à estratégia constitutiva de subjetividades pelos discursos. A análise, ao problematizar as práticas escolares e os discursos patologizantes, investe na compreensão da condição humana considerada em permanente transformação.

Araújo (2009) analisa a relação entre contrato didático e metacognição na resolução de problemas em álgebra. A metodologia foi dividida em quatro etapas constando da observação de aulas e de encontros com o professor, todos devidamente registrados, por meio de vídeo-gravação, buscando capturar os elementos referentes ao contrato didático e à metacognição. Os resultados mostraram que, apesar da tentativa do professor em promover estratégias metacognitivas, elas só apareciam implicitamente trazidas por alguns alunos, uma vez que não houve mudança real das regras de contrato. Entretanto, com o redirecionamento metodológico, os problemas sugeridos levaram à ruptura do contrato didático estabelecido e fizeram emergir nos alunos estratégias metacognitivas de autorregulação, de forma bastante explícita. Esses resultados levam a supor que parece possível desenvolver estratégias metacognitivas no ensino aprendizagem da álgebra. Para isso, é necessário que o professor consiga

romper com o contrato didático, comumente estabelecido, pois a utilização das estratégias metacognitivas não faz parte do cotidiano das salas de aula.

Portilho (2011) trata das exigências do mundo contemporâneo onde a diferença é vital e aparente cabendo ao professor, antes mesmo de conhecer como o seu aluno aprende, tomar consciência e controle das estratégias que utiliza para aprender. Afirma que a atitude do professor é fundamental no processo de aprendizagem de seus alunos, no estilo de ensinar, o professor - consciente ou não - privilegia os alunos que compartilham com ele o mesmo estilo de aprender. A autora traz o questionamento: Como ficam aqueles que diferem do professor enquanto aprendem? Não estaremos mais uma vez excluindo os diferentes? Registra que quanto mais o professor variar seus estilos de ensinar mais oportunidades dará aos alunos, que apresentam diferentes estilos de aprender, em obter sucesso na sua aprendizagem acadêmica.

Guimarães e Stoltz(2008) desenvolve referenciais na discussão das relações dialéticas entre desenvolvimento e aprendizagem em diferentes níveis de escolarização, da alfabetização à pós-graduação. Com referencial piagetiano para a tomada de consciência e uma revisão bibliográfica relacionada à metacognição, descreve um conjunto de pesquisas sobre a tomada de consciência e a atividade metacognitiva, consideradas indispensáveis para o aprendizado significativo na escola.

Poggioli (2005) traz como objetivo oferecer informações sobre os princípios teóricos fundamentais para a compreensão de muitos conceitos sobre como aprendemos e dizer quais processos e atividades utilizamos quando queremos processar uma informação e guardá-la em nossa memória. Afirma que se os professores/as tiverem informações claras e precisas sobre a aprendizagem humana, terão ferramentas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, desta forma a prática educativa será mais eficaz. Traz conceitos de aprendiz, aprendizagem, sistema de memória, memória sensorial, memória de curto e longo prazo, estratégias cognitivas, componentes do processo de ensino e aprendizagem.

Bandura (2008) reconhece a importância da (re)apresentação da Teoria Social Cognitiva como um saber desenvolvido em décadas de pesquisas e estudos por um dos mais significativos e produtivos pensadores da psicologia. Torna presente esse arcabouço teórico em um tempo, introdução e atualização do conhecimento psicológico. Sua proposição é oferecer parte da conceituação que dá suporte ao pensamento de Bandura, bem como apresentar as origens da Teoria Social Cognitiva e a *perspectiva da agência*, um de seus fundamentos. Desta forma, possibilita a compreensão do funcionamento humano arraigado em sistemas sociais e dá a conhecer a distinção e as discordâncias de diferentes vertentes teóricas, em especial as teorias behavioristas clássicas e as concepções psicodinâmicas, assim como a diferença das proposições humanistas e existencialistas.

Estes autores têm contribuído com as reflexões que podem amparar a definição de um conceito que nos remete à uma perspectiva de inclusão, que supere a perspectiva focada na educação especial. Assim, buscamos a seguir tratar deste conceito que nos é muito caro, diante do que consideramos necessário para uma proposta de educação inclusiva.

1.1.4 Metacognição e Cognição num Contexto Diverso

Ao buscar etimologia da palavra metacognição⁶, define-se Meta + cognição, do latim *cognitio.onis*, ação de conhecer, e por conceito a definição de conhecimento que um indivíduo tem acerca dos próprios processos cognitivos (mentais), sendo capaz de refletir ou entender sobre o estado da sua própria mente (pensamento, compreensão e aprendizado).

Um dos primeiros estudos em relação a metacognição foi conduzido por John Flavell, em meados de 1970, com o título de meta-memória, outros estudiosos da área da educação se interessaram pelo tema como John Dewey e Edward Lee Thorndike, esses autores chegaram a conclusões de que estudar e ler envolviam um tipo de atividade metacognitiva. (Brown 1987 apud Araújo 2009).

⁶ Busca realizada em <https://www.dicio.com.br/metacognicao/>, em 20/08/2020.

A partir desses estudos, o termo metacognição começou a ser citado de diversas formas nas produções científicas e outros tipos de comportamentos passaram a ser considerados como metacognitivos.

Flavell (1987) destacou dois sentidos para o termo metacognição, o primeiro como o conhecimento do sujeito sobre o próprio funcionamento cognitivo e o segundo como os mecanismos de regulação ou controle do seu funcionamento cognitivo. Faz diferenciação entre estratégias cognitivas e metacognitivas.

Para Flavell, Miller e Miller (1999, p. 125) “qualquer conhecimento ou atividade cognitiva que é monitorada e regulada pode ser considerada por metacognição”. Trazendo uma conceituação mais detalhada,

Metacognição é o conhecimento sobre o conhecimento e o saber, incluindo o conhecimento das capacidades e das limitações dos processos do pensamento humano; do que se pode esperar que os seres humanos saibam em geral; e as características das pessoas em si, em especial, de si mesma como conhecedora pensante. esse conhecimento inclui a capacidade de planejar e regular o emprego eficaz dos próprios recursos cognitivos (NICKERSON, PERKINS E SMITH apud PORTILHO, 2011, p. 107).

Nesse sentido, Ribeiro (2003) propõe levar o sujeito cognoscente a refletir sobre o que ele conhece e o que ainda não conhece influencia nas opções de estratégias de estudo:

O conhecimento que o aluno possui sobre o que já sabe e o que desconhece acerca do seu conhecimento e dos seus processos, parece ser fundamental, por uma lado, para o entendimento da utilização de estratégias de estudo, pois, presume-se que tal conhecimento auxilia o sujeito a decidir quando e que estratégias utilizar e , por outro, ou conseqüentemente, para a melhoria do desempenho escolar (RIBEIRO, 2003, p. 110).

Quando um estudante realiza suas atividades com objetivo de encontrar respostas, mesmo que acerte, está desenvolvendo a cognição, em contrapartida, se analisar e tentar compreender onde surgiram as dificuldades para compreensão e o que contribuiu para superar tais dificuldades, ocorre então a metacognição. Neste sentido, os erros dos estudantes são utilizados em função do amadurecimento intelectual, assim é atribuído ao estudante autonomia, para seguir percursos que julgar melhores, de acordo com a percepção de limitações e habilidades.

Para Guimarães e Stoltz:

A pessoa que é estimulada a desenvolver competências de metacognição consegue distinguir o que é difícil e o que é complexo. O conceito de difícil localiza-se no sujeito, isto é, ele não identifica os procedimentos cognitivos a serem utilizados. Em outras palavras, ele não tem consciência acerca do que sabe nem do que necessita saber para colocar-se em ação. Já a complexidade localiza-se no objeto, no trabalho, no desafio a ser resolvido (GUIMARÃES E STOLTZ, 2008, p. 238).

A compreensão dos processos metacognitivos favorece a apropriação do conhecimento dos estudantes, pois ao se sentirem capazes de perceber o que sabem e como se apropriam, os procedimentos metodológicos são enriquecidos de forma individual e coletiva no espaço escolar quando socializados, podendo instigar novas contribuições e desta forma ampliando o repertório de formas de aprendizagens. A possibilidade de pensar sobre formas de aprender garante aos sujeitos participação ativa no processo de apropriação do conhecimento, pois passam a concentrar suas ações sobre os elementos que contribuem para seu aprendizado.

Para Poggioli (2005), a metacognição pode ser definida como:

o grau de consciência ou a consciência dos indivíduos sobre os seus modos de pensar (processos e eventos cognitivos), os conteúdos (estruturas) e a capacidade de gerir estes processos, a fim de organizá-los, revê-los e modificá-los dependendo do andamento e resultados de aprendizagem (POGGIOLI, 2005, p. 21).

Para Flavell (1976) metacognição é a habilidade de refletir sobre uma determinada tarefa e sozinho selecionar e usar o melhor método para resolver essa tarefa, em qualquer tipo de operação cognitiva existe uma monitorização ativa e consequente regulação e orquestração dos processos cognitivos envolvidos ou dos dados sobre os quais eles versam. Por meio de pesquisas, evidencia-se que o desenvolvimento das reflexões metacognitivas não está sendo um suporte a apropriação do conhecimento na EJA, contribuindo para um ensino desvinculado da realidade. Situações sociais complexas dos jovens, adultos e idosos afetam de forma imprevisível os processos de apropriação do conhecimento, portanto a compreensão dos processos metacognitivos favorecem a apropriação do conhecimento dos estudantes, bem como, a reflexão da prática e do planejamento por parte do docente, como influenciador da apropriação do conhecimento do estudante da EJA. Identifica-se que a mediação, a interação social e a metacognição, em contextos de formação inicial, continuada e permanente, podem

auxiliar a entender e planificar ações com foco no sujeito cognoscente, cada um reconstrói e ressignifica suas práticas sociais de leitura e suas autoimagens reconfigurando suas múltiplas identidades, pensar no porquê de suas dificuldades e/ou habilidades; admitir-se enquanto sujeito singular e social; lidar com sua individualidade e permitir a troca de conhecimentos.

Desta forma podemos definir a metacognição como a habilidade de refletir sobre uma determinada tarefa e sozinho selecionar e usar o melhor método para resolver essa tarefa. Para Flavell (1976), em qualquer tipo de operação cognitiva existe uma monitorização ativa e consequente regulação e orquestração dos processos cognitivos envolvidos ou dos dados sobre os quais eles versam. Pode ser definida como “o pensamento sobre o pensamento” e que pode, portanto, auxiliar os estudantes a “aprenderem como se aprende”, a considerar que:

Os indivíduos possuem mecanismos autorreguladores que propiciam potencial para mudanças autodirigidas em seu comportamento. A maneira e o grau em que as pessoas autorregulam seus atos e comportamentos envolvem a precisão e coerência da sua auto-observação e auto monitoramento, os julgamentos que fazem com relação às suas ações e escolhas e atribuições e, finalmente as reações avaliativas e tangíveis que têm ao seu próprio comportamento, por meio do processo de autorregulação. Essa última função inclui o próprio self do indivíduo (seu autoconceito, autoestima, valores pessoais) e auto motivadores tangíveis que atuam como incentivos pessoais para se comportarem de maneira autodirigidas (BANDURA et al., 2008, p. 101).

Diante dos conceitos apresentados, a preocupação com o processo de cognição e metacognição pode passar a ser foco de estudos em momentos de formação continuada e permanente aos docentes da EJA, um novo olhar para o sujeito cognoscente, que respeite o processo de apropriação de conhecimento, pois todos e todas são capazes de aprender. Para isso é necessário retomar alguns questionamentos, quais sejam: Como a mente humana aprende? Em que tempos e em que processos? Nos parece, que dessa forma o estudante pode deixar de ser classificado como atento ou desatento aos conteúdos e passar a ser visto como sujeito em complexos processos de apropriação de saberes, conhecimentos, valores, culturas, dos instrumentos e das técnicas.

1.1.5 Apoio Pedagógico e Patologização

De acordo com Freire (1999), não há ensino sem aprendizagem, educar faz parte de um processo dialógico, uma proposta de diálogo entre docente e discente, nesta relação, há troca de papéis o tempo todo, uma vez que ambos se comunicam de forma a compartilhar conhecimentos e o docente age de forma mediadora, colaborando para o processo de apropriação do conhecimento do sujeito cognoscente.

Desta forma, a apropriação do conhecimento científico no espaço escolar proporciona, ou deveria proporcionar, diálogo entre o currículo e as vivências, experiências e singularidades tanto do professor quanto do estudante. E o efeito do deste processo estaria na resposta do sujeito cognoscente na apropriação do conhecimento, no alcance dos objetivos propostos desenvolvendo suas habilidades e potencialidades.

Em sua pesquisa, Araújo (2009) discute que Barth (2006) afirma que o estudante deve ter consciência de que, à medida em que aprende, seu conhecimento tem uma utilidade. Ela ainda faz uma comparação entre aprendizagens escolares e aprendizagens não-escolares, exemplifica a questão do fracasso escolar e o fracasso em um jogo, pois, segundo a autora, para o estudante é mais fácil compreender quais os objetivos ele deixou de cumprir em um jogo, quando está jogando e perde a partida, do que entender o que ocasionou o fracasso escolar, ou neste caso o encaminhamento para o apoio pedagógico. Com isso, cabe ao professor esclarecer quais são os objetivos de cada atividade para que o estudante compreenda quais habilidades já foram alcançadas e quais ainda precisam ser desenvolvidas. O desenvolvimento da metacognição na escola estaria ligado à consciência que o sujeito cognoscente tem sobre suas dificuldades para se apropriar de um determinado conhecimento, os procedimentos cognitivos adequados para desenvolver tal tarefa, a aplicação de estratégias para resolver problemas. Desta forma a metacognição é uma aliada no processo de apropriação do conhecimento, pois estimula estudantes reflexivos e emancipados que buscam identificar suas dificuldades e possibilidades para superá-las.

Para Christofari, Freitas e Baptista (2015), o estudante que não se enquadra como padrão vive em constante luta, na tentativa de resistir aos rótulos, às

desclassificações, para se tornar parte de um contexto elaborado e predestinado àqueles que aprendem sem dificuldade. Defendem a ideia de que, ainda que se tente fugir dos diagnósticos deterministas sobre as singularidades humanas, todo ser humano em algum momento da vida é constituído por uma racionalidade que lhes orienta os pensamentos e condutas. Essa racionalidade, referente aos desvios de conduta, é considerada por eles como racionalidade médica.

A escola ainda se configura baseada em uma metodologia que, em grande parte, continua pautada em um único modo de ensinar a mesma coisa a todos. Quem não consegue acompanhar esse processo educativo fica à margem dos conhecimentos produzidos pela instituição (CHRISTOFARI, FREITAS E BAPTISTA, 2015, p.1096)

O apoio pedagógico na rede municipal do município de Balneário Camboriú é organizado sob diretrizes elaboradas pelo órgão gestor central, onde estabelece que “para que uma pessoa consiga superar as dificuldades do processo de alfabetização da língua escrita e matemática, faz-se necessário um planejamento diferenciado daquele desenvolvido em sala de aula.”

Afirma ainda que saber ler e escrever é, na verdade, mais do que dominar um instrumento, pois o estudante integra-se na prática social: o sujeito traz para a escola o seu cotidiano e o seu conhecimento adquirido volta para o cotidiano. Isto requer uma metodologia que se concentre na linguagem escrita como forma de inserção na vida do sujeito e deste na realidade letrada. E, quando essas habilidades são “insuficientemente” desenvolvidas no espaço da sala de aula, o Apoio Pedagógico é solicitado em sala de aula e extraclasse se propondo a contribuir na complementação do processo de alfabetização intervindo, organizando o trabalho educativo com vistas a apropriação do conhecimento.

No decorrer dos processos apropriação do conhecimento não se pode esperar que todos e todas obtenham igual progresso, pois cada sujeito tem seu ritmo de aprender, os estudantes sendo diferentes entre si apresentam diferentes formas e tempos de aprender.

Ressalta que a dificuldade do estudante não pode ser vista como um distúrbio, e sim, como uma necessidade de ser trabalhada por meio de práticas pedagógicas diversificadas no intuito de superação. Quando um estudante demonstra dificuldade para lidar com determinada área de conhecimento, não necessariamente terá dificuldade no desenvolvimento de outra. O Apoio

Pedagógico, por meio de uma práxis diferenciada, precisa emanar de esforços para que o estudante supere suas dificuldades e potencialize suas habilidades.

O propósito do Apoio Pedagógico é o desenvolvimento das habilidades dos estudantes que possam apresentar, momentaneamente, algum tipo de dificuldade no processo de aquisição do SEA (Sistema de Escrita Alfabética) e da Matemática.

Os atendimentos no Apoio Pedagógico que ainda acontecem na EJA são individuais ou em pequenos grupos, no contraturno escolar. Esses estudantes são encaminhados pelos docentes regentes e orientação escolar por meio de formulário específico⁷ quando quaisquer estudantes do Iº ou IIº segmento apresentam dificuldades na apropriação de conhecimento nas diversas atividades realizadas em sala de aula.

As atividades no apoio pedagógico são focadas nas dificuldades relatadas no formulário pelos responsáveis; nos primeiros encontros é elaborado um Plano de Desenvolvimento Individual, constituindo um contrato entre o professor de apoio e o estudante, que descreve as potencialidades e dificuldades do estudante e quais objetivos são buscados como meta para os atendimentos de apoio. Após finalizar a construção do PDI, a professora responsável encaminha ao supervisor, orientadores e professores/as responsáveis sugestões de atividades que possam ser realizadas em sala de aula de forma a incluir os estudantes encaminhados para o atendimento, é feito agendamento de dia e horário para que o estudante possa participar das atividades de apoio, que podem ser individuais ou organizadas em pequenos grupos.

A cada conselho de classe a professora responsável pelo apoio pedagógico elabora relatórios sobre o progresso dos estudantes que são encaminhados ao supervisor e aos orientadores de cada estudante, também ocorre a participação de reuniões de conselho de classe de forma a contribuir com o processo de apropriação de conhecimento dos estudantes.

1.1.6 Perspectiva da Educação Inclusiva na EJA: O Desafio da Equidade Escolar

⁷ O formulário de encaminhamento está disponível on line: <https://forms.gle/PkwvVVk2n8atuztX8>, nos apêndices

No processo de inclusão escolar, deve ser desenvolvidas as habilidades, respeitando as singularidades de cada pessoa, preconizando a formação permanente do profissional de educação.

Sem dúvida a prática pedagógica do professor é de grande relevância, por se constituir também um espaço de formação e produção de saberes, contudo, sem o diálogo coerente e intencional com os conhecimentos acadêmico-científicos, com o exercício intelectual e político do professor; esta restrição termina por alienar o ato “reflexivo” do professor, já que a reflexão sobre e na prática pedagógica, dificilmente se amplia aos determinantes sociais, culturais, políticos, ideológico e pedagógico que recaem sobre a educação.[...]Na prática profissional do professor é necessário ir além dos muros da escola, sem se restringir a ações que visem à solução de problemas imediatos da prática, sem que se problematizem os determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos que determinam as condições materiais e humanas de sua prática pedagógica (RABELO, 2012, p.09).

Argumentam também que essa forma de trabalho beneficia pessoas que não apresentam deficiência, mas que tiveram facilidade de compreensão de conteúdo a partir da atividade planejada de forma diferenciada, neste relato é perceptível um novo olhar sobre a prática pedagógica dos docentes, que pode ser embasada no Desenho Universal de apropriação do conhecimento, assim como menciona Bock (2018):

O DUA amplia o entendimento para os processos pelos quais os estudantes acessam o conhecimento, não somente vislumbrando recursos que eliminem barreiras, mas pensando e projetando cursos e currículos adequados, e, dessa maneira, não cabe falar de adaptação curricular[...] tem se evidenciado como um grande aliado para desenhar instruções de cursos, materiais e conteúdo, a fim de beneficiar as pessoas de todos os estilos de apropriação do conhecimento, sem adaptação ou substituição de equipamento (BOCK, 2018, p.06).

Assim é importante ampliar o olhar da educação inclusiva não somente para as pessoas com deficiência, mas sob a perspectiva da diversidade humana, buscando respeitar os envolvidos no processo educacional, as organizações devem reconhecer o direito de todos e todas de serem diferentes e não cuidar dos diferentes de forma à parte, segregada.

A atuação efetiva do professor é permeada pela consciência de seu papel enquanto aquele que ensina e conduz à apropriação do conhecimento e desenvolvimento de todos os escolares. Embora isto pareça óbvio, constitui-se no desafio da escola contemporânea. Mesmo que desconheça tal importância, o professor na escola inclusiva e democrática, coopera no fortalecimento da coletividade por meio de sua atuação politicamente

orientada – postura e prática pouco ou nada descritas nas pesquisas relativas às representações sociais de inclusão escolar (SCAVONI, 2016, p. 05).

Abdalla (2016) nos faz refletir sobre o que são as representações sociais no contexto da educação inclusiva, de acordo com Moscovici (2013) que considera estudar de que maneira as pessoas compreendem, disseminam e representam o conhecimento, como as ideias são colocadas em prática e assim se tornam valores ou fatos, podendo alterar, mudar ou transformar a realidade. De acordo com Jodelet (2001), o homem busca diferentes maneiras de explicar a realidade que o cerca, teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações entre objeto e sujeito, diante disso podemos afirmar que a falta de políticas públicas, as condições precárias de trabalho dos docentes aliadas a falta de discussões sobre a inclusão e a formação permanente direcionada para esta realidade vem influenciando diretamente as ações frente à inclusão dentro da perspectiva da diversidade humana nas instituições escolares. Para Pereira (2019), a educação inclusiva tem sido considerada um princípio inerente aos direitos humanos e permanece um item de relevância na agenda dos organismos internacionais que recomendam aos países signatários dos acordos oficializados a regulamentar educação, conseqüentemente, influenciam as práticas curriculares da educação básica, a internacionalização das políticas educacionais tende a uniformizar cada vez mais os sistemas educativos, é nesse movimento de decisão política e da sua tradução que uma política na perspectiva da educação inclusiva ganha forma com a atuação dos diferentes atores envolvidos.

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2018):

A educação em direitos humanos vai além de uma apropriação do conhecimento cognitivo, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino - apropriação do conhecimento (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, PMEDH, 2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local. Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. A universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente

produzido e acumulado, e para a democratização da sociedade (PNEDH, 2018, p.18).

Partindo do paradigma da inclusão, o planejamento processual deveria ser uma prática recorrente durante todo o processo de formação dos profissionais da educação, assim como as adaptações, adequações e diferenciações curriculares de forma a atender as demandas singulares dos sujeitos cognoscentes que fazem parte do grupo discente de nossas instituições educacionais. O momento do planejamento envolve ações reflexivas e contínuas, onde a avaliação serve para revisão e não punição, como lamenta Freire (1997, p. 11): “Avaliamos para punir e não para melhorar a ação e a formação dos sujeitos”; deve ser elaborado com foco nas potencialidades do estudante, numa perspectiva complexa entendendo o sujeito omnilético ou na perspectiva omnilética como registra Santiago:

[...], na qual concebemos que o processo de inclusão em educação precisa ser compreendido de uma forma totalizante, tendo em vista que abrange de modo tanto complexo quanto dialético, o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão entre e pelos atores e instituições educacionais (SANTIAGO et al, 2017, p.487).

É importante evidenciar que durante o planejamento é essencial refletir sobre como ensinamos e como as pessoas aprendem, possibilitando a superação de barreiras vivenciadas, desta forma podemos ensinar melhor e a favorecer a condição de aprender, parafraseando Santiago (2017), a ideia é que o processo de inclusão beneficia os sujeitos em processo de apropriação do conhecimento.

A prática metodológica do Desenho Universal de apropriação do conhecimento, que tem seus princípios alicerçados em um currículo que contemple os sujeitos independente do estilo de apropriação do conhecimento, nível de habilidade, origem ou preferência, trazendo o conceito de direito universal à apropriação do conhecimento. Sabemos da importância do engajamento na formação permanente dos profissionais envolvidos no processo de ensino-apropriação do conhecimento de forma que se sintam motivados a proporcionar momentos de apropriação do conhecimento, partindo de outras possibilidades, onde as habilidades de cada sujeito sejam evidenciadas, não focando na sua dificuldade. Para o professor que busca desenvolver tal metodologia, é essencial o planejamento em equipe, onde todos (docentes, especialistas, coordenadores, gestores, família e o próprio estudante) participem e contribuam

para pensar o sujeito além da sua deficiência/dificuldade. As pessoas aprendem com mais facilidade quando entendem o motivo pelo qual tal assunto está sendo abordado, dessa forma por que não garantir a participação dos estudantes nos momentos de planejamento?

Dessa forma, o propósito do DUA parece vir ao encontro dos princípios de educação inclusiva, uma vez que se entende que é importante, em parceria com docentes especializados e outros profissionais, a elaboração de recursos, materiais, atividades e espaços educativos flexíveis para o aprendizado de todos os alunos, contemplando, assim, a diversidade, os diferentes estilos e os ritmos de apropriação do conhecimento. Desse modo, conclui-se que o acesso ao aprendizado é universal, dado que todos têm o direito garantido por lei a aprender, mas o desenho e os caminhos para se chegar à apropriação do conhecimento são múltiplos (ZERBATO, 2018, p.60).

Assim como proposto por Vilaronga:

o trabalho colaborativo pode ser definido como uma estratégia curricular de resposta à diversidade da sala de aula, em que as equipes de trabalho são formadas por diferentes profissionais, distintos do modelo consultivo, que colaboram em torno de um objetivo comum no planejamento, implementação e avaliação da apropriação do conhecimento e apoio aos alunos, com responsabilidades específicas, cuidando das relações sócio afetivas, pautadas no sentimento de pertencimento, respeito mútuo e solidariedade (VILARONGA, 2014, p.11).

É notável o quanto a história da educação e consequentemente do currículo existente ao longo desse processo tem efeitos na inclusão das pessoas no processo educacional e por consequência na sociedade. Ferreira (2014) registra, referenciando Foucault:

Pensar o currículo, portanto, implica problematizá-lo, e problematizá-lo significa “definir as condições nas quais os seres humanos problematizam o que são, o que fazem e o mundo em que vivem” (FOUCAULT, 1990, p. 10).

Quando se fala em diversidade humana, é perceptível em alguns discursos a dificuldade de trabalhar com um grupo de pessoas tão colidente, sendo esse um grande desafio posto no meio educacional, por vezes reforçado em documentos oficiais; neste sentido cabe uma reflexão acerca do que é diferente, dos conceitos reforçados em nosso cotidiano, o que é diferente se torna o foco da discussão esquecendo que todas as pessoas têm habilidades independentes de sua condição

física, social e que devem ser o foco da atividade educativa e da organização curricular:

[...] um currículo comprometido com a valorização da diversidade, o respeito à diferença e a promoção dos direitos humanos constitui um caminho promissor para o desenvolvimento de escolas que produzem cada vez menos injustiça social e iniquidade (FERREIRA, 2014, p.80).

Ao se tratar de educação inclusiva, atualmente é necessário romper barreiras atitudinais, arquitetônicas, de comunicação e de informação num espaço educacional que não foi constituído historicamente para todos e todas. Discutir sobre as práticas dos docentes em sala de aula, que por vezes são pautadas em uma formação inicial frágil, que pode reforçar o processo de exclusão que buscamos superar.

O modelo da educação inclusiva, em oposição à educação especial, parte do princípio de que são as atitudes das pessoas sem deficiência que devem mudar, são os espaços que devem se tornar acessíveis, são as formas de comunicação e informação que devem ser plurais e diversificadas para ser acessíveis a todos/as e são as escolas, as metodologias de ensino e os currículos que devem ser transformados para que todos os/as estudantes possam conviver com os colegas e participar das atividades de sala de aula em condições de igualdade (FERREIRA, 2007, p.83).

De modo geral, podemos dizer que a organização curricular pode determinar a apropriação do conhecimento dos estudantes, assim sendo, é necessário que o currículo a ser desenvolvido nos espaços escolares deve estar articulado ao tempo e espaço histórico, trazendo a partir da reflexão de seus direitos, o empoderamento dos grupos mais vulneráveis para que desta forma possam ter oportunidades que grupos privilegiados têm com facilidade. Assim constitui-se a Pedagogia das Possibilidades:

Pedagogia das Possibilidades constitui um caminho porque se compromete com o desenvolvimento humano e a emancipação de grupos vulneráveis – já que os grupos privilegiados tendem a encontrar naturalmente oportunidades em suas vidas. A emancipação só ocorre em um contexto educacional favorável à apropriação do conhecimento político sobre seus direitos e deveres. Desde muito cedo, portanto, o estudante precisa encontrar no espaço escolar oportunidades para desenvolver uma compreensão sobre direitos humanos e seu poder de participação e escolhas (FERREIRA, 2014, p.90).

CAPÍTULO II – ESTADO DA ARTE

Estado da arte ou estado do conhecimento é onde registramos o que as atuais pesquisas científicas concluíram sobre o tema ou possíveis divergências dos pesquisadores sobre o assunto, de modo geral, um mapeamento de toda a produção acadêmica sobre o assunto específico. Tem caráter descritivo e inventariante, pois reúne as pesquisas e descreve suas conclusões, identifica as lacunas que existem nessas pesquisas.

Definimos por buscar teses e dissertações realizadas no período de 2015 a 2021, considerando trabalhos com enfoque ou que se aproximam da temática aqui discutida. Assim, recorreremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C & T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. O foco deu-se sobre dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Poucos trabalhos diretamente relacionados aos objetivos desta pesquisa foram encontrados e, de fato, nenhum similar. Um fato que chamou a atenção ao realizar as buscas é que o entrelaçamento de assuntos (EJA, formação de professores/as, diversidades e metacognição) permite uma abordagem interdisciplinar da questão, tendo sido encontrados diversos trabalhos desenvolvidos em muitos programas de pós-graduação em Educação.

Realizamos levantamento da produção acadêmica para identificar como pesquisadores no último quinquênio, correspondente ao período de 2015 a 2021, têm abordado essa temática.

O processo de gerar descritores é emergente. O investigador pode começar por gerar palavras a partir do conhecimento obtido pela sua experiência ou por leituras anteriores. Localizadas algumas referências úteis, o investigador pode então modificar a sua lista inicial eliminando os descritores que não lhe permitem aceder às referências relevantes e acrescentando novas palavras-chave sugeridas pela leitura das referências que se revelam interessantes (COUTINHO, 2018, p.62).

Para a revisão de literatura, optamos pela revisão narrativa que é utilizada para descrever o estado da arte de um assunto específico, sob o ponto de vista teórico ou contextual, basicamente da análise da literatura, da interpretação e análise crítica pessoal da pesquisadora (BERNARDO; NOBRE; JANETE, 2004). A nossa opção pela revisão narrativa justifica-se pela possibilidade de aquisição e atualização de conhecimento sobre um determinado tema em um curto período.

Assim a busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com a utilização dos descritores: educação inclusiva, EJA, Educação de Jovens e Adultos, Formação de docentes e Diversidade foram organizados em seis grupos, tendo por base os descritores educação inclusiva, EJA e Educação de Jovens e Adultos, com alternância entre os descritores EJA e Educação de Jovens e Adultos, seguidos pelos descritores formação de docentes e diversidades. E objetivando analisar as contribuições de pesquisas que abordam a metacognição na educação de jovens e adultos, considerando suas contribuições para a formação de docentes/as na perspectiva da educação inclusiva, realizamos uma segunda pesquisa, na BDTD, sem recorte temporal, utilizando os descritores: Educação de Jovens e Adultos e Metacognição.

QUADRO 01 - Grupos de Descritores da BDTD

Descritores	Dissertação	Tese	Total por descritor
Grupo 1: Educação Inclusiva; EJA; Formação de docentes	6	2	8
Grupo 2: Educação Inclusiva; Educação de Jovens e Adultos; Formação de docentes	9	4	13
Grupo 3: Educação Inclusiva; EJA; Diversidades	10	0	10
Grupo 4: Educação Inclusiva; Educação de Jovens e Adultos; Diversidades	14	1	15
Grupo 5: Educação Inclusiva; EJA; Diversidades; Formação de docentes.	3	0	3
Grupo 6: Educação Inclusiva; Educação de Jovens e Adultos; Diversidades; Formação de docentes.	3	0	3

Descritores	Dissertação	Tese	Total por descritor
Grupo 7: Metacognição e Educação de Jovens e Adultos	4	1	5
TOTAL	49	8	57

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Os descritores foram organizados em grupos, proporcionando os resultados que seguem: no grupo 01 dos descritores - educação inclusiva, EJA, Formação de docentes, encontramos oito trabalhos, dentre os quais duas teses e seis dissertações. É importante destacar que foram analisados sete trabalhos, uma vez que a dissertação de Anthoniberg Carvalho de Matos (2018) aparece duas vezes na busca realizada na BDTD.

A revisão de literatura consiste na identificação, localização e análise de documentos que contém informação relacionada com o tema de investigação específica. O objetivo da revisão bibliográfica é de situar o estudo no contexto, e com isso, estabelecer um vínculo entre o conhecimento existente sobre o tema (COUTINHO, 2018, p. 59).

Ao utilizar educação inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Formação de docentes como grupo de descritores 02, obtivemos quatro teses e nove dissertações, com destaque para o fato de que sete trabalhos listados neste grupo também apareceram no grupo de descritores 01, e a pesquisa de Matos (2018) também aparece duas vezes. Desta forma foram analisadas quatro pesquisas.

No grupo de descritores 03 - Educação Inclusiva, EJA, Diversidades, encontramos dez dissertações, sendo que duas apareceram nos grupos anteriores e a pesquisa de Matos (2018), também duplicada, assim analisamos sete dissertações.

Ao aplicar o grupo de descritores 04 - educação inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Diversidades, encontramos uma tese e quatorze dissertações, destas, sete são diferentes dos grupos de descritores encontrados anteriormente, portanto mais sete trabalhos foram analisados.

No grupo de descritores 05 - educação inclusiva, EJA, Formação de docentes, Diversidades, encontramos somente três dissertações, sendo que todas foram apresentadas nos grupos de descritores anteriormente mencionados. No último grupo com os descritores educação inclusiva plural e diversa, Educação de Jovens e Adultos, Formação de docentes, Diversidades encontramos as mesmas três dissertações mencionadas no grupo cinco.

Na segunda busca realizada, no grupo 07 - Educação de Jovens e Adultos e Metacognição encontramos quatro (04) dissertações e uma (01) tese de doutorado: Arruda (2018), Soares (2018), Vargas (2010), Campos (2017) e Arruda (2008), demonstrando a carência de pesquisas que tenham como foco a consciência metacognitiva do estudante da EJA, que sirva de subsídio para os processos de formação continuada e permanente de docentes na perspectiva da educação inclusiva.

Organizamos os achados nas dissertações e teses encontradas por grupos. Cada agrupamento tem um rol de pesquisas que contribuem com dados bibliográficos que referenciam e dialogam com a nossa pesquisa. Dispomos, assim, de seis (06) grupos.

2.1 ACHADOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quadro 02 - Grupo 1 - Educação Especial

Ano	Autor	Tipo	Instituição	Título
2017	SILVA, Joice de Oliveira Epifânio da.	D	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	A inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: os sentidos da Lei de Cotas para os gestores de Recursos Humanos da região metropolitana do Rio de Janeiro.
2019	NOGUEIRA, Lilian de Fatima Zanoni.	T	Universidade Federal de São Carlos.	Educação Superior e Inclusão: Trajetórias de Estudantes Universitários com Deficiência e a Intervenção da Terapia Ocupacional
2015	SOUZA, Maria Aldete De.	D	Universidade Federal do Oeste do Pará	Introdução ao Estudo de Função para Alunos com Deficiência Visual com o Auxílio do Multiplano

Ano	Autor	Tipo	Instituição	Título
2015	SILVEIRA JÚNIOR, Josué Shimabuko da.	D	Universidade Federal de Mato Grosso	A dança como recurso pedagógico no ensino sobre o sistema ósseo: uma proposta de inclusão para alunos surdos.
2018	BUENO, Melina Brandt.	D	Universidade Federal de São Carlos.	Educação de Jovens e Adultos: Formação Continuada Colaborativa entre docentes da Sala Comum e da Educação Especial
2019	ABREU, Gabriela Vieira de	D	Universidade Federal do Espírito Santo	Conversas entre deficiência e educação: Por uma política da interdependência nos cotidianos escolares
2019	TASSINARI, Ana Maria.	T	Universidade Federal de São Carlos	Formação e prática pedagógica de docentes da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual.
2019	CEZARIO, Andreza Patricia Balbino	D	Universidade Estadual Paulista	Atendimento Educacional Especializado e a Educação de Jovens e Adultos: Arte e Estéticas Inclusivas
2018	MATOS, Anthoniberg Carvalho de.	D	Universidade Federal de Sergipe.	Praxeologias Adotadas no Ensino de Matemática na Perspectiva da educação inclusiva em Aracaju.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

No Grupo Educação Especial, Silva (2017) tem como objetivo compreender os sentidos atribuídos à Lei de Cotas pelos Gestores de RH que atuam, ou atuaram, em organizações que se aplicam à Lei de Cotas. Os resultados mostram que os gestores entrevistados ainda percebem a Lei de Cotas como uma Lei meramente punitiva, entretanto, entendem a Lei de Cotas também como uma importante, senão única, ferramenta para a inserção das PCDs no mercado de trabalho. Com isso, pode-se afirmar que os sentidos que os gestores atribuem a Lei de Cotas são carregados de preconceito e a forma como a Lei de Cotas é significada por esses gestores reflete na forma como executam essa Lei, e ainda, pode-se afirmar que a questão é cultural.

Nogueira (2019) investigou trajetórias de vida escolar de estudantes com deficiência e sua vivência no ensino superior, possibilitou reconhecer facilitadores e

impeditivos encontrados nos percursos de vida de estudantes com deficiências. Como resultado, verificou-se ser necessário ampliar as ações coletivas, direcionadas aos estudantes da IES que podem transformar a realidade acadêmica. As ações como apoio em estudos, melhora de suporte comunicacional entre professor e aluno, oferecimento de avaliações diversificadas que potencializam as habilidades devem ser parte do processo. A ação profissional deve favorecer ações voltadas ao coletivo que incluem, para além dos ajustes nos espaços arquitetônicos, as relações entre docentes, estudantes e funcionários. O cuidado no espaço educacional deve estar voltado para incorporar ao projeto educativo a necessidade de identificação e de superação do sofrimento dos sujeitos, prevendo o encontro, o convívio, a colaboração, o reconhecimento das singularidades e potencialidades de cada pessoa que devem objetivar a felicidade dos sujeitos e dos coletivos.

Souza (2015) objetivou propiciar oportunidades iguais de apropriação do conhecimento, em específico aos que possuem deficiência visual, muitas vezes deixados à margem do sistema de ensino. Assim, enfatizam-se os recursos pedagógicos aplicados a essa deficiência, frente às exigências das políticas educacionais, contemplando a diversidade no contexto da educação inclusiva. O instrumento Multiplano desenvolvido representa uma possibilidade para as dificuldades dessa clientela no que tange ao ensino da matemática, propiciando uma oportunidade concreta de visualização, ainda que tátil, fator importante para as abstrações desses estudantes.

Silveira Júnior (2015) discutiu a interatividade e a apropriação do conhecimento de estudantes surdos em uma sala inclusiva de uma escola pública na modalidade da Educação para Jovens e Adultos. Objetivou despertar um olhar diferenciado nos docentes quanto ao ensino para esses estudantes na tentativa de desmistificar a incapacidade de surdos na apropriação do conhecimento diferenciada que envolve elementos dos quais achamos necessária à audição, obtendo como produto uma proposta de aula diferenciada para o ensino do Sistema Ósseo e a dança como elemento introdutório e motivador.

Bueno (2018), analisa em conjunto com os docentes da Educação de Jovens e Adultos e o da Educação Especial suas práticas. Os resultados da pesquisa apresentam aspectos relacionados à: concepções iniciais dos docentes sobre a inclusão escolar e implicações na atuação docente; demandas de formação; planejamento de ensino e atuação docente; limites e possibilidades da articulação

entre docentes; contribuições da Formação Colaborativa. Como principais considerações, apresenta-se a relevância da proposta de formação continuada em serviço aos docentes da Educação de Jovens e Adultos que atuam junto a estudantes público-alvo da educação especial, a qual abrange além de aspectos teóricos, situações vivenciadas pelos docentes e reflexão sobre a prática docente, bem como a importância do trabalho em colaboração entre os docentes que precisa ser possibilitado e facilitado.

Abreu (2019) problematiza a relação entre deficiência e educação a partir dos processos de construção de uma educação inclusiva. A pesquisa parte de experiências de trabalho vivenciadas em cotidianos educacionais, a ver: uma prática de trabalho de mediação em escolas regulares do município de Niterói/RJ bem como, por meio da Formação Continuada de docentes da Educação Especial do Ensino de Jovens e Adultos/EJA, no município de Vitória/ES. A pesquisa aponta para o exercício ético-político que envolve o cultivo da interdependência, discute com táticas de trabalho que considera importante para acessar a nossa condição interdependente. São elas o exercício do cuidado, preservando a dimensão da autonomia, e da conversa preservando a dimensão do desconhecimento, como modos de acesso e afirmação da alteridade na acolhida da infinita diversidade do mundo.

Tassinari (2019), buscou analisar a formação e atuação do professor da Educação de Jovens e Adultos junto aos estudantes com deficiência intelectual matriculados na modalidade. Os resultados evidenciaram que os docentes não se sentem preparados à inclusão escolar devido à ausência de um preparo mais teórico-técnico-metodológico, bem como do apoio de profissionais especializados para acompanhar o aluno e orientá-los em sua prática pedagógica, persistindo ainda em uma prática tradicional pautada por aulas expositivas, deixando transparecer práticas pouco adequadas à inclusão. Sobre a formação reflexiva, os docentes indicam contribuições do processo formativo para a reflexão da atuação docente, especialmente em relação às práticas e percepções junto ao aluno com deficiência intelectual.

Cezário (2019), busca compreender as vivências dos estudantes com deficiência na EJA - especificamente no AEE considerando o ensino de Arte - e aplica oficinas que se relacionam aos aspectos cognitivos e psicomotores no trabalho com as diferentes linguagens artísticas e processos de reflexão. Os

resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de ampliar as discussões sobre as particularidades do AEE na EJA e que as práticas do ensino de Arte realizadas apresentavam lacunas. É essencial ressignificar as práticas pedagógicas para os conhecimentos sobre a Arte e cultura. Esse trabalho defende a articulação entre os docentes da sala regular e ensino especial como mobilizadora da ação educativa inclusiva na EJA.

Matos (2018), analisou a influência dos processos de formação docente na prática dos docentes no ensino de Matemática para estudantes surdos inclusos no ensino fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos - EJA, trazendo a questão: como as praxeologias adotadas por docentes de Matemática para ensinar estudantes surdos são influenciadas pelos processos de sua formação docente? Na observação da práxis desses docentes foi possível constatar uma lacuna de conhecimentos/formação sobre metodologias apropriadas para ensinar estudantes surdos, um fator que pode interferir diretamente no processo educacional. Constatou-se também uma inclusão com diversidade de deficiências em uma mesma turma, colocando o professor em constantes desafios para suas organizações praxeológicas; intérpretes confundindo seu papel, deixando os alunos surdos sem acesso ao que é explicado pelo professor.

No Grupo Educação Especial é possível constatar a necessidade de ampliação de ações coletivas, articulação do trabalho colaborativo dos diferentes profissionais na instituição educacional, bem como de uma efetiva formação permanente em serviço que fomente a reflexão sobre a prática pedagógica de forma a aprimorar a comunicação entre professor e estudante, potencializar as habilidades, reconhecer as singularidades, realizar avaliações diversificadas de forma a desmistificar a incapacidade de pessoas com deficiência, cultivar a independência, autonomia, que afirme a alteridade na acolhida da diversidade humana. Nas próximas pesquisas traremos resultados relacionados especificamente a EJA.

2.2 PRODUÇÕES QUE VERSAM SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Quadro 03 - Grupo 2 - Educação de Jovens e Adultos

Ano	Autor	Tipo	Instituição	Título
2015	SILVA, Ana Carolina Brugger.	D	Universidade Federal de Juiz de Fora	Cidadania, Formação Soci Brasileira e a Relação com Educação de Jovens e Adulto O Caso do PROEJA.
2016	CORTE, Luciane Cristina	D	Universidade Nove de Julho	A mudança do perfil do público da EJA: Desafios e perspectivas.
2016	OLIVEIRA, Edilene Aparecida Soares de	D	Universidade Federal de Santa Catarina	Limites e Contribuições do PROEJA - IFNMG: Um Estudo nos Campi Araçuaí e Salinas.
2018	RIBEIRO, Thais Regina Zamboni.	D	Universidade Federal de São Carlos	O Papel da Educação no Cuidado com as Pessoas Egressas dos Hospitais Psiquiátricos de Sorocaba.
2015	MELLO, Marco Antonio Lirio de	D	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	O Espírito, O Corpo e o Jc Intelectuais Orgânicos Coletivos na ATEMPA (Associação Trabalhadores em Educação Município de Porto Alegre) e as Formulações e Ações em relação às Políticas Curriculares Secretaria Municipal de Educação

Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2022.

No Grupo Educação de Jovens e Adultos, Silva (2015) se propôs a realizar uma análise acerca das concepções de cidadania presentes nas políticas públicas educacionais de jovens e adultos datadas da primeira década do século XXI, investigando o tensionamento desencadeado pelas negações e conquistas de direitos travados pelos sujeitos históricos. O estudo revela que a difusão do neoliberalismo no Brasil é o marco divisório das concepções de cidadania presentes na formação social brasileira, que transita de uma cidadania tutelada para uma cidadania inclusiva, pois a nova sociabilidade capitalista traz consigo a reformulação da hegemonia da classe dirigente. Confirma-se essas questões ao analisar o conteúdo formativo/pedagógico dos Documentos Base do PROEJA, em que se identifica um programa que tem em seu objetivo uma resposta à moderna produção capitalista e a expressão de uma cidadania inclusiva, que fomenta a coesão social e

estimula o respeito às diversidades.

Corte (2016), fez análise de quais fatores contribuem para a mudança do perfil do público da EJA e a importância dessa modalidade de escolarização na inserção socioprofissional do jovem. Como fatores relativos à mudança da faixa etária são consequências da difusão de projetos e programas públicos de Educação de Jovens e Adultos; o aumento dos anos de permanência obrigatória na escola; expectativas de direito de escolarização para todos determinada pela LDB/96 e normatização subsequente; evasão e repetência dos jovens e adolescentes no ensino regular; a necessidade de acelerar os estudos desses jovens para inserção no mundo de trabalho. Observou-se também que o jovem não recebe formação e instrumentos necessários para enfrentar as demandas e contradições desse modelo de sociedade que determina ao jovem de baixa renda, sinaliza que no atendimento ao público diverso da EJA não são estabelecidas, de maneira eficaz, as relações entre escolarização e trabalho, há contradições a serem superadas para uma melhor articulação entre a formação realizada na EJA e o mundo do trabalho.

Oliveira (2016), tem como objetivo analisar a implantação e o desenvolvimento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Como resultado, foi possível verificar pouca visibilidade na instituição e o alcance dos objetivos propostos pelo Programa se mostra condicionado aos desafios pedagógicos e políticos, às condições de infraestrutura física, aos recursos humanos e às questões relacionadas à gestão institucional para seu oferecimento.

Ribeiro (2018), buscou refletir sobre o papel da educação no cuidado com as pessoas egressas dos hospitais psiquiátricos, considerando-se que algumas delas retornaram à escola no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Concluiu-se que a experiência de reabilitação psicossocial não deve estar focada apenas na área da saúde mental, pois muitos dos conflitos e anseios dessas pessoas são de campos diferentes como, neste caso, advindos da educação, evidenciando a necessidade da intersetorialidade das políticas públicas voltadas à desinstitucionalização psiquiátrica.

Mello (2015), investiga as formulações e ações da ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre) a partir dos intelectuais orgânicos coletivos que nela atuaram, em relação às políticas curriculares da

Secretaria Municipal de Educação no período de 2005 a 2012. A pesquisa concluiu que as políticas curriculares relativas à Educação Especial e educação inclusiva implicaram em conquistas parciais, com nuances distintas em relação a aspectos normativos, curriculares e organizativos. A Educação Especial foi uma iniciativa corporativa que se transmutou em símbolo de um projeto educacional em disputa com a SMED e internamente entre o movimento associativo. A EJA foi uma das políticas curriculares vigorosamente destacadas desde a base das escolas e que destoam da condução geral da direção da ATEMPA, por expressar posições distintas dos intelectuais orgânicos que nesse espaço atuaram orientados por perspectivas contra hegemônicas. Se caracterizou por um forte localismo e isolacionismo em termos de articulação com movimentos sociais e populares, impactando fortemente as referências de intelectuais críticos progressistas que viveram entre a orfandade de uma referência local e a adoção de um reformismo educacional moderado.

No Grupo EJA surgem discussões acerca da análise de programas específicos para a modalidade (PROEJA) que defendem a cidadania inclusiva, coesão social e respeito às diversidades humanas, que estão condicionados a desafios políticos e pedagógicos, infra estrutura, recursos humanos e gestão escolar. Analisa a mudança do perfil dos estudantes da EJA vinculadas ao aumento do tempo obrigatório na escola, evasão e repetência nas escolas convencionais, aceleração de estudos para o ingresso no mundo do trabalho, concluindo que o atendimento para o público diverso da EJA, não está estabelecido de maneira eficaz; no próximo item traremos os resultados sobre formação de docentes.

2.3 REFERENCIAIS SOBRE FORMAÇÃO DE DOCENTES

Quadro 04 - Grupo 3: Formação de Docentes

Ano	Autor	Tipo	Instituição	Título
2018	SOUZA, Francimeire Sales de.	D	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	A Formação Continuada e sua Interface na Atuação Docente no Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari.
2016	FERREIRA, Robson Alex	D	Universidade Estadual Paulista	Trabalho Colaborativo na Educação Física Escolar: Estratégias para a Formação de Docentes e Inclusão.

Ano	Autor	Tipo	Instituição	Título
2016	SILVA, Silvia Sofia Scheid da	D	Universidade Tuiuti do Paraná.	Políticas de Formação Continuada de docentes na Perspectiva da Inclusão na Rede Municipal de Educação de Curitiba: 2006-2015.
2015	CUEVAS, Marcia Roxana Cruces	T	Universidade Federal do Espírito Santo	Conversar e Tensionar na Formação (des)continuada, Inventiva/inclusiva: Cartografia de uma Escola Território.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2022.

No Grupo Formação de Docentes, Souza (2018) investiga a percepção dos docentes do referido Campus sobre a contribuição do processo de formação continuada para a melhoria da prática docente por meio da realização de um estudo de caso. Como resultados, foram apontadas algumas reflexões importantes sobre o processo de formação continuada como possibilidade de suprir as carências da formação inicial dos docentes que atuam na educação profissional e tecnológica e preparar os docentes para enfrentar os desafios inerentes a essa modalidade de ensino, com vistas à formação integral do cidadão que almeja uma educação pública de qualidade como perspectiva de transformação social.

Ferreira (2016), aborda de que forma a parceria entre a Universidade e a Escola, a partir do trabalho colaborativo, pode contribuir para a formação inicial e continuada de docentes de Educação Física para a promoção da inclusão escolar. Os resultados apontaram que as estratégias utilizadas para a promoção da inclusão na escola e a não oportunidade de contato dos estudantes da rede básica de educação com os diferentes conteúdos, que compõem o objeto de estudo da Educação Física, podem fazer com que estes estudantes, de maneira geral, não sejam afetados pelas aulas, o que dificulta a inclusão de todos. Outro ponto a ser destacado foi o apontamento da gestão escolar como um elemento chave para a superação de concepções enraizadas no individualismo que acometia a maioria dos docentes e dificultava práticas que favorecessem a inclusão. As experiências do Trabalho Colaborativo realizado neste estudo propiciaram espaços de formação inicial e continuada aos docentes em exercício e os que virão a ser, permitindo-lhes encontrar caminhos para a valorização das diferentes contribuições que cada aluno

da educação básica pode oferecer por meio da equiparação de oportunidades nas aulas de Educação Física.

Silva (2016), buscou investigar as políticas de formação continuada de docentes da classe comum de ensino regular na perspectiva da educação inclusiva, formuladas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba, Estado do Paraná no período de 2006 a 2015. Aponta-se que não deixaram de ser ofertados cursos de formação sobre a educação inclusiva, mas observa-se uma oferta de ações formativas pouco articuladas ao seu contexto social, fragmentadas, desvinculadas de uma teoria com fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos, sem reflexão política que possibilita um atendimento educacional que promova a aquisição dos saberes historicamente acumulados. Os docentes entrevistados relatam que os cursos ofertados são considerados insuficientes, não os caracterizam como formação continuada, apontam a internet como fonte de pesquisa e buscam nela as informações que desejam e entendem necessárias quando recebem o aluno com deficiência.

Cuevas (2015) traz indagações sobre a formação de educadores inclusivos, questiona como a conversação, na formação de docentes. Registra que a formação descontinuada dinamiza o processo de organização do trabalho docente e a prática inclusiva via produção de redes colaborativas que dinamizam a escola território. Reflete sobre uma formação que opera pela resistência e produzirá agenciamentos e conexões éticas/estéticas/políticas possibilitando a produção de outros valores, diferentes dos da sociedade neoliberal, porque fortalece a coletivização da vida.

No grupo Formação de docentes, percebemos que os momentos de estudo em serviço têm por objetivos suprir as carências da formação inicial e são apresentadas pouco articuladas ao contexto social, fragmentadas e desvinculadas de teoria, que fomente uma reflexão política. Os momentos de formação devem fornecer conexões éticas, estéticas e políticas de forma a fortalecer a coletivização da vida, formação integral do cidadão em uma escola pública e de qualidade com perspectivas de transformação social, no próximo item vamos apresentar os resultados sobre diversidades.

2.4 DIVERSIDADES

Quadro 05 - Grupo 04: Diversidades

Ano	Autor	Tipo	Instituição	Título
2018	LUCENA, Enilze Alves Ferreira de.	D	Universidade Rural do Rio de Janeiro	A escolarização e o modo de ser guarani: Desafios e anseios na trajetória discente no projeto de educação de jovens e adultos Guarani Mbya em Angra dos Reis, Rio de Janeiro.
2017	NUNES, Jane Maria Rosa.	D	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Causas e consequências da desvinculação da Educação do Campo na agricultura familiar: um estudo de caso do ensino médio da Escola Nova República.
2018	NASCIMENTO, Francisco Barbosa das Chagas do.	D	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Educação do Campo: Experiências Metodológicas e Suas Contribuições ao Curso Técnico em Agropecuária no IFCE- Campus Crato.
2018	NASCIMENTO, Geysa Cristina Marcelino.	D	Universidade Federal do Triângulo Mineiro.	A Perspectiva Familiar Diante da Revelação da Orientação Homossexual de Jovens e Adultos.
2017	TONATTO, Regiane Cristina.	D	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Este barco é nosso!: do ciberespaço aos caminhos rumo à alteridade.
2015	SILVA, Marizete Andrade da	D	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Os processos socioeducativos na construção da Educação do Campo entre os agricultores camponeses de Vila Pavão-ES
2015	VIEIRA, Onilda Maria Reis.	D	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Formação e trajetória de egressos: o caso do curso de licenciatura em Ciências Agrícolas da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2022.

No Grupo Diversidades, Lucena (2018) descreve a trajetória discente no projeto inédito de educação de Jovens e Adultos Guarani Mbya em Angra dos Reis, Rio de Janeiro, tendo como objetivo investigar a importância desse projeto na formação e no modo de ser dos estudantes Guarani Mbya, foi possível observar a relação entre o modo de ser guarani e as dificuldades encontradas pelos sujeitos no percurso do projeto e discutir as tensões da continuidade da formação do aluno guarani diante da realidade da educação escolar indígena no Rio de Janeiro.

Nunes (2017), busca identificar as causas e consequências da desvinculação da educação do campo na agricultura familiar, pode-se constatar na fala dos participantes a insatisfação com o modelo de educação implantado no local da pesquisa: a educação do campo está longe de cumprir sua missão, podendo ser classificada como educação rural e não do campo. Sua metodologia não difere muito do modelo educacional do passado, desligada da realidade do aluno não considera o campo e nem mesmo as suas particularidades. Preocupa-se somente com a formação da mão de obra. Acredita-se que a não valorização dos saberes do campo contribui para a desconstrução da identidade sociocultural dos seus moradores e afeta diretamente a agricultura familiar camponesa.

Nascimento (2018) investiga de que modo a revelação da orientação sexual de jovens adultos homossexuais têm repercutido na dinâmica familiar e quais as repercussões da revelação da orientação sexual nas relações familiares de jovens adultos homossexuais. Notou-se que as famílias ficaram surpresas com a revelação, demandando tempo para elaborarem os novos caminhos trilhados pelos/as filhos/as. As famílias têm certa dificuldade e resistência, aceitam ou ainda estão em processo de aceitação de seus/suas filhos/as, sendo observada alta recusa dos pais em falar sobre o assunto. Os irmãos dos homossexuais desempenharam papel importante no sentido de promover maior aproximação entre os membros e ajudar os genitores no processo de aceitação. Observa-se a necessidade de novos estudos que abordam o tema, a fim de ampliar a visibilidade do processo de revelação da orientação sexual. Alguns movimentos de preconceitos velados puderam ser depreendidos, tornando lícita a afirmação de que a aceitação é um processo construído ao longo do tempo e das experiências em família. Notou-se que a maior parte das famílias, depois de um tempo após a revelação, conseguiu aceitar a orientação sexual ou, pelo menos, elaborar uma convivência harmoniosa com os/as filhos/as.

Nascimento (2018), buscou descrever sobre algumas metodologias educacionais utilizadas pela educação do campo buscando conhecer como essas práticas educativas poderiam contribuir para o ensino técnico agropecuário. Evidenciou-se que o ensino técnico em agropecuária realizado na instituição pesquisada possui ainda fortes elementos da educação rural de cunho tradicionalista e é pouco contextualizado com a prática social desses sujeitos, o que nos leva a sugerir a adoção da prática pedagógica da pedagogia da alternância como forma de humanizar o ensino ofertado no curso e aproximar estudantes, escola e comunidade

no que concerne a melhor interação destes na busca da qualidade do ensino e o desenvolvimento sustentável dessas comunidades, por meio da apropriação do conhecimento adquirido.

Tonatto (2017), trata como a alteridade está presente num ciberespaço inclusivo e consciente e o que pensam jovens e adultos estudantes com e sem deficiência sobre as mídias em relação à acessibilidade”, apresenta pontos de reflexão sobre os desafios da escola diante dos temas: identidade, diferença, mídias digitais, inclusão e deficiência e discute as possibilidades das mídias digitais em “conectar” caminhos e constituir mapas de conexão, a pesquisa culmina com a elaboração de um documentário que contempla os personagens desse grupo, sedimentando assim os rumos da alteridade em tempos de necessária universalização.

Silva (2015) tem como objetivo identificar a influência política, econômica e social que um Centro Municipal de Educação proporciona para as comunidades de agricultores camponeses, enfatizando os saberes sociais e as demandas específicas por políticas públicas. Evidencia que muitas práticas desenvolvidas pela instituição, como a valorização dos saberes sociais, dialogam com o que preconiza o Movimento por uma Educação do Campo, mas é preciso integrá-las ao currículo, assim como o resgate das práticas agroecológicas e o fomento à formação política. Ainda sob condições adversas, o projeto possui experiências muito ricas que precisam associar-se às outras lutas dos camponeses a fim de se construir uma proposta educativa que irá convergir para as necessidades reais desses sujeitos.

Vieira (2015) analisa o curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da UFRPE enfocando a contribuição da formação segundo a trajetória de seus egressos, na avaliação deles próprios, revelando a dificuldade de empregabilidade dos licenciados, no estado de PE, após a expansão dos Institutos Federais.

Neste item podemos ter acesso a estudos, sobre os povos originários, educação no campo, questões de gênero e alteridade no ciberespaço inclusivo, estes nos trazem conclusões em comum, como a práxis pedagógica pouco contextualizada com a prática social do estudante, desligada da realidade e sem considerar suas particularidades, mostram desafios acerca da humanização do ensino, onde a valorização dos saberes sociais integradas ao currículo devem convergir as necessidades dos sujeitos reais, rumo a alteridade em tempos de

necessária universalização; no próximo item traremos os estudos da metacognição relacionados a EJA.

2.5 METACOGNIÇÃO E EJA

Quadro 06 - Grupo Metacognição e Educação de Jovens e Adultos

Ano	Autor	Tipo	Instituição	Título
2018	ARRUDA, Merielle Cristine da Silva.	D	Universidade Federal Rural de Pernambuco	O contrato didático na educação de jovens e adultos: um olhar metacognitivo sobre as aulas de matemática
2018	SOARES, Amanda Cibeles.	D	Universidade Federal de Viçosa	A apropriação do conhecimento do adulto em produções bibliográficas nacionais: contribuições para a formação de docentes
2010	VARGAS, Patricia Guimarães	D	Universidade Federal de Minas Gerais	Educação de Jovens e Adultos: Práticas Sociais de Leitura, Construindo Múltiplas Identidades.
2017	CAMPOS, Vanessa Graciela Souza	D	Universidade Federal de Sergipe	Matemática e cotidiano: processos metacognitivos construídos por estudantes da EJA para resolver problemas matemáticos.
2008	Santos Arruda, Alberto; Galvão Spinillo, Alina	T	Universidade Federal de Pernambuco	Alfabetização e consciência metatextual: uma análise do conceito de letramento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Tomando o conceito de metacognição de Flavell (1976) que registra ser a habilidade de refletir sobre uma determinada tarefa e sozinho selecionar e usar o melhor método para resolver essa tarefa, encontramos quatro (04) dissertações e uma (01) tese de doutorado que demonstram a carência de pesquisas que tenham como foco a metacognição do estudante da EJA, servindo como subsídio para os processos de formação continuada e permanente de docentes na perspectiva da educação inclusiva plural e diversa. Nas pesquisas encontradas Arruda (2018) investiga a relação entre o contrato didático e a metacognição, em salas de aula da EJA, de uma escola de referência em educação de jovens e adultos na região nordeste do Brasil. A pesquisadora analisou as interações discursivas buscando ‘capturar’ se a professora promovia o desenvolvimento de processos metacognitivos. A estratégia mostrou que o contrato didático estabelecido pela professora não

permitiu um avanço nas reflexões, pois a prioridade estava na explicação do assunto, não oportunizando aos estudantes o processo de reflexão. Evidenciou-se que o desenvolvimento das reflexões metacognitivas não é um suporte ao ensino-apropriação do conhecimento na EJA, desta forma contribui para um ensino desvinculado da realidade.

Já Soares (2018) analisou como a apropriação do conhecimento do jovem e adultos vem sendo abordada em produções acadêmicas do campo de formação de docentes, particularmente no contexto do ensino superior, no intuito compreender os pressupostos teóricos e conceituais que orientam a apropriação do conhecimento para, a partir deste conhecimento, buscar contribuições para o campo de formação de docentes. Os resultados apontam a importância da experiência na apropriação do conhecimento do adulto, sendo esta a categoria teórica mais destacada entre as pesquisas. Como influenciadoras da apropriação do conhecimento do adulto a autora identifica: a mediação; a interação social; e a metacognição, em contextos de formação inicial e continuada, para auxiliar a entender e planificar ações com foco no aprendiz adulto. Observou que a apropriação do conhecimento é um tema amplo e na idade adulta ainda instiga indagações.

Vargas (2010) pesquisa sobre o processo de alfabetização e desenvolvimento psicológico de jovens e adultos investigando como esses sujeitos se apropriam dos sentidos e significados da leitura, as interações e as intervenções constituíram oportunidades nas quais os estudantes expressavam e trocavam suas visões e percepções de mundo e de conhecimento, possibilitaram a construção de sentidos da leitura promovendo o exercício da metacognição, tanto para a professora - favorecendo a análise e reflexão sobre sua prática e o planejamento pedagógico - quanto para a apropriação dos conhecimentos construídos historicamente pelos jovens e adultos. Permitiu perceber a amplitude com que cada um dos sujeitos reconstrói e ressignifica suas práticas sociais de leitura e suas auto-imagens reconfigurando suas múltiplas identidades.

Campos (2017) desvela quais estratégias metacognitivas são construídas por estudantes da EJA, em fase de letramento, para resolver problemas matemáticos e de que maneira o diálogo entre essas estratégias por meio de uma intervenção pedagógica, interfere no seu desempenho escolar. Concluiu que há incidências mútuas entre o conceito de Metacognição e a teoria da Relação com o Saber

favorecem a apropriação do conhecimento dos estudantes, instigando a pensar sobre seu próprio raciocínio na sua relação com o saber, permeiam toda a conjuntura do olhar para si e para os demais: pensar no porquê de suas dificuldades e/ou habilidades; admitir-se enquanto sujeito singular e social; lidar com sua individualidade e permitir a troca de conhecimentos.

Por fim, Arruda (2008) estudou a contribuição do letramento para o desenvolvimento da consciência metalinguística de crianças, jovens e adultos com diferentes níveis de alfabetização escolar, por meio da relação entre consciência metatextual e letramento. Concluiu-se que, se tratando dos adultos, situações sociais complexas podem fazer emergir campos semiótico-temporais de desenvolvimento (ZDPs) particularmente configurados, com diferentes graus de complexidade que podem afetar de forma imprevisível o curso de suas atividades escolares, seu letramento e outros processos relacionados a apropriação do conhecimento.

Sobre metacognição e EJA, foi possível verificar novamente a desvinculação do ensino com a realidade do estudante jovem e adulto, reflexões metacognitivas não são suporte para o processo de apropriação do conhecimento. É necessário instigar o pensar sobre o próprio raciocínio e sua relação com saber, pensar no porquê das dificuldades e habilidades, admitir-se enquanto sujeito singular e social, lidando com sua individualidade. Os pressupostos teóricos e conceituais que orientam a apropriação do conhecimento do jovem e adulto são baseados em suas experiências, que podem ser afetadas de forma imprevisível pelas situações sociais complexas que podem emergir em estudantes de EJA.

Com essa pesquisa podemos observar que há necessidade de uma abordagem de pesquisas que tenham como foco metacognição do estudante da EJA, que sirva de subsídio para os processos de formação continuada e permanente de docentes na perspectiva da educação inclusiva.

A metacognição é a habilidade de refletir sobre uma determinada tarefa e sozinho selecionar e usar o melhor método para resolver essa tarefa. Para Flavell (1976), em qualquer tipo de operação cognitiva existe uma monitorização ativa e consequente regulação e orquestração dos processos cognitivos envolvidos ou dos dados sobre os quais eles versam. Pode ser definida como “o pensamento sobre o pensamento” e que pode, portanto, auxiliar os estudantes a “aprenderem como se aprende”. Analisando as produções encontradas, foi possível constatar que

situações sociais complexas dos jovens e adultos afetam de forma imprevisível os processos de apropriação do conhecimento, portanto, a compreensão dos processos metacognitivos favorecem a apropriação do conhecimento dos estudantes, bem como, a reflexão da prática e do planejamento por parte do professor.

Trazemos a seguir o percurso metodológico utilizado para analisar ...

CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico traçado para alcançar os objetivos propostos com o intuito de responder o problema que mobiliza esta pesquisa. Optamos pela pesquisa exploratória de cunho qualitativo. De acordo com Gil (2017), as pesquisas exploratórias tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois pretendem observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pela pesquisadora. As pesquisas exploratórias mais comuns são os levantamentos bibliográficos, porém, em algum momento, a maioria das pesquisas científicas passam por uma etapa exploratória, visto que buscamos nos familiarizar com o fenômeno que pretende-se estudar. Já o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

3.1 LÓCUS DA PESQUISA

O campo de realização da pesquisa é o local onde buscamos as informações necessárias ao tratarmos das nossas inquietações e problemáticas, ou seja, a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige da pesquisadora um encontro mais direto. Nesse caso, a pesquisadora precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas” (GONSALVES, 2001, p.67).

Assim, ficou definido como campo desta pesquisa o local de trabalho de atuação da pesquisadora, a instituição é de educação básica que atende exclusivamente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, diuturnamente sob gerência da secretaria municipal de educação do município de Balneário Camboriú no estado de Santa Catarina. O ingresso dos/as estudantes na instituição ocorre por meio de matrícula diretamente na secretaria da escola no início de cada semestre, para pessoas com idade a partir de 15 anos completos que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental na idade obrigatória.

A instituição é a única no município que atende de forma gratuita estudantes da EJA no nível do ensino fundamental, está localizada no centro da cidade, em local de fácil acesso ao transporte público. As turmas do período diurno (manhã e tarde) têm, em sua maioria, estudantes entre 15 e 17 anos que frequentavam as escolas convencionais da rede municipal, e pelo fato de estarem em situação de distorção idade-série são encaminhados para o CEJA, é comum ter nessas turmas adolescentes de outros municípios próximos, pois em seus municípios de origem não há oferta de EJA diurno. Nas turmas do período noturno há maior concentração de adultos trabalhadores. A escola oferta alimentação escolar nos três períodos, uniforme escolar também é ofertado não sendo obrigatório o uso, os estudantes recebem um cartão para que possam adquirir material escolar nas lojas credenciadas no município. No período em que a pesquisa foi realizada, primeiro semestre do ano de 2022, na unidade havia matriculados 308 (trezentos e oito) estudantes, nas etapas e segmentos descritos no quadro abaixo:

Quadro 07: Estudantes matriculados na EJA municipal, no período da pesquisa

Período	I Segmento					II Segmento			
Etapas	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Matutino	-	-	-	4	2	15	30	34	32
Vespertino	0	1	7	-	-	5	10	35	14
Noturno	8	3	5	5	8	20	11	33	26
Total por etapa	8	4	12	9	10	40	51	102	72
Total de Matriculados	308								

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

Os profissionais do magistério, que desenvolvem suas funções na unidade, são efetivos com vaga vinculada na modalidade EJA; os casos de contratados temporários ocorrem para substituir um profissional efetivo que não esteja desenvolvendo a função por motivo específico, o gestor da unidade é escolhido pela administração municipal, ainda sem participação efetiva da comunidade escolar.

O campo de pesquisa foi fundamental na definição das questões de investigação. Ressaltamos que as questões de investigação têm um lugar de relevância, para a definição das demais etapas da pesquisa, uma vez que a definição do método, está intimamente relacionada às questões que influenciam a pesquisa, e às quais se pretende responder durante a investigação. Portanto, "refletir sobre a questão de pesquisa e reformulá-la são pontos centrais de referência para avaliar se as decisões tomadas são apropriadas" (FLICK, 2002, p. 63).

3.1.1 Participantes da pesquisa

Estudantes da educação de jovens e adultos encaminhados pelos docentes e orientadora escolar para o atendimento pedagógico por apresentar algum tipo de dificuldade de apropriação do conhecimento.

Os sujeitos dessa pesquisa foram estudantes do I e II Segmento da EJA, da rede municipal de Balneário Camboriú, matriculados no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Deputado Doutel de Andrade”, no Iº semestre de 2022. A escolha por este grupo específico remete-se aos motivos que se inter-relacionam: 1) Segundo encaminhamento dos docentes e orientadora, por apresentarem algum tipo de dificuldade no processo de apropriação do conhecimento; 2) Do ponto de vista do senso comum, são estudantes que podem ser concebidos como propícios a certa marginalização durante o processo de apropriação do conhecimento. 3) o fato de estar como professora de apoio pedagógico da rede municipal, levou-me a observar e buscar compreender como se estabelece essa relação.

Conforme explicitado no capítulo anterior, foram duas etapas da coleta de dados. Nesta seção, primeiramente foi feita a organização, análise e discussão dos 18 formulários⁸ de encaminhamentos dos estudantes para o apoio pedagógico. Em seguida, procedemos à análise das falas registradas a partir das entrevistas semiestruturadas, realizadas com as três estudantes convidadas que corresponderam ao convite realizado e, ainda, a análise do conteúdo manifesto nos documentos/formulários já mencionados.

⁸ O formulário de encaminhamento está disponível on line: <https://forms.gle/Y6RsMPeg9YnUgMgR9>, nos apêndices

3.2 NATUREZA DA PESQUISA

A investigação científica tem sido para a humanidade um espaço de importantes conquistas em diversas áreas do conhecimento, ao vislumbrar novos conhecimentos, e diferentes possibilidades de usufruir desse conhecimento produzido historicamente. Lakatos e Marconi (1983), afirmam que o conhecimento científico depende de investigação metódica, uma vez que é planejado. De acordo com Lakatos e Marconi (1983, p. 33), “o cientista não age ao acaso: ele planeja seu trabalho, sabe o que procura e como deve proceder para encontrar o que almeja”, sublinhando que “baseia-se em conhecimentos anteriores, particularmente em hipóteses já confirmadas, em leis e princípios já estabelecidos” (Lakatos e Marconi, 1983, p.33), obedecendo a um método preestabelecido, que vai determinar o processo de investigação, a aplicação de normas e técnicas. Nesse sentido, optamos pela pesquisa exploratória de cunho qualitativo, Coutinho (2018) observa que não é fácil definir a pesquisa qualitativa, pois, não admite uma única interpretação. Esse tipo de pesquisa está vinculada com “a necessidade de observar os sujeitos, não em situações isoladas, artificiais, mas na perspectiva de um contexto social, colocando ênfase na ideia dos significados latentes do comportamento do homem” (TRIVIÑOS, 1992, p.122).

Lüdke e André (1986), registram que o pesquisador na pesquisa qualitativa mantém contato direto com a situação e o fenômeno que está em estudo. Portanto, nossa opção foi pelo viés que defende uma pesquisa “de” e “para” seres humanos, ou seja, de pessoas que não são passivas, mas que interpretam o mundo em que vivem cotidianamente. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan & Biklen, 1994, p.51). Assim, “a pesquisa qualitativa é utilizada quando se busca compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para os indivíduos, em situações particulares” (SILVA, GOBBI & SIMÃO, 2005, p.71).

3.2.1 Tipo de Pesquisa

Tendo como objetivo geral analisar os motivos que ainda levam os/as docentes regentes e orientação escolar a encaminhar o estudante da EJA para o

atendimento pedagógico no contraturno escolar, buscando elementos metacognitivos que contribuam para a formação permanente dos professores/as numa perspectiva de educação inclusiva, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, no entanto, sem negar as contribuições da abordagem quantitativa para a organização dos dados. Na pesquisa qualitativa, conforme argumenta Goldenberg (1999), o interesse da pesquisa está no aprofundamento da compreensão do seu objeto. No mesmo sentido, Minayo (2001) argumenta que a pesquisa qualitativa se interessa pelo universo de significados, atuando na interpretação e compreensão dos processos e dos fenômenos para além do conteúdo explícito.

O estudo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de estudo investigativo para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Além disso, reconhece o processo de interação que há entre a pessoa que pesquisa e a realidade investigada, bem como a influência da pesquisadora no fenômeno estudado, e vice-versa, o que enseja sua base interpretativista (CHIZZOTTI, 2013). Nessa lógica, Creswell (2014, p. 52) argumenta que a abordagem qualitativa se torna relevante quando se faz um estudo exploratório, almejando um entendimento mais detalhado da questão, do contexto ou ambiente e de seus participantes. Para ele, esse tipo de pesquisa se justifica quando se pretende "dar poder aos indivíduos para compartilhar suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que frequentemente existem entre um pesquisador e os participantes de um estudo".

Nesse caminho, Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) acrescenta:

Não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes [...] as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaço privilegiado para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo.

Para Pérez Gómez (1998), a pesquisa qualitativa contempla uma visão dinâmica de sociedade inacabada e que está em constante mudança. Por isso, a realidade é construída historicamente, é relativa e contingencial podendo "se transformar, reconstruir ou destruir". A realidade investigada é condicionada em certa medida pela situação de investigação, pois reage ante o que investiga ou ante

a própria situação experimental. [...] o experimentador é influenciado pelas reações da realidade estudada, pelo conhecimento que vai adquirindo[.] (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.103).

Utilizamos como recursos alguns elementos da abordagem quantitativa, como a revisão de literatura com o levantamento das teses e dissertações com os descritores Educação Inclusiva, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Diversidade com recorte temporal do último quinquênio, e com descritores Educação de Jovens e Adultos e Metacognição, sem recorte temporal, pois este viés foi útil para construir e descrever o panorama das produções investigadas como número de produções encontradas, identificados por ano, por tema, dentre outros.

Esse tipo de pesquisa tem como objeto de investigação de teses e dissertações e localizadas na BDTD. Sobre essa metodologia de pesquisa Gil (2002) complementa:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (...) (GIL, 2002, p.45).

3.2.1.1 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu por meio da análise documental, que ocorreu com a análise dos formulários⁹ de encaminhamentos pedagógicos realizados pelos docentes e orientadora, onde há a descrição das motivações para atendimento pedagógico individualizado/apoio pedagógico, considerando as dificuldades apresentadas pelo estudante em sala, registradas no protocolo. Quais atividades/adequações foram propostas ao estudante em classe para auxiliar seu processo de apropriação do conhecimento? Essa fase buscou investigar por que os estudantes da EJA ainda são encaminhados para o apoio pedagógico; A análise documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos, sejam estes históricos, institucionais, associativos, oficiais, dentre outros. Esse tipo de pesquisa é uma técnica importante na pesquisa qualitativa, complementando informações

⁹ O formulário de encaminhamento está disponível on-line: <https://forms.gle/Y6RsMPeg9YnUgMgR9>, nos apêndices.

obtidas por outras técnicas. Embora se aproxime da pesquisa bibliográfica, são fontes diferentes. “[...] a análise documental é um ‘método de recolha e verificação de dados’ que permite aceder a fontes pertinentes, fazendo por isso, ‘parte integrante da heurística da investigação’” (Morgado, 2016, p. 86). Ainda Morgado (2016) ressalta que a análise documental pode ser utilizada em duas diferentes perspectivas: com o objetivo de complementar, fundamentar e/ou enriquecer informações obtidas com outras técnicas de recolha; neste caso a análise documental permite recolher informações úteis acerca do objeto de estudo; como técnica particular ou mesmo exclusiva, de recolha de dados empíricos para um projeto de investigação; neste caso, os documentos são, em si mesmo, o alvo do estudo (Morgado, 2016, p.87). E complementa, “a verificação e a crítica das fontes [...] constituem um procedimento absolutamente essencial”, contribuindo com a verificação da “autenticidade e credibilidade dos documentos” (Morgado, 2016, p.87). O corpus documental deste estudo cumpre com o objetivo da pesquisa: analisar os motivos que ainda levam os/as docentes regentes e orientação escolar a encaminhar o estudante da EJA para o atendimento pedagógico no contraturno escolar, por apresentar “algum tipo de dificuldade de apropriação do conhecimento”¹⁰, buscando elementos que contribuam para a formação permanente dos professores/as numa perspectiva de educação inclusiva.

A análise documental foi, portanto, uma fase preliminar de constituição dos dados para a nossa pesquisa, tratou-se da análise de dezoito formulários de encaminhamentos para apoio pedagógico no contraturno escolar, instrumento disponibilizado para os profissionais da unidade por meio digital, no *Google forms*, sendo utilizado de forma padrão na escola, desde o ano de 2021. Constatamos que alguns estudantes foram encaminhados por mais de um professor, desta forma tivemos dez estudantes que foram encaminhados ao apoio pedagógico no contraturno escolar e convidados a contribuir para a segunda fase da pesquisa, ou seja, participar de entrevistas individuais, seguindo o roteiro proposto pela pesquisadora.

¹⁰ Registramos que esse diagnóstico em sua ampla maioria, ocorre a partir da percepção da apropriação do conhecimento a partir de uma concepção hegemônica e homogênea que transversaliza as práticas docentes por meio do currículo oculto.

Para a coleta de dados lançamos mão, ainda da entrevista semiestruturada, que foi realizada de forma presencial e individual, com todos os cuidados relativos a Pandemia, seguindo as orientações do Plano de Contingência (PLANCON) da unidade escolar, com objetivo específico de compreender como se dá a apropriação do conhecimento por parte dos participantes da pesquisa e elencar possíveis contribuições nos dados obtidos para instrumentalização dos/as professores/as da modalidade.

Para Triviños (2012), as entrevistas semiestruturadas vislumbram outras perspectivas de análise e de interpretação no aprofundamento do conhecimento do problema. A entrevista semi-estruturada se utilizou de um roteiro¹¹ previamente elaborado para organizar esse momento na coleta de dados. Foi agendada com antecedência, com explicações sobre os termos de consentimento, com leitura realizada pela pesquisadora dos documentos na íntegra, dando início às perguntas descritas no instrumento de pesquisa. Esse procedimento foi gravado em áudio e posteriormente transcrito. Com a finalidade de atender ao objetivo geral: de analisar os motivos que ainda levam os/as docentes regentes e orientação escolar a encaminhar o estudante da EJA para o atendimento pedagógico no contraturno escolar, buscando elementos metacognitivos que contribuam para a formação permanente dos professores/as numa perspectiva de educação, inclusiva e específicos: compreender como se dá a apropriação do conhecimento por parte dos participantes da pesquisa; elencar possíveis contribuições nos dados obtidos para instrumentalização dos/as professores/as da modalidade, foi utilizada a entrevista individual semiestruturada como ferramenta metodológica na coleta de dados.

A coleta de dados, na visão de Creswell (2014, p.122), é "uma série de atividades inter-relacionadas que objetivam a reunião de boas informações para responder às perguntas da pesquisa". A entrevista semiestruturada é provavelmente uma das mais importantes técnicas de coleta de informações utilizadas no âmbito das ciências sociais (GIL, 2009). Sua grande vantagem é permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (LÜDKE e ANDRÉ, 2013). No caso desta pesquisa, o uso dessa ferramenta se justificou diante destes dois objetivos específicos formulados: compreender como se dá a apropriação do conhecimento

¹¹ O roteiro da entrevista semi-estruturada está disponível nos apêndices.

por parte dos participantes da pesquisa e elencar possíveis contribuições nos dados obtidos para instrumentalização dos/as professores/as da modalidade. Desse modo, planejamos um roteiro de entrevista individual e semiestruturada - com "perguntas abertas, gerais e focadas" - contemplando aspectos sócio-históricos da vida dos/as estudantes, no qual será obtida essas informações e outras, como às relacionadas ao estudo no âmbito educativo formal (CREWELL, 2014, p.135). Estimula-se o processo de narrativas com perguntas que permitam às pessoas contarem suas histórias. Para Gibbs (2009, pp 81-82), essa forma funciona bem "se a pessoa tiver que contar suas experiências[...].

Todas as respostas foram gravadas em áudio em aparelho eletrônico e foi utilizado um caderno para notas pessoais. Todas as autorizações foram obtidas na forma escrita e verbal, sendo essa última colhida no momento da gravação da entrevista.

Quanto ao Sigilo e Confidencialidade, o acesso aos dados nas entrevistas ou em bases de dados para fins da pesquisa científica será feito somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética; O acesso aos dados será supervisionado por uma pessoa que esteja plenamente informada sobre as exigências de confiabilidade; A pesquisadora tem compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados preservando integralmente o anonimato e a imagem do participante, bem como a sua não estigmatização; Não serão utilizadas as informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro; a pesquisadora responsável estabelece salvaguardar e assegurar a confidencialidades dos dados de pesquisa; Os dados obtidos na pesquisa serão usados exclusivamente para finalidade prevista; Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado, os quais serão mantidos em sigilo, em conformidade com o que prevê os termos da resolução 466/12. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, até o término da pesquisa, sendo descartado após 6 meses da defesa da dissertação.

A devolutiva aos participantes foi realizada por meio de encontros previamente agendados individualmente, e a apresentação dos dados para a comunidade escolar foi realizada por meio de um Seminário.

3.2.2 Técnica de análise dos dados

Para a análise dos dados desta pesquisa, definimos que a análise dos dados ocorreria por meio da análise temática, conforme definem Braun Clarke (2006, p. 79): “um método para identificar, analisar e relatar padrões dentro de dados”, é um método interpretativo de dados de pesquisas qualitativas, que permite apresentar e organizar os dados de uma forma sintética, preservando a riqueza do conteúdo manifesto; é flexível, podendo ser utilizada epistemologicamente com diferentes posicionamentos; não tem requisitos de amostragem, ou seja, não é necessária uma amostragem teórica; e adequa-se a dados qualitativos oriundos de entrevistas, pesquisa documental etc.

A análise temática, segundo Braun e Clarke (2006, 2013), é um método analítico qualitativo pouco demarcado e reconhecido, mas amplamente utilizado na Psicologia e em outras áreas e é fundamental para a análise qualitativa. É um método independente da teoria e da epistemologia e pode ser aplicado em uma variedade de abordagens teóricas e epistemológicas. Proporciona liberdade teórica, configurando-se como uma ferramenta de pesquisa flexível e útil que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo, de dados.

Na análise temática, segundo Virginia Braun e Victoria Clarke (2006, 2013), adotam-se os seguintes conceitos centrais: tema; subtema; código; organizador central; e mapa temático. Destacamos que no caso da nossa pesquisa, as dificuldades de aprendizagem e as estratégias para superação dos/as estudantes da EJA, que colaboram com a pesquisa em questão, nos permitiram captar tais padrões que perpassam o conjunto de dados. Um tema, em nossa pesquisa tratamos das dificuldades de aprendizagem e estratégias para superação, permitem captar padrões comuns ao longo do conjunto dos dados, que são importantes para as questões de partida da investigação, não depende do número, mas da relevância

para o que se está a investigar. O subtema, habilidades e estratégias relacionadas ao processo cognitivo capta um elemento específico importante de um tema, é uma subdivisão. Os códigos são unidades menores da análise, que identificam uma característica específica de um segmento de dados, é uma ideia resumida das unidades de registro da análise que são segmentos do texto codificados, na pesquisa apontamos: alfabetização, formação de professores, flexibilização/adaptação curricular, padrões de normalidade, aprendizagens e experiências, pessoas com deficiência. O organizador central da análise da pesquisa em pauta é a analisar os motivos que ainda levam os/as docentes regentes e orientação escolar a encaminhar o estudante da EJA para o atendimento pedagógico no contraturno escolar, buscando elementos metacognitivos que contribuam para a formação permanente dos professores/as numa perspectiva de educação inclusiva. é a ideia principal em torno da qual se agrupam os dados e se estabelecem as relações entre os temas. Uma das principais características da análise temática é a flexibilidade, uma vez que se pode utilizá-la, independentemente do quadro teórico que se adote, das questões de investigação, dos métodos de recolha de dados e do número de participantes. A partir da análise temática, pode-se fazer uma descrição rica de todo um conjunto de dados ou obter uma descrição detalhada de um aspecto particular dos dados; pode ser uma análise mais indutiva ou dedutiva (teórica) e, às vezes, surgem possibilidades de análises mistas (de formas indutivas e dedutivas). Os temas encontrados podem ser mais semânticos ou mais latentes e os paradigmas que estruturam a análise podem ser essencialistas ou construcionistas. Neste estudo, adotou-se um paradigma construcionista por meio do qual o(a) investigador(a), mais do que responsável, é implicado/a em todo o processo de investigação.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS ORIUNDOS DOS DOCUMENTOS E ENTREVISTAS

Para análise do conteúdo manifestado nos dados coletados na primeira etapa, foram analisados 18 formulários¹² de encaminhamentos realizados pelos professores/as e orientadora escolar para o apoio pedagógico em contraturno escolar. Na busca de caracterizar os sujeitos, não houve recorte étnico, social ou econômico. Todavia, algumas dessas informações foram coletadas para todos/as e integram a caracterização do perfil do grupo pesquisado. O viés econômico não foi incluído entre as questões, tendo em vista que poderia constranger os entrevistados.

4.1 O QUE NOS DIZEM OS FORMULÁRIOS ENCAMINHADOS PARA O APOIO PEDAGÓGICO

4.1.1 Especialidade do Profissional responsável pelo encaminhamento

Dos profissionais responsáveis pelos encaminhamentos, vinte e nove por cento (29%) são de Língua Portuguesa, vinte e três por cento (23%) pedagogas, dezoito por cento (18%) de Língua Inglesa, doze por cento (12%), de História, seis por cento (6%) de Ciências, seis por cento (6%) de Educação Física e seis por cento (6%), pela Orientadora Escolar da unidade. A partir destes dados, é possível verificar que a maioria dos formulários, dezessete(17), são encaminhados por profissionais da área de Linguagens, Ciências Humanas e Ciências Naturais, e apenas um (1), encaminhamento realizado pelo profissional da área de matemática.

Quadro 08 - Formação do profissional responsável pelo encaminhamento

Formação	Quantidade
Língua Portuguesa	5
Pedagoga	4
Língua Inglesa	3
História	2

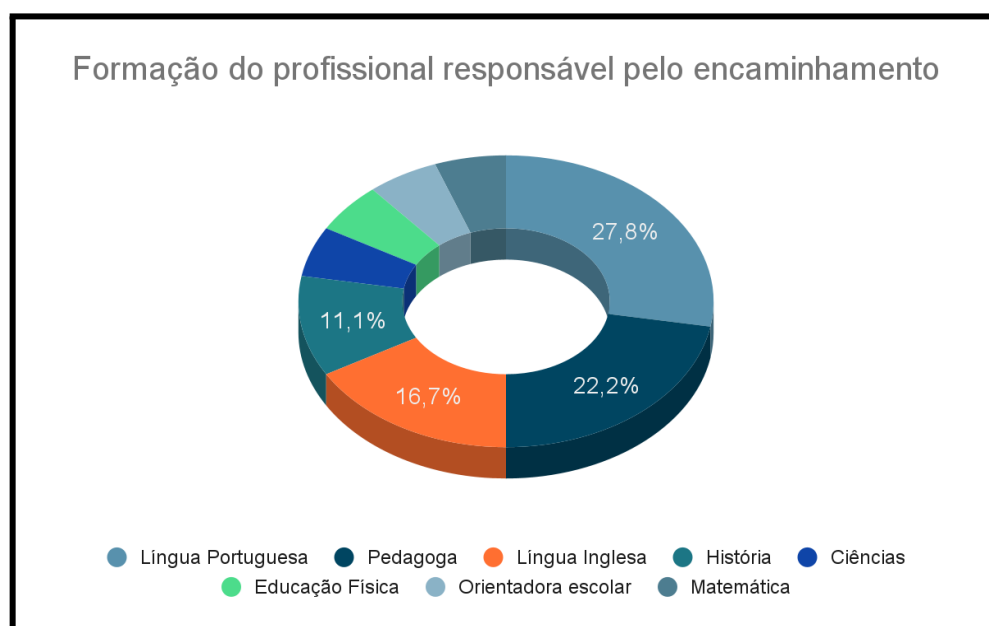
¹² O formulário de encaminhamento está disponível on line: <https://forms.gle/Y6RsMPeg9YnUgMgR9>, nos apêndices.

Formação	Quantidade
Ciências	1
Educação Física	1
Orientadora escolar	1
Matemática	1
Total	18

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

No gráfico 01, apresentamos os dados relativos à formação dos profissionais que foram responsáveis pelo encaminhamento do estudante para o atendimento de apoio pedagógico no contra turno escolar.

Gráfico 01 - Formação do Profissional



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

4.1.2 Etapa/Segmento que o estudante frequenta

Setenta e dois por cento (72%) frequentam o II Segmento, equivalente aos Anos Finais do Ensino Fundamental da idade obrigatória, enquanto vinte e oito

(28%), estão matriculados no I Segmento, equivalente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da idade obrigatória.

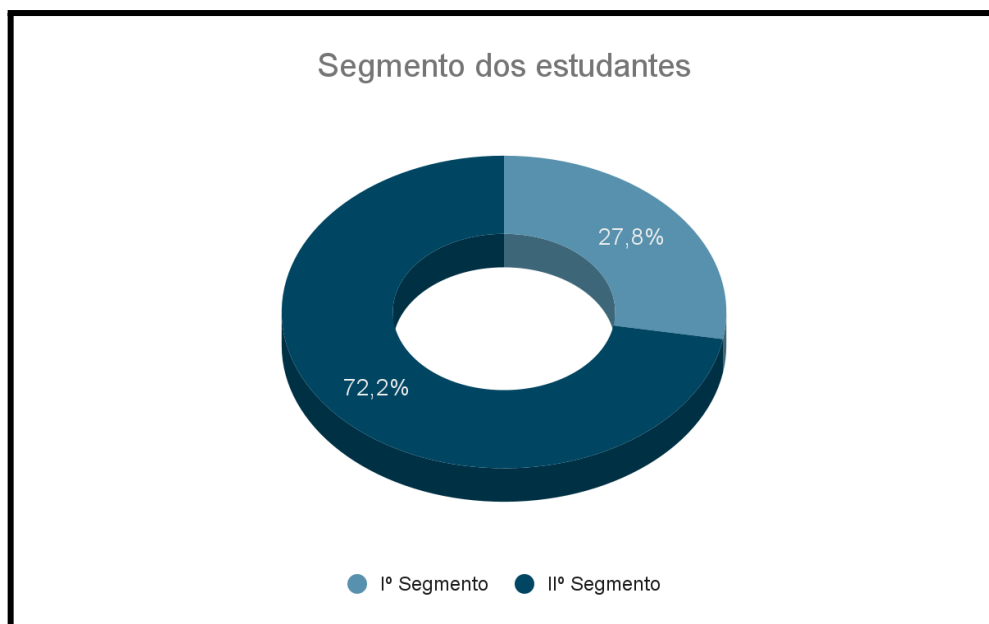
Quadro 09 - Etapa que o estudante frequenta as aulas regulares

ETAPA	Nº DE ESTUDANTES	SEGMENTO
1ª Etapa	3	Iº Segmento
2ª Etapa	0	
3ª Etapa	1	
4ª Etapa	1	
5ª Etapa	0	
6ª Etapa	2	IIº Segmento
7ª Etapa	3	
8ª Etapa	7	
9ª Etapa	1	
Total	18	

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

No gráfico 02, apresentamos os dados relativos ao segmento em que o estudante frequenta as aulas regulares. O maior número de encaminhamentos são de estudantes do IIº Segmento, alfabetizados porém com alguma dificuldade no processo de apropriação do conhecimento, de acordo com os relatos dos profissionais. Nota-se poucos encaminhamentos de estudantes do Iº Segmento, fato este relevante haja vista ser neste segmento foco no ensino da leitura e escrita, portanto, não havendo necessidade de encaminhamento.

Gráfico 02 - Segmento que o estudante frequenta.



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022

4.1.3 Período que o estudante frequenta as aulas regulares

Dos estudantes encaminhados para o apoio pedagógico, quarenta e quatro por cento (44%) estudam no período matutino, trinta e nove por cento (39%) no período vespertino e dezessete por cento (17%) no período noturno. No Centro de Educação de Jovens e Adultos “Deputado Doutel de Andrade” as turmas são oferecidas nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, o que caracteriza os estudantes em cada período está diretamente ligado ao vínculo empregatício e a idade. Nos períodos matutino e vespertino encontramos a maioria dos estudantes menores de 18 anos, sem vínculo empregatício, geralmente transferidos das centros educacionais municipais convencionais quando estes estudantes completam 15 anos, idade mínima para ingresso na EJA; Já no período noturno estão matriculados jovens, adultos e idosos, trabalhadores e trabalhadoras.

Quadro 10 - Período que o estudante frequenta as aulas regulares

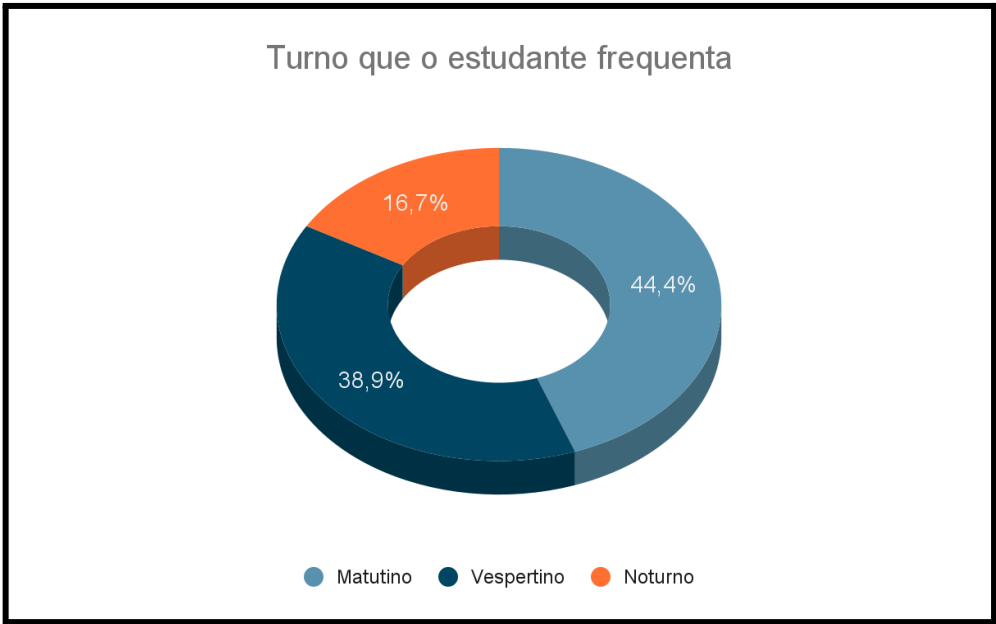
Período	Número de Estudantes
Matutino	8
Vespertino	7

Período	Número de Estudantes
Noturno	3

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

No gráfico 03, apresentamos os dados relativos ao turno que o estudante frequenta as aulas regulares. A partir dos dados representados no gráfico, verificamos que a maioria dos estudantes frequentam as turmas do período matutino e vespertino, estudantes adolescentes, transferidos das escolas da idade obrigatória para a EJA, ao completar 15 anos de idade, como forma de maquiar os dados relativos à distorção idade série.

Gráfico 03 - Turno que o estudante frequenta as aulas regulares.



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

4.1.4 Pessoa com deficiência

Dos estudantes encaminhados para o apoio pedagógico cinquenta e seis por cento (56%) são considerados deficientes, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e quarenta e quatro por cento (44%) não têm deficiência, neste item é importante destacar que

um estudante D, não foi caracterizado como pessoa com deficiência pela professora de Educação Física.

Quadro 11 - Pessoa com deficiência

Pessoa é deficiente	Quantidade de Estudantes
Sim	8
Não	10

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

No gráfico 04, apresentamos os dados relativos à caracterização do estudante quanto a ter deficiência, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Gráfico 04 - Pessoa com deficiência



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

4.1.5 Dificuldade relatada pelo profissional responsável pelo encaminhamento

Dos estudantes encaminhados para o apoio pedagógico, setenta e sete vírgula oito (77,8%) estão relacionados à área de linguagens e cinco vírgula seis por cento (5,6%) em matemática, e dezesseis vírgula sete por cento (16,7%) outras dificuldades elencadas pelo profissional.

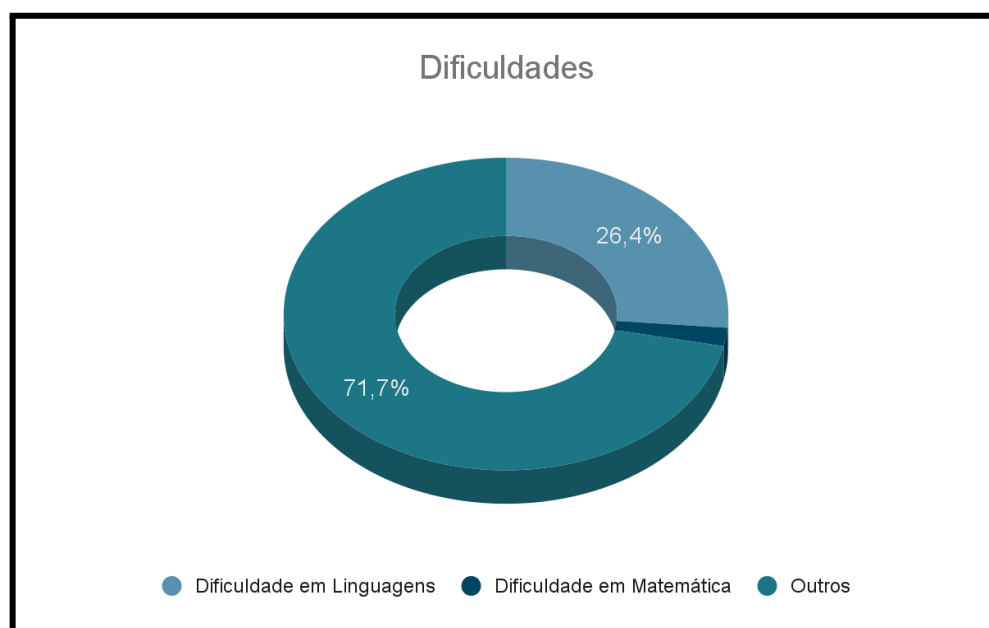
Quadro 12 - Dificuldade apresentada em sala de aula

Dificuldade	Número de estudantes
Linguagens	14
Matemática	1
Relacionamento	0
Outras	3

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

No gráfico 05, apresentamos os dados relativos às dificuldades relatadas pelos professores e orientadora sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas em sala de aula.

Gráfico 05 - Dificuldade apresentada em sala de aula



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

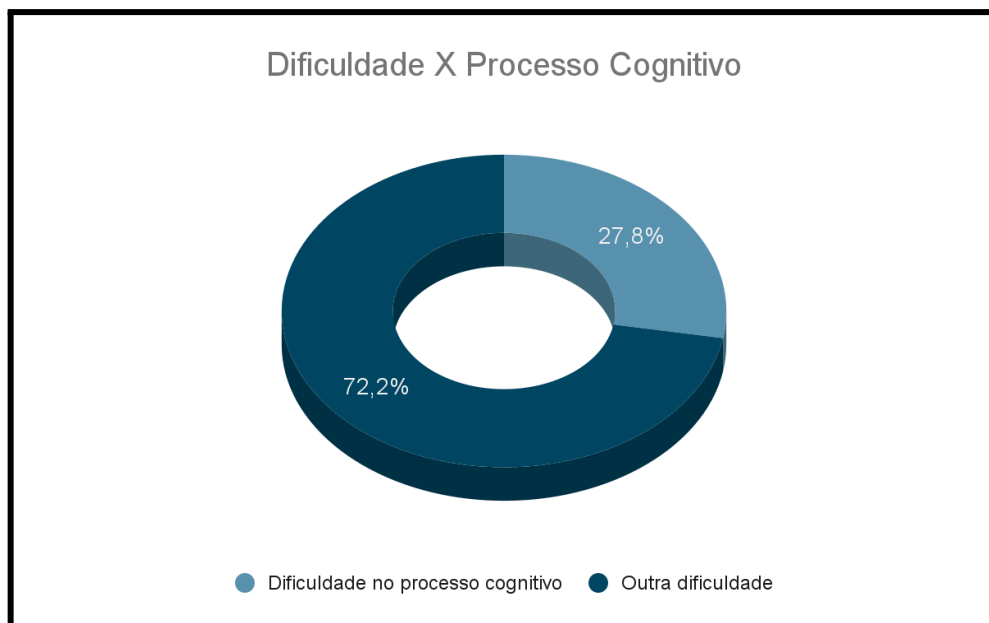
4.1.6 Relatos das dificuldades dos estudantes apresentadas pelos docentes e orientadora.

Das dificuldades dos estudantes apresentadas pelos docentes e orientadora nos formulários, podemos perceber que vinte e sete vírgula oito (27,8%) estão diretamente relacionados ao processo cognitivo/dificuldade de apropriação do

conhecimento e setenta e dois vírgula dois (72,2%) registram outros tipos questões; que foram questionadas e são apresentadas no próximo item.

No gráfico 06, apresentamos os dados relativos às dificuldades relatadas e o processo cognitivo.

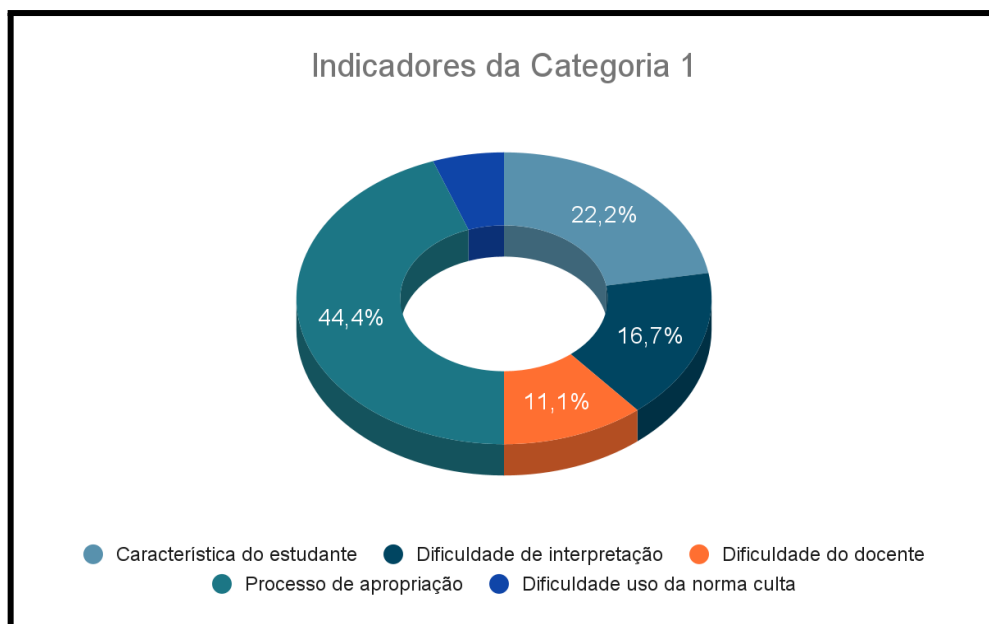
Gráfico 06 - Dificuldades apresentadas e o Processo Cognitivo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

No gráfico 07, apresentamos os dados relativos aos indicadores elencados na categoria 1, que não estão diretamente relacionados ao processo cognitivo/dificuldade de apropriação do conhecimento e registram outros tipos de dificuldades.

Gráfico 07 - Indicadores elencados na categoria 1.



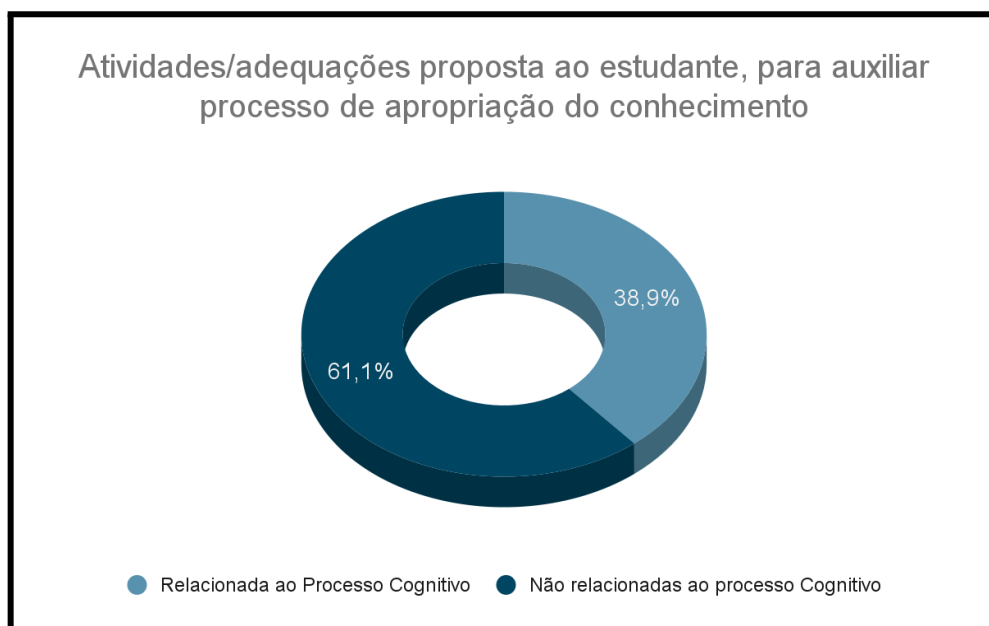
Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022

4.1.5 Atividades, adequações propostas ao estudante para auxiliar seu processo de apropriação do conhecimento.

Das atividades propostas ao estudante para auxiliar o processo de apropriação do conhecimento, podemos perceber que trinta e oito vírgula nove (38,9%) estão diretamente relacionados ao processo cognitivo/dificuldade de apropriação do conhecimento e sessenta e um vírgula um (61,1%) registram outros tipos de questões.

No gráfico 08, apresentamos os dados relativos às atividades/adequações propostas pelos profissionais aos estudantes em sala de aula regular, para auxiliar no processo de apropriação do conhecimento, que emergiram dos formulários analisados.

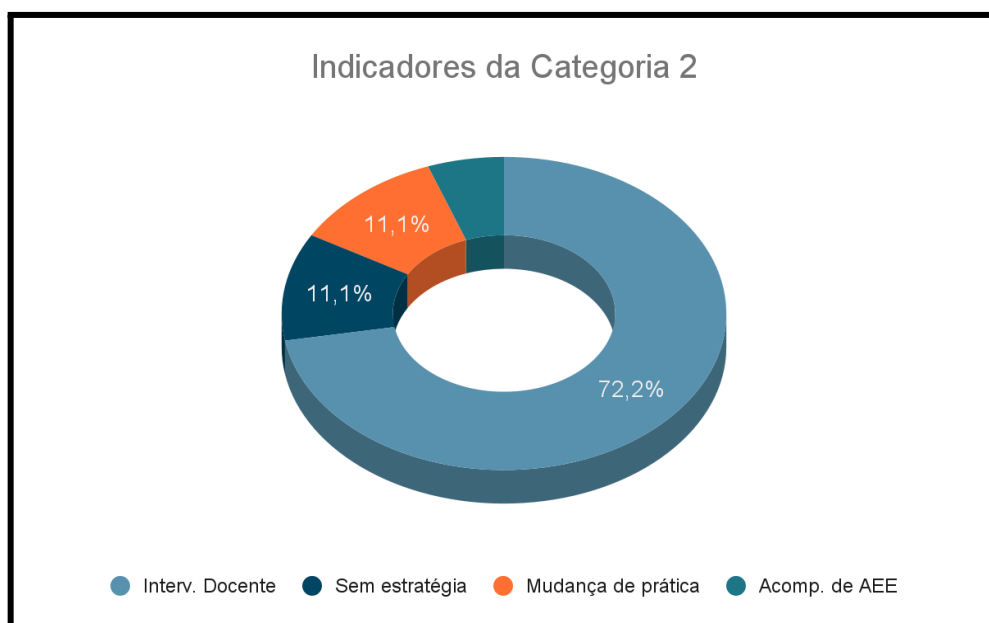
Gráfico 08 - Atividades/adequações propostas aos estudantes, para auxiliar no processo de apropriação do conhecimento



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022,

No gráfico 09, apresentamos os dados relativos aos indicadores elencados dentro da Categoria 2, que emergiram das formulários analisados quando os profissionais foram questionados sobre atividades/adequações propostas aos estudantes, para auxiliar no processo de apropriação do conhecimento.

Gráfico 09 - Indicadores da categoria 2.



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

4.2 AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas para buscar aprofundar algumas questões, principalmente aquelas voltadas para a relação com o processo de apropriação do conhecimento e metacognição. Outros pontos, voltados para as histórias de vida das estudantes, relacionados aos processos de educação popular também foram tratados, conforme pode-se observar no roteiro disponibilizado nos apêndices. As entrevistas foram desenvolvidas nos locais onde as estudantes estudavam. Todavia, em espaço reservado, onde conversamos livre e descontraidamente pelo tempo que foi necessário. Pelo fato de ser professora desse grupo, não houve nenhuma dificuldade no diálogo. Deixei-as à vontade, frisando que não necessitavam falar sobre qualquer assunto que não desejassem. De fato, nenhuma entrevistada se negou a responder. Apenas, por vezes, uma ou outra dizia não saber o que dizer do que lhe havia sido perguntado, mas sem se sentir constrangida. O quadro a seguir resume a organização da etapa da coleta retratando sujeitos, idades, datas das entrevistas e turmas de procedência dos sujeitos convidados para a entrevista.

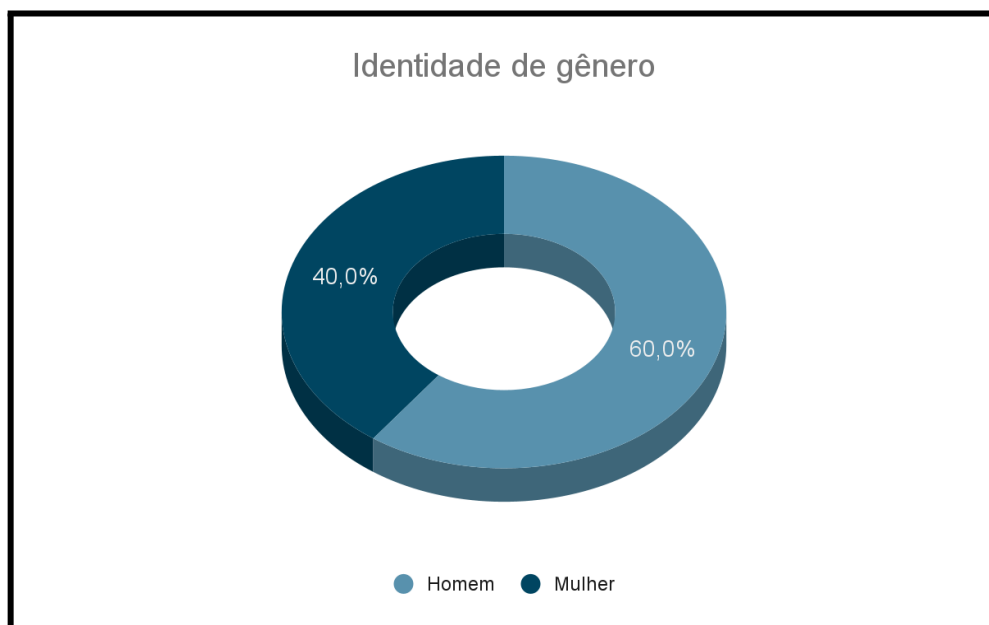
Quadro 13 - Estudantes selecionados para participar da entrevista.

Estudante	Idade	Identidade de gênero	Data da Entrevista	Turma
A	39	Mulher	24 de março	3ª etapa
B	53	Mulher	14 de abril	1ª etapa
C	51	Mulher	05 de maio	7ª etapa
D	16	Homem	Retornou para cidade de origem	8ª etapa
E	37	Homem	Afastado por motivo de saúde	7ª etapa
F	16	Homem	Afastado por motivo e saúde	8ª etapa
G	16	Homem	Não aceitou participar	8ª etapa
H	15	Mulher	Não aceitou participar	6ª etapa
I	18	Homem	Não compareceu	9ª etapa
J	44	Homem	Retornou para cidade de origem	4ª etapa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

No gráfico 10, apresentamos os dados relativos à identidade de gênero dos estudantes, público alvo da pesquisa.

Gráfico 10 - Identidade de gênero



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Entre os dez estudantes encaminhados para o apoio pedagógico e convidados para participar da pesquisa, encontramos homens e mulheres entre 15 e 53 anos, a maioria dos estudantes encaminhados para atendimento sessenta por cento (60%) são homens, na faixa etária de 16 a 44 anos, não houve adesão em participação das entrevistas pelo público masculino, por questões de saúde, viagem ou por não ter interesse. O grupo de mulheres correspondente a quarenta por cento (40%), encontram-se na faixa etária entre 15 e 53 anos, e destas setenta e cinco por cento (75%) concordaram em participar da pesquisa, ou seja três mulheres, vinte e cinco por cento (25%), uma mulher, com 15 anos de idade, preferiu por não participar da entrevista.

Nas três entrevistas procuramos trazer, resumidamente, suas trajetórias de escolarização e a relação com metacognição¹³. Procuramos explicitar, nessa apresentação, como estava, no momento das entrevistas, sua apropriação dos conhecimentos de base (leitura e escrita). Optamos como ordem as datas de realização das entrevistas.

¹³ A transcrição das entrevistas encontra-se no apêndice.

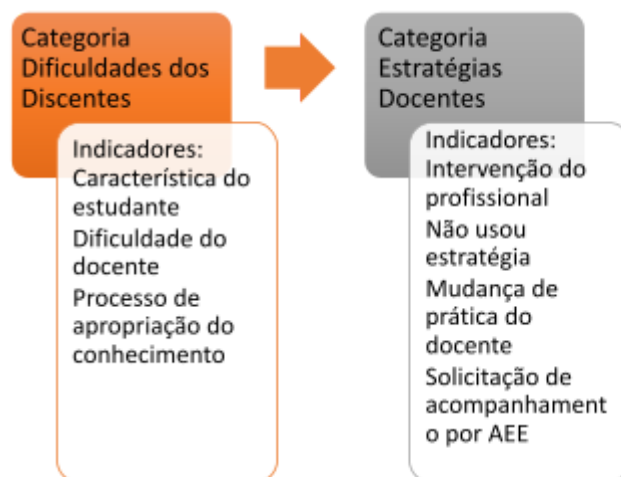
Objetivando aprofundar a discussão que é foco central desta dissertação, ou seja, analisa as razões pelas quais os docentes regentes e orientação escolar ainda encaminham o estudante da EJA para o atendimento pedagógico no contraturno escolar, buscando elementos metacognitivos que contribuam para a formação permanente dos professores/as numa perspectiva de educação inclusiva., a partir desse encontro com os sujeitos da EJA pelas entrevistas semiestruturadas, após imersão em suas falas, seguindo os passos da metodologia de análise temática, entende-se que desvelam-se as seguintes categorias advindas da análise documental e das entrevistas:

1 - Categoria Dificuldades dos Discentes;

2 - Categoria Estratégias Docentes;

De acordo com Coutinho (2018, p.221) “a categoria é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento”, que nesta investigação vem contribuir com a análise dos motivos que ainda levam os/as docentes regentes e orientação escolar a encaminhar o estudante da EJA para o atendimento pedagógico no contraturno escolar, buscando elementos metacognitivos que contribuam para a formação permanente dos professores/as numa perspectiva de educação inclusiva. Feitas as considerações iniciais, debruçamo-nos a analisar as categorias que emergiram dos documentos analisados e das entrevistas realizadas com as estudantes, conforme podemos observar na sequência: nos pontos seguintes sobre os resultados alcançados a partir da fala das estudantes, como resultado da análise realizada manualmente.

Quadro 14: Categorias e indicadores elencados



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

4.2 O QUE OS DADOS NOS TRAZEM À LUZ DAS CATEGORIAS

Foram utilizadas duas questões oriundas das questões orientadoras do formulário Encaminhamentos para Apoio Pedagógico - CEJA (Anexo 1), usado pela instituição para encaminhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem ao apoio pedagógico, na definição das categorias 4.3.1 Dificuldades dos Discentes e 4.3.2. Estratégias Docentes.

4.2.1 Categoria dificuldades dos discentes

A Categoria dificuldades dos estudantes emerge do olhar docente encontrado nos documentos da análise documental, a questão solicitava um breve relato das dificuldades apresentadas pelo estudante em sala de aula, dentre as dezoito respostas, percebemos que cinco estavam diretamente relacionadas à questão processo cognitivo, sendo que as outras treze emergiram para outros fatores que não estão ligadas a dificuldade no processo de apropriação do conhecimento, porém

os docentes e orientadora escolar utilizaram como argumento para encaminhamento. Neste contexto podemos elencar três indicadores: característica do estudante, dificuldade do docente e processo de apropriação do conhecimento.

Os registros apresentados sobre as dificuldades do estudante se orientavam pelo discurso posto, que tem como principais referências a falta de domínio da leitura e escrita no tempo esperado/determinado, como apontado por Arroyo (2007), onde os estudantes que não atingem o “padrão de normalidade”, são classificados como incapazes, fracassados, lentos e deficientes estão condenados a repetir, tentar de novo até alcançar o ritmo dos bem sucedidos.

Podemos encontrar afirmações que não estão diretamente relacionadas ao processo cognitivo e podemos considerar como características do discente, como: *“Deficiência visual”, “Não reconhece letra cursiva”, “Laudo CID F 71.0 (retardo mental moderado) [...] sua fala também é comprometida”, “Não frequentou a escola. Demonstra insegurança e é um pouco introspectiva, porém, muito esforçada”*

Nos chama atenção o encaminhamento “D”, que por apresentar laudo com diagnóstico de deficiência intelectual, imediatamente ao ser matriculado na 8ª etapa do Ensino Fundamental da EJA, é encaminhado para o apoio pedagógico; podemos interpretar, com base nas perspectivas biológicas para desenvolvimento e a aprendizagem, com o intuito de compreender que a pessoa com deficiência não está dentro dos padrões normais de desenvolvimento e por isso teria seu processo de apropriação do conhecimento, independente das circunstâncias externas e das oportunidades de aprendizagens. O registro deste profissional também nos permite a interpretação de que uma pessoa com deficiência não pode ser considerada capaz de aprender, uma vez que têm disfunções orgânicas e que esse fator pode limitá-lo a apropriar-se de determinados conceitos, ou seja, as questões biológicas não permitem que o sujeito alcance os objetivos buscados na escola, sendo assim, seu aprendizado e desenvolvimento ficariam comprometidos se não houvesse o encaminhamento para o serviço de apoio pedagógico. Neste sentido Pereira (2019), nos faz refletir sobre as singularidades dos sujeitos, as formas de apropriação do conhecimento dentro de percursos sociais únicos, ser uma pessoa com deficiência não deveria ser um determinante para o insucesso na trajetória escolar:

Importa destacar que cada sujeito escolar, mesmo participando de vivências comuns e coletivas no espaço escolar, ainda assim, evidencia diferenciação, como reflexo de suas experiências, que não decorre de forma igual para o

conjunto de alunos, porque o *habitus* individual corresponde às singularidades dos percursos sociais e possibilita a integração única para cada percurso escolar (Bourdieu, 2009), especialmente dos sujeitos que possuem deficiência intelectual/déficit cognitivo (PEREIRA, 2019, p. 285)

Ainda tratando sobre as características discentes, é possível perceber o quanto o aprender ainda está vinculado ao escolarizar-se, pessoas que não se adequem as práticas escolares definidas como prioritárias como escrever com letra cursiva, copiar do quadro com agilidade, são desqualificados, desconsiderando os saberes da experiência de forma a assumir seu protagonismo no processo formativo, como afirma Cord (2017):

Aprender não está vinculado a escolarizar-se. Muitas vezes esse fato parece ser esquecido, como no caso em que se adjetiva os sujeitos não alfabetizados ou pouco escolarizados com termos que os desqualificam como se, pelo fato de não saberem ler e escrever, não soubessem mais nada. A aprendizagem é inerente ao ser humano e acontece durante a sua vida, a partir das experiências mais diversas a que se tenha acesso, cotidianamente: são os saberes da experiência. Reconhecer a veracidade dessa afirmação corresponde a admitir que os sujeitos não ou pouco escolarizados também têm saberes, que são construtores de sua experiência e assumem protagonismo em seu processo formativo. A aprendizagem é, assim, condição de vida, ao passo que a escolarização, nesse processo, é oportunidade que muitas vezes não é dada a todos (CORD, 2017, p.227).

Quando o docente argumenta que o estudante *está de forma lenta absorvendo o conteúdo* ou que *seu tempo de aprender é diferente dos demais*, é possível fazer uma reflexão aos tempos “esperados” para o discente da EJA, é necessário compreender que estes sujeitos cognoscentes, dentro de suas singularidades, têm em seus modos e tempos de aprender características próprias diretamente relacionadas às suas raízes culturais, conhecimentos acumulados que devem ser exploradas para serem propulsoras no processo de apropriação de conhecimento, assim como afirma Gomes (2017):

Os estudantes são diversos nas vivências e controles de seus tempos de vida, trabalho e sobrevivência, gerando uma tensão entre tempos escolares e tempos de vida, entre tempos rígidos do aprender escolar e tempos não controláveis do sobreviver. Esta tensão é maior nos coletivos sociais submetidos a formas de vida e de sobrevivência precarizadas (GOMES, 2017, p. 38).

Para discutir possíveis fatores causadores do processo da não aprendizagem, a escola é envolvida em suas condições de apropriação do conhecimento e todo

processo histórico e cultural da sociedade na qual a instituição está inserida. Dessa forma, o desenvolvimento das funções superiores, especificamente humanas, tais como a capacidade de planejamento, a memória voluntária, a atenção dirigida, imaginação resultam do processo de interação do ser humano com seu contexto cultural e social, assim, a cultura é parte constitutiva da natureza humana. Baseado na teoria histórico-cultural, podemos afirmar que o desenvolvimento psicológico se inicia no social para depois se tornar individual. Esse fenômeno coloca em questão a qualidade das mediações culturais experimentadas pelas pessoas com a sociedade. Vargas (2010), reitera que as experiências extra escolares, contribuem para as novas compreensões, novos sentidos para os conceitos cotidianos:

Nesse processo de construção do psiquismo, os enunciados evidenciam a importância do processo de escolarização no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2008a). As práticas educativas e culturais por eles vivenciadas provocaram novas compreensões, novos sentidos para os conceitos cotidianos, construídos antes de sua entrada na escola, levando-os à busca de novos conhecimentos. Sem dúvida, esse desenvolvimento foi promovido pelo aprendizado da língua escrita e de conhecimentos científicos intermediados na relação com os professores, com o irmão, marido, com o professor de violão e com o líder da igreja, por meio de práticas sociais e da linguagem (VARGAS, 2010, p. 176).

Diante da correspondência ou não entre o que se espera que os estudantes aprendam, podemos verificar, nas respostas que seguem, argumentos levantados pelos professores/as no intuito de buscar identificar as “competências” necessárias à continuidade do processo de ensino que entram na composição do encaminhamento para o apoio pedagógico: *‘Reconhece algumas letras, “Faz cópias dos textos com precisão “Reconhece algumas letras, em Matemática tem facilidade com os cálculos. É participativa e comunicativa. Tem interesse pela aprendizagem e esforça-se na realização das atividades propostas”, “Há momentos de competência[...] Reconhece as letras do alfabeto em caixa alta, escreve seu nome [...] Conhece os numerais até 10,[...] mas compreende os comandos”, “É muito esforçada. Ela tem uma ótima oratória[...]*

Percebemos que os professores/as, com os seus modos de mediação desenvolvidos para possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado, focalizam nos estudantes tentativas de compreender o processo de aprendizagem, elencando habilidades consideradas importantes. Não houve menção a outros aspectos intervenientes no processo, ainda que restritos ao âmbito escolar, como

por exemplo: a adequação do currículo que se buscava desenvolver, a pertinência das práticas avaliativas, enfim, as possibilidades da não aprendizagem escolar ficavam focadas no estudante. Desta forma, como afirma Vargas (20210), é possível afirmar a importância de respeitar as singularidades e compreender ser jovem ou adulto, pois cada pessoa constrói e recria sua cultura a partir de suas experiências e partir delas se apropria dos conhecimentos acumulados:

(...) estudantes revelam diversidades nos jeitos de ser, viver, pensar e sentir. A narrativa das histórias de vida mostra que, além do caráter universal, existem modos singulares de ser jovem e de ser adulto - pois cada indivíduo, ao longo da sua história, constrói seu psiquismo e recria a cultura numa complexa interação entre outros sujeitos, objetos, símbolos, significados e visões de mundo compartilhados pelo grupo cultural no qual se encontra inserido, num processo de constante transformação e de geração de singularidades (VARGAS, 2010, p. 177).

A EJA de acordo com suas especificidades, dilemas e conhecimentos próprios, busca fundamentos para sua ação a partir de pensamentos filosóficos, onde é possível refletir, pensar sobre a ação pedagógica, assim como afirma Abreu (2018):

São as bases epistemológicas que definem as concepções, os olhares sobre os dilemas, as práticas, as ideias e os conceitos fundamentais, assim como os objetivos que devem guiar a educação no conjunto da sociedade. A educação é atingida pelo impacto dos problemas da realidade. E em relação a esses problemas é que surgem os problemas educacionais, ou a necessidade de pensar quais bases epistemológicas podem ajudar a responder os problemas (ABREU, 2018, p. 140).

Ainda em sua tese, Abreu afirma que as pesquisas em EJA não estão priorizando discutir sobre bases teóricas, os intelectuais têm centrando seus estudos, no desenvolvimento de práticas pedagógicas, sem uma base epistemológica que as sustente como podemos observar nos relatos realizados pelos docentes que têm dificuldade em compreender a produção do estudantes, como nos seguintes relatos: *“O que responde nas atividades não consigo decifrar”* ou *“Aluna que tenho dúvidas quanto ao entendimento. Há momentos de competência e momentos com limitações”*.

Mas afinal o que os estudantes precisam aprender? Tal pergunta nos remete ao que é proposto no início da escolaridade básica e por meio desse processo reflexivo mediado pelo conjunto das respostas dos docentes é possível chegar ao

tema: alfabetização. Dos resultados obtidos com os formulários notamos que, além da ênfase no processo de alfabetização, fica também evidente a emergência de um subtema: o do lugar da alfabetização na EJA. Os dizeres que seguem nos deram pistas de uma possível análise sobre as concepções sobre a alfabetização: *“Sua dificuldade está na alfabetização inicial. Está adquirindo o valor sonoro das letras e sílabas(oscilando)”*, *“Muita dificuldade na escrita e na leitura”*, *“Acredito que ele não saiba ler”*, *“Não associa a escrita à fala, somente copia o que lhe é orientado”*, *“Nas situações problemas a dificuldade está na leitura e interpretação deles”*.

Os registros manifestam a centralidade ocupada pela leitura e escrita no percurso escolar: elas são condição para os aprendizados das demais áreas de conhecimento? A leitura e a escrita parecem ter um fim em si mesmas e se constituem como pré-requisitos para estes últimos que só poderão ser ofertados e ser apreendidos após os primeiros serem garantidos, legado da concepção dominante em nossa sociedade de que apenas as pessoas alfabetizadas teriam consciência e responsabilidade para agir social e politicamente, de acordo com essa visão de senso comum, os analfabetos seriam ignorantes e vulneráveis a manipulação.

Soares, in Galvão (2013), afirma que nas sociedades modernas, em que a escrita está incorporada a todas as dimensões da vida, atribui-se valor a essa tecnologia a ponto de elencá-la como critério de verdade e de legitimidade do conhecimento, a escrita é pré - condicionante ao exercício da cidadania. Alfabetização vai além de aquisição de uma técnica, é um processo político onde grupos excluídos têm acesso a bens culturais que lhes foram negados e que são imprescindíveis na luta pelos direitos, pela participação no poder.

Muitas pesquisas ainda consideram a escolarização e habilidades/attitudes letradas como sinônimos, como afirma Galvão (2013), pois na escola o letramento tem uso especial: a linguagem é separada do contexto de ação, as pessoas aprendem a manejar o conhecimento descontextualizado e a refletir sobre seu aprendizado, desenvolvendo habilidades de planejamento e controle da atividade cognitiva, o que podemos chamar de metacognição. É possível afirmar que a dificuldade de aprendizagem no exercício da leitura e escrita se dá pelo pouco contato estabelecido no dia a dia com a língua formal, a maioria só vivencia na escola e só conseguimos aprimorar esse processo de apropriação fazendo o uso dela constantemente. Corroborando com a constatação Batista e Rojo (2003)

afirmam que a Língua Portuguesa necessita que:

[...] sua utilização se concretize nas escolas, reforçando o vínculo dos conteúdos com as práticas sociais e atendendo às novas demandas das escolas, [...] no sentido de domínio do conhecimento e no sentido de reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão de realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais (BATISTA E ROJO, 2003, p.45).

Na EJA é importante destacar que as aprendizagens devem partir das vivências dos estudantes, já que são carregadas de significado, desta forma os conceitos elaborados por meio da reflexão, podem ser ressignificados, como afirma Vargas (2010):

[...] o sujeito parte de suas experiências, vivências e significados para uma análise intelectual, comparando, unificando e estabelecendo relações lógicas com a ajuda da professora e de colegas. Assim, os conceitos construídos ao longo da vida passam por um processo de transformação e ressignificação, estabelecendo uma nova relação cognitiva que resulta no desenvolvimento subsequente da consciência e de vários processos internos do pensamento, além da reconstrução de conceitos, agora, científicos/escolares (VARGAS, 2010, P. 175).

É evidente que a leitura e escrita são importantes para a interpretação textual de outros conteúdos apresentados na forma escrita, entretanto, ficam excluídas, a princípio, tanto as formas orais pelas quais se aprende inclusive na escola como também a contextualização social do processo de aprender a ler e a escrever. Para Galvão (2013) os processos de alfabetização de adultos:

[...] deveriam ter por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito “com” o homem e não “para” o homem. Os materiais a serem usados com os alunos não poderiam ser uma simples adaptação daqueles que já eram utilizados com as crianças. Subjacente a essas novas práticas propostas estava a concepção sobre o adulto não alfabetizado, que não poderia mais ser visto como alguém ignorante e imaturo, mas como um ser produtor de cultura e de saberes (GALVÃO, 2013, p. 45).

Além disso, os registros nos possibilitaram perceber que os docentes manifestavam um entendimento bastante específico do que estavam entendendo por “alfabetização”: tratava-se apenas de codificar e decodificar as letras alfabéticas, ou seja, transformar os sons da língua falada em sinais gráficos e reconstruir a palavra falada com base nos símbolos gráficos. E, somente depois que os sujeitos

dominassem tais habilidades, estariam aptos a se apropriar dos objetos de aprendizagem de outras disciplinas. Essa mesma compreensão reapareceu quando os docentes enfatizam sobre a defasagem na ortografia: *“Esqueceu algumas letras no meio das palavras, como o uso da letra N na palavra segunda”, “Percebi enquanto ditava algumas palavras [...] que o aluno possui dificuldades em sílabas como ch/x, nha/na/nam, etc”*.

No ponto de vista de Geraldi (1996) para ensinar a língua deve se considerar as diferentes instâncias sociais como pertinentes ao processo interlocutivo, que se dá no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. Por ser um produto histórico, é marcada pelo seu uso e pelos espaços sociais que a utilizam. Por isso, esse processo não pode ser concebido com caráter de inacabamento, mas como produto em construção, essa concepção se dá pelas

[...] diferentes instâncias e junto a elas a compreensão da produção histórica de diferentes sistemas de referências. E neste sentido a aprendizagem da escrita se dá concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos referenciais associados à escrita. É este o movimento entre uma estância e outra, e sua articulação necessária e inexorável na compreensão, [...] dando aos processos interlocutivos da sala de aula lugar preponderante no processo de ensino/aprendizagem da linguagem (GERALDI, 1996, p.46).

Sendo assim, as práticas em sala devem despertar nos sujeitos o uso da linguagem como um valioso instrumento por meio do qual se formaliza o conhecimento produzido nos diferentes espaços sociais e levar a consciência em relação a estar no mundo, ampliando as capacidades de oralidade, leitura e escrita. Possibilitar maior proximidade com a cultura letrada aumenta a visão de mundo, tornando-os mais críticos por meio das trocas de experiências, conseguindo interpretar a fala dos outros, fazendo uso da palavra e da escrita e, com isso, aproximar e incentivar a redigir com desenvoltura e também diminuir processos traumáticos, como a exclusão imposta pelo próprio sistema escolar, dando voz astuta aos seus discursos.

Os inevitáveis “erros”, próprios de quem está em processo de apropriação do conhecimento, causavam e ainda causam muitas preocupações e dúvidas, especialmente ao professor/a que às vezes não sabe como proceder e vive o dilema do corrigir ou não corrigir os “erros” cometidos. Podemos interpretar, nessa fala, que no entendimento dos docentes sobre o ensino da leitura e escrita se restringe e enfatiza o treinamento das habilidades, torna-se uma prática isolada do ensino das

outras áreas do conhecimento e condição para a aprendizagem das mesmas. Nesse contexto, leitura, interpretação e escrita sobre um tema da área das Ciências Humanas não são considerados recursos possibilitadores de um momento integrador no processo de apropriação do conhecimento como o da leitura, da escrita e da interpretação. Sendo assim, pode-se afirmar que essa forma de construção da escrita não prioriza a escrita como atividade linguística. Desse modo, cria-se uma hierarquia desnecessária no aprendizado, situando a leitura e a escrita como requisitos, como se fossem um rito de passagem que só quando totalmente dominados dariam ao estudante condições de acesso ao seu uso em outras situações, sejam escolares ou não.

O analfabeto é produtor cotidiano de riqueza material e cultural e não ignorante de saber. Neste sentido, é preciso conhecer mais profundamente o que sabem, o que pensam e como aprendem os jovens e adultos em processo de alfabetização (GALVÃO, 2013, p. 100).

Embora, em relação ao desenvolvimento da linguagem oral, o que se vivencia esteja em desacordo com o esse entendimento, pois o sujeito se desenvolve em situações de comunicação e interação com seus pares, relativamente ao ensino escolar da leitura e escrita, o entendimento não se apresenta da mesma forma. Considera-se ler e escrever, isto é, o processo de “alfabetização”, somente a partir do ingresso na escola. A concepção de alfabetização subsumida nas falas dos docentes está inscrita na história do próprio conceito, como também do percurso histórico sociocultural mais amplo em que ele está inserido.

Aqui cabe também registrar o que nos traz Valla (2014) sobre a crise de interpretação por parte do docente, sobre o que no dizem os sujeitos cognoscentes pertencentes a cultura popular; a dificuldade que vivenciamos em compreender o que nos dizem tem estreita relação sobre a forma que são tratados os conhecimentos acumulados trazidos pelos discentes, considerados insuficientes, inferiores quando, na realidade, são apenas diferentes e diretamente relacionados às raízes sociais, local de moradia e a relação que se mantém com os grupos que acumulam capital. Sendo assim, se a crise é nossa exige do docente atenção constante a novas leituras sobre o papel do professor/a no processo de apropriação do conhecimento.

O trabalho com a oralidade na sala de aula, na concepção da linguagem como

discurso que se efetiva nas diferentes práticas sociais, busca ensinar o emprego da língua oral nas diferentes situações de uso adequado na fala ao contexto e a interlocução. O professor deve possibilitar aos estudantes a condição de reconhecer as intenções implícitas nas variedades discursivas e desenvolver neles a habilidade de posicionamento, expressar suas ideias, expor opiniões e argumentar sobre determinados assuntos.

Freire (2001) deixou seu legado partindo das relações com a linguagem e a dialogicidade, defendendo a ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Para tanto, o saber aproveitar os conhecimentos prévios dos estudantes associando aos conhecimentos escolares é uma exigência para desenvolver as práticas sociais da oralidade e da escrita para a promoção do cidadão letrado para que esse seja capaz de exercer a sua cidadania. “É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo” (FREIRE, 2001, p. 83).

Evidentemente que seria necessária outra condição de trabalho e de ensino e também outra formação profissional que pudesse questionar o que é ser um leitor ideal, que possa ser valorizado na sociedade de acordo com seu repertório de competências e dê novo significado ao seu lugar na sociedade. Quando o uso da escrita é proposto como atividade linguística, ou seja, se explicita o para quê, o que quer e para quem, o estudante percebe a escrita como meio de interlocução com um outro, que visualiza mentalmente.

(...) percebe-se a contraposição de vozes sociais que carregam representações hegemônicas e históricas da leitura que circulam nos grupos sociais letrados e que configuram o leitor ideal. Em seus enunciados ressoam as vozes sociais da instituição escolar ao valorizarem determinadas maneiras de ler. Dentre todo esse repertório de competências, mitos, valores, acessos a bens materiais e culturais de leitura, percebe-se que o ato de ler e de construir sentidos sobre o que leem contribuiu para que esses estudantes ressignificassem a si mesmos, possibilitando, assim, a reconfiguração de suas identidades (VARGAS, 2010, p. 177).

A apropriação do sistema da escrita convencional em situação escolar não se desenvolve por meio repetidas cópias de palavras, geralmente descontextualizadas,

de memorização e fixação de regras ortográficas, pois se restringe ao domínio da escrita como código; requer do profissional o conhecimento de outra conceitualização acerca do aprendizado da leitura e da escrita de modo que implique em formas de atuação que ultrapassem as cópias, quase sempre descontextualizadas, de memorização e fixação de regras ortográficas.

A leitura na perspectiva de interação, é tida como meio de compartilhar e dar sentidos, processos concomitantes na constituição dos sujeitos, é por meio da leitura que há uma expansão dos horizontes de possibilidades e construção da compreensão. Quando a leitura é utilizada apenas como pressuposto para a escrita acaba por limitar o universo desses sentidos (FREIRE, 1982).

De fato, é inegável a importância da alfabetização para o desenvolvimento do estudante para a sua efetiva participação social, o que justifica a preocupação dos docentes com relação ao encaminhamento desse processo. Contudo, nos dizeres de alguns professores/as, o tema do processo de alfabetização emergiu acompanhado por uma entonação de urgência para que o processo se realizasse:

- *O que responde nas atividades não consigo decifrar. Acredito que ele não saiba ler, em função disso faz cópia errada. Ele não copia do quadro e quando faz demora muito e tudo pela metade.*
- *Necessita de acompanhamento constante. Não associa a escrita à fala, somente copia o que lhe é orientado. Assim, foi possível notar que ele não está conseguindo desenvolver o processo cognitivo.*
- *Muita dificuldade na escrita e na leitura. Não consegue acompanhar a turma e fazer as atividades sem “ajuda.”*
- *É muito esforçada. Teve um histórico com drogas e hoje ela ajuda na recuperação de dependentes químicos. Ela tem uma ótima oratória, mas tem grande dificuldade em aprender nossa língua, como também escrever, recortar, colar que são os princípios básicos da coordenação motora fina.”*

O ponto em comum dos dizeres dos docentes é a ênfase no processo de alfabetização, no sentido de buscar por “resultados” e “evolução”, preferencialmente, dentro de um tempo determinado. Esses pequenos recortes nos proporcionaram a possibilidade de reflexão sobre a prioridade ocupada pela alfabetização na instituição, em particular, e no sistema de ensino em geral. Essas prioridades podem ser inseridas nas expectativas assumidas na adesão à Política Nacional de Alfabetização (PNA)?

Segundo os documentos oficiais dispostos no portal do Ministério da

Educação (MEC), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída pelo Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019. De acordo com o Artigo 4º desse mesmo documento (BRASIL, 2019), as ações da Política têm por objetivos:

I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;

II - contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.00 art 55, de 25 de junho de 2014 ;

III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;

IV - impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; e

V - promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia.

Apresenta-se o argumento que a PNA quer elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro. Combater, eliminar, erradicar o analfabetismo continua sendo o viés discursivo da PNA, a ação continua sendo ideologicamente em combater, fazer desaparecer; um problema que precisa ser encarado com compromisso social e educacional.

Dificultar a apropriação da leitura e da escrita é violar um direito humano e isto se torna ainda mais perverso quando se trata de jovens e adultos. Não encontramos reflexões na legislação sobre esses estudos com relação à alfabetização de jovens, adultos e idosos. A alfabetização de jovens e adultos é abordada de modo bem tímido, os anseios da população de jovens e adultos analfabetos, que se resumem à aquisição de habilidades relacionadas ao pragmatismo do dia a dia, que sabemos são habilidades importantes, mas não exclusivas.

De acordo com PNA, no processo de alfabetização de jovens e adultos devem estar presentes os mesmos componentes da alfabetização de crianças, porém ao igualar o processo de alfabetização de jovens adultos ao das crianças os especialistas não registram “evidências científicas” e não contemplam as diferenças específicas do público da EJA. Dizer que os componentes do processo de alfabetização de crianças são os mesmos para os adultos é desconhecer as especificidades das crianças e dos adultos e não considerar os tempos, a memória, a organização e a reorganização desses componentes no processo de apropriação dos adultos. A concepção de leitura adotada na PNA se reduz ao ato de decodificar

palavras e de extrair informações explícitas em textos. Porém, entendemos que a leitura é uma atividade complexa, é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social.

Com relação aos conhecimentos do mundo, Paulo Freire já dizia que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 11). Partindo dessas ideias, além da questão da decodificação e da leitura da palavra proposto pela PNA, temos outros princípios voltados para uma concepção de educação como diálogo, educação como conscientização.

Como afirma Soares, na proposta Paulo Freire, trata-se, sim de selecionar palavras do universo vocabular dos alfabetizandos, trata-se também de selecionar palavras que atendam a uma sequência adequada de aprendizagem das relações fonema-grafema, mas não se seleciona quaisquer palavras: selecionam-se aquelas carregadas de significado social, cultural, político, vivencial. (SOARES, 2003, p.120)

A PNA, quando desconsidera Paulo Freire e os paradigmas sociais, culturais e pedagógicos, impede que o professor alfabetizador de jovens, adultos e idosos atue de forma dialógica e crítica, tornando-se um mero transmissor. O professor alfabetizador deve ter autonomia para construir sua prática pedagógica, que tenha acesso, em seu processo de formação permanente, à diversidade de saberes e não apenas à instrução fônica, colocando quem ensina e quem aprende como atores principais no processo educativo, as queixas dos professores/as sobre as dificuldades dos estudantes encaminhados para o apoio pedagógico podem ser levantadas em qualquer outra escola do país, não somente da modalidade EJA, estudantes não lêem e não escrevem satisfatoriamente, surgindo aí todas as dificuldades apresentadas.

4.2.2 Categoria estratégias docentes

A Categoria estratégias docentes emerge da última questão aberta do formulário de encaminhamento que questionava quais atividades, adequações foram propostas ao estudante em classe para auxiliar seu processo de apropriação do conhecimento. Dentre as dezoito respostas, percebemos que sete estavam

diretamente relacionadas à questão cognitiva, sendo que as outras onze alertam para outros fatores que não estão ligadas a dificuldade no processo de apropriação do conhecimento, desta forma, dentro desta categoria podemos elencar cinco indicadores: intervenção do profissional, ausência de estratégia, mudança de prática do docente, solicitação de acompanhamento por AEE.

Face ao que se percebeu nas respostas analisadas, os/as professores/as ainda não se sentem preparados e com condições para a educação inclusiva, foi perceptível analisar que de maneira subjetiva o professor “aceita” o estudante em classe, contudo não busca se envolver com aprendizagem, não demonstra expectativas sobre seu aprendizado e desenvolvimento intelectual, delega essa atividade ao professor de AEE¹⁴ e/ou auxiliar de apoio especial¹⁵, como é possível verificar no registro: *“Recém matriculado, foi solicitado uma auxiliar AEE”* e *“Aluno que deve ser acompanhado regularmente em sala de aula com um profissional formado na área de atendimento especial. Sem este profissional, não haverá inclusão como se deseja no currículo educacional”*.

Neste sentido é possível afirmar que a atuação do professor de apoio está sendo descaracterizada pela falta de compreensão da sua finalidade, pois o entendimento que se apresenta em relação à finalidade da função deste profissional é como não sendo o responsável pela aprendizagem do estudante. Mas frente às dificuldades de se desenvolver um trabalho de qualidade com o aluno com deficiência e os demais alunos da sala de aula, o professor de AEE e/ou auxiliar de apoio especial torna-se de fundamental importância ao professor da classe regular.

A educação em direitos humanos e da educação inclusiva é uma conquista assegurada constitucionalmente àqueles que historicamente estiveram excluídos dos processos de ensino/aprendizagem por serem pessoas com algum tipo de deficiência, para terem garantido também o seu desenvolvimento intelectual e não apenas o desenvolvimento de habilidades motoras ou para o treino de atividades. É imprescindível a compreensão dos/as professores/as desde a garantia da matrícula à permanência da pessoa com deficiência na classe regular, não devendo ser fator de culpabilização e responsabilização ao professor, trata-se de uma série de

¹⁴ Professor de atendimento educacional especializado, que oferece atendimento nas salas de recursos, bem como orienta os professores regentes quanto ao processo e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

¹⁵ Profissional que faz atendimento diretamente ao estudante com deficiência, acerca das Atividades de vida diária e comunicação.(AVDC)

condições sociais que necessitam ser mudadas para que a educação inclusiva se efetive da forma como está preconizada na legislação.

A escola é para todos, o direito à uma educação para a cidadania, para o desenvolvimento de capacidades intelectuais e para o pleno exercício das funções, não se limita à condição biológica. No entanto, a formação do professor não tem lhe possibilitado a compreensão dessas especificidades que envolvem o processo de ensino/aprendizagem da pessoa com deficiência. Assim sendo, torna-se primordial a superação de concepções infantilizadoras sobre as pessoas com deficiência que ainda, de certo modo, estão recebendo tratamento compensatório e assistencialista, no sentido de muitos professores/as ainda acreditarem que eles estão no contexto da classe regular como um favor e não como direito. Assim como aponta Silva (2016), recebem uma educação compensatória e não emancipatória, por meio de atividades que não promovem a apropriação de saberes e conhecimentos científicos, Pereira (2019), faz registro sobre a diferenciação curricular:

A superação de uma cultura escolar padronizada e sedimentada pela homogeneidade precisa passar, inevitavelmente, pela diferenciação curricular como um princípio organizador dos processos de escolarização dos alunos, que dá relevância e visibilidade à vida cultural e individual de cada um e de todos. É nessa defesa que se entende o sentido de justiça curricular no contexto da educação escolar inclusiva, como possibilidade de superar as condições de desigualdades impostas pela igualdade que ocorre em relação a frequência e permanência na escola comum, sem que haja aprendizagens significativas (PEREIRA, 2019, p.288).

Uma prática diferenciada baseada no trabalho coletivo e colaborativo pode contribuir para uma educação inclusiva, a prática metodológica do Desenho Universal de apropriação do conhecimento, que tem seus princípios alicerçados em um currículo que contemple os sujeitos independente de habilidade, origem ou preferência, traz o conceito de direito universal à apropriação do conhecimento. nesta prática as habilidades de cada sujeito são evidenciadas, não focando na sua dificuldade. O planejamento em equipe é essencial, onde docentes, especialistas, coordenadores, gestores, família e o próprio estudante participam e contribuem para pensar o sujeito além da sua deficiência/dificuldade, a apropriação do conhecimento ocorre com maior facilidade quando o motivo pelo qual tal assunto está sendo abordado é compreendido. Assim como proposto por Pereira:

[...]a construção coletiva e colaborativa do planejamento curricular

sedimentada pela diferenciação curricular tem uma função fundamental no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com deficiência/déficit cognitivo, a de promover o acesso aos conhecimentos escolares válidos para todos os alunos. Isso implica em reconhecer que os alunos não são únicos, portanto, não haverá evolução nas aprendizagens se a transmissão pedagógica incidir sobre a uniformidade dos processos de escolarização dos alunos, na veiculação dos conhecimentos escolares em sala de aula (PEREIRA, 2019, p. 288).

A seguir, nos relatos dos docentes e dos estudantes, é colocado em discussão alguns processos relativos à aprendizagem que vêm incidindo e dificultando o percurso escolar dos estudantes que apresentam “dificuldades de aprendizagem”, observações que retratam a visão homogeneizadora das turmas: “Notei dificuldade na escrita da língua portuguesa. Não consegue acompanhar a turma e fazer as atividades sem ajuda”, bem como relatos de estudantes que trazem a experiência da escola da idade obrigatória como referência para seu processo de apropriação do conhecimento: “Relata uso do silabário, acredita que tem maior facilidade em aprender quando a professora escreve no quadro e explica, pois presta atenção.” e “Sugere que os professores ensinem o alfabeto, para ajudar a decifrar as letras, corrigindo no caderno as palavras, pois no quadro é uma coisa e no caderno é outra.”

Considerando as afirmativas, torna-se possível captar a noção de prejuízo para a educação popular e, sobretudo para o estudante, que vem ocorrendo como resultado de algumas medidas, inseridas no contexto das denominadas “reformas educacionais”, que de acordo com os estudos de Freitas (2012), são propostas elaboradas por grupos de empresários, intitulados por ele como “reformadores empresariais”.

Segundo o autor supracitado, tal interesse pela melhoria da qualidade da educação tem como pano de fundo a lógica do capital. A educação passou a ser considerada pelo empresariado como essencial para a produção do capital. À medida que o país passou a receber mais investimentos produtivos, aumentou a sua atividade econômica e, simultaneamente, a demanda de mão de obra qualificada em algumas áreas, daí o interesse pela melhoria na educação.

Freitas (2012), relata que nas últimas décadas houve um significativo aumento no número de formandos, ao mesmo tempo em que ocorreu uma redução na massa salarial global. Esse processo vem gerando pressões no setor educacional, em todos os níveis e modalidades, no sentido de focar, especialmente, no ensino da

escrita, da leitura e do cálculo, isto é, no ensino e na aprendizagem mínima para ingressar em futuras funções técnicas do modo de produção do capital.

Sendo assim, não é por acaso que o ensino está concentrado na leitura, cálculo e ciências, mas pela sua relação com o processo produtivo, o que significa ofertar uma educação básica às classes populares para futura reposição da mão de obra barata. Assim fica destacado, mais uma vez, que a ênfase proposta para a educação popular incida mais nos aspectos operacionais e não se cogita de um acesso a uma formação mais profunda numa perspectiva compreensiva da realidade e comprometida com a sua transformação em termos emancipatórios.

Os reformadores, conforme afirma Freitas (2012), não problematizam sobre as desigualdades sociais, desta forma isolam o direito de aprender de outros direitos básicos, como a habitação, a alimentação, a saúde e a cultura, como se estes não interferissem no processo de apropriação do conhecimento dos sujeitos.

Para a resolução dessa contradição de oferecer um pouco mais de conhecimento, padronizar o ensino básico sem perder o controle político e ideológico da escola, os “reformadores empresariais” creditam a si mesmos a direção do processo educativo e, para tanto, é preciso desprestigiar os profissionais da educação, mobilizar a atenção e o apoio de grupos conservadores e do senso comum da sociedade, assim como privatizar a gestão da educação.

[...] a mediação da professora foi fundamental para desenvolver habilidades dos estudantes relacionadas a formas de consciência como a reflexão, análise e planejamento do texto escrito. Isso fez emergir o pensamento teórico, um dos objetivos da escolarização, ao instigar a apreensão da natureza dos conceitos e o domínio dos próprios processos de comportamento e de pensamento provocando o distanciamento desses sujeitos com as experiências imediatas e os conceitos cotidianos. Pois, na escola o sujeito aprende a pensar sobre o próprio conhecimento – metacognição –, isto é, a se relacionar com o conhecimento descontextualizado e a assumir para si a própria organização do saber como objeto de sua reflexão. Isso o capacita a utilizar os instrumentos e signos do funcionamento intelectual típico da sociedade letrada (VARGAS, 2010, p. 176).

Nos relatos que seguem, retirados dos formulários de encaminhamento, restam evidentes algumas possibilidades de análise sobre a dinâmica de uma sala aula, sob a pressão da perspectiva de leitura de códigos, cumprindo a função de adaptar os estudantes ao mercado de trabalho, preparando a força de trabalho para o modelo de desenvolvimento concentrador de riquezas, ou seja, preparar os

estudantes para a certificação: *“Alfabeto com os 4 tipos de letra, Silabário, escrita dos números até 900”, “Sentei ao lado dele e corriji as palavras erradas”, “Leitura e cópia”, “Preencher, colorir, formar monossílabos com vogais”.*

Analisando o relato do professor e da estudante quanto ao uso do silabário como estratégia que poderia contribuir para o processo de apropriação do conhecimento, observam-se resquícios do que se propunha em no final do século XIX, com as Cartas do ABC¹⁶, que não valorizam o saber e cultura populares e diverge da prática freireana dialógica e não bancária, que contribui para transformação da realidade social, neste sentido o analfabeto deve ser considerado produtor de conhecimento e a própria realidade do estudante está no centro do processo de alfabetização.

No interior desse processo podemos identificar que as estratégias mencionadas pelos docentes estão fortemente influenciadas por práticas que acabam interferindo no ritmo de trabalho dos docentes. Nesse sentido, entendemos que os professores/as necessitam compreender a EJA e seus estudantes como pessoas com trajetórias de vida singulares e que sua forma de aprendizagem deve ser tratada de forma diferente, quando comparada ao ensino para crianças.

O indivíduo adulto possui ampla bagagem de experiências anteriores que vão influenciar na sua formação e relação com a aprendizagem. As experiências anteriores são compreendidas como um valioso recurso de aprendizagem de pessoas adultas, onde fornecem a base para o desenvolvimento de novas aprendizagens (SOARES, 2018, p. 109).

Há necessidade de formações em serviço permanentes, que fomentem a reflexão dos docentes, sobre como esse adulto aprende e como produtor de conhecimento, valores e linguagem e trazendo para o foco do trabalho em sala de aula, sobre as motivações e objetivos dessas pessoas que estiveram à margem da educação e hoje buscam sua cidadania nos espaços educacionais.

Assim sendo, o processo de ensino-aprendizado consiste numa relação dialógica, horizontal, que se estabelece numa relação interpessoal para a busca da solução de situações problemáticas e o desenvolvimento de potencialidades sob a mediação de uma ou mais pessoas que já

¹⁶ Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974) afirmam que, até o início da década de 30, a editora Globo, de Porto Alegre, anunciava suas “Cartas de ABC”, folheto vendido por 200 réis, que teve sucessivas edições, que era organizado em suas primeiras páginas o alfabeto com letras de vários formatos, e em seguida padrões silábicos comuns, trazia também pequenas frases compostas por monossílabas, dissílabos e trissílabos (nesta sequência) e na última página trazia sentenças morais, para que o aluno já “alfabetizado”, pudesse ler. Este material pode ser encontrado à venda nos dias de hoje.

internalizaram o conhecimento construído. Assim, o estudante é um sujeito que aprende com o outro o que o seu grupo social produz como valores, linguagem e conhecimento (VARGAS, 2010, p. 175).

Nesse sentido,

Com relação a formação de professores, as pesquisas ressaltam a importância do professor formador estimular em seus alunos a metacognição, incentivando que reflitam sobre os próprios processos de aprendizagem, para auxiliar na sua própria aprendizagem e também para auxiliá-lo a compreender os modos de aprendizagem dos seus alunos (SOARES, 2018, p.110).

Com a precarização do processo de formação permanente dos profissionais do magistério, acontece a progressiva transferência da responsabilidade do ensino-aprendizagem dos estudantes para outros espaços, como o apoio pedagógico, por exemplo, para recuperação das defasagens. Os registros dos professores/as elucidaram aspectos da realidade vivida pela escola, pois, além da padronização do ensino, as medidas complementares que se expressam no interior da escola, tanto por meio de avaliações de caráter formal (provas, testes, trabalhos) quanto informal, que abordam diferentes dimensões (juízo de valores sobre o desempenho e o comportamento do estudante, comentários públicos ou em particular com o estudante).

No interior desse quadro em que se busca padronizar, uniformizar e impor um ritmo ao processo de aprendizado escolar de modo a garantir certa produtividade no desempenho do sistema escolar, nota-se alguns efeitos sobre os sujeitos que nela vivem, os quais serão caracterizados.

Os relatos que seguem apresentam possibilidades de análises sobre os possíveis efeitos resultantes de tais medidas, sejam formais, sejam informais, que operam no interior da sala de aula, na produção de tipificação de sujeitos no interior deste espaço que podem acabar definindo possibilidades e/ou impossibilidades.

Aqueles estudantes que destoavam em um ou mais atributos eram referidos como aqueles que apresentam “dificuldade de aprendizagem”. Vejamos a seguir depoimento de uma estudante:

“Às vezes ainda sente vergonha pois na sala tem gente mais inteligente e tem que perguntar sempre para a professora. [...] Acredita que se a turma não tivesse estudantes da 2ª e 3ª etapa, seria melhor, pois não teria vergonha de se expor ao ir ao quadro, por exemplo, pois sabem mais que os outros”

As três mulheres que aceitaram contribuir com a pesquisa, participando das entrevistas, trazem à luz a situação de certos grupos sociais discriminados e que são desafiados a superar preconceitos que restringem seu horizonte educacional. As pessoas do sexo feminino ainda enfrentam grandes barreiras sociais e culturais para ter acesso a escola. Por muito tempo, mesmo entre as elites, a inserção das mulheres em processos formais de alfabetização foram vedados ou tutelados pelos pais e maridos com o argumento que esses conhecimentos servissem de comunicação com possíveis relacionamentos amorosos ou possibilitaram a entrada em mundos imaginários da literatura, como pode ser validado na fala de B: *“Nunca foi para a escola, seu pai criou onze filhos só na roça e para ele mulher não precisava aprender a escrever, pois se soubesse iria mandar cartinha para namorado, somente aprendeu a assinar o nome [...] Depois que se casou, morou do lado de uma escola, mas o marido não deixava ir para a escola, pois dizia que iria aprender a fazer coisas erradas, [...] depois que o marido faleceu, sentiu-se livre, então resolveu estudar”*. Essa discussão nos remete às questões das oportunidades educacionais as quais os sujeitos têm acesso, uma vez que a Constituição Federal de 1988 garantiu às pessoas de qualquer idade o direito público subjetivo ao ensino público e gratuito.

Todo esse trabalho de análise de documentos e entrevistas nos leva a refletir que mesmo os sujeitos não tendo domínio da estruturação da escrita eles expressam suas histórias de vida, o que se deve considerar é que:

[...] tem sujeitos atores em tensos processos para reinventar suas identidades. Sujeitos jovens, adultos trabalhadores interrogando-se pelos significados[...] levam para a docência e para as escolas e à EJA as injustiças com que a sociedade os castiga[...] (ARROYO, 2017, p. 07).

Percebemos que o desenvolvimento de estratégias metacognitivas ainda não são um suporte à questão da apropriação do conhecimento, contribuindo para um ensino tradicional, desvinculado da realidade, deixando de aproveitar as vivências ou experiências dos sujeitos, há necessidade de formação continuada e permanente para os profissionais para que a educação seja realmente inclusiva, assim como afirma Cord:

Os entrevistados, de seus pontos de vista, nos permitiram vislumbrar que têm consciência da época em que vivemos, que compreendem o que o

mundo é e como funciona e, mais: escolhem o que querem e como inserem suas escolhas no cotidiano. Essa inteligência não foi a escola que lhes deu. Então, como agora estão na escola, que ela saiba valorizar todos esses saberes e consiga contribuir, a partir de seu lugar, com a elevação da cidadania e qualidade de vida de pessoas tão especiais e únicas. Pessoas grandes, que podem até carregar o mundo nas costas, vez ou outra, mas já o podem ter, também, na palma das mãos (CORD, 2017, p. 225).

Este estudo foi um exercício inicial de descoberta e de esforço no intuito de relacionar esses temas e buscar o conhecimento de um campo ainda pouco explorado. Acreditamos que as análises identificadas na amostra investigada são importantes referências para o estudo da metacognição dos estudantes da educação de jovens e adultos, se configuram em interessantes temas de estudo e investigação para o campo de formação de professores.

CAPÍTULO V - PRODUTO EDUCACIONAL

5.1 CURSO METACOGNIÇÃO DOS ESTUDANTES DA EJA E A DIVERSIDADE HUMANA¹⁷

O processo de definição deste produto educacional foi marcado por muitos encontros e desencontros. Sabia, desde que comecei o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/UDESC, que poderia elaborar um material que colaborasse para a compreensão por parte dos/as professores/as da EJA sobre a importância do acolhimento e respeito às singularidades dos estudantes; no entanto, ainda não sabíamos qual recurso didático seria usado, que materiais teóricos dariam suporte ao processo de construção. Foi pela possibilidade de reflexão contínua favorecida pela pesquisa que conseguimos chegar à definição de que o produto seria um curso para discutir sobre a metacognição dos estudantes da EJA e a diversidade humana na formação de professores e a elaboração de um tutorial com contribuições para a tomada de decisão no encaminhamento ao apoio pedagógico do estudante da EJA, pensamos em oportunizar aos professores/as reflexões acerca do que é educação inclusiva, de forma a respeitar as diversidades humanas presentes nas salas de aula da modalidade.

Dentro do escopo de um mestrado profissional faz-se necessário a apresentação de um produto educacional, de uma ação prática que justifique e dê sustentação à pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva:

O produto educacional é um objeto de aprendizagem desenvolvido com base num trabalho de pesquisa científica, podendo assumir diferentes formatos como: textos dissertativos, documentário, exposição, material didático, pequeno livro, manual de atividades, caderno de orientações, sequência didática, tutoriais, software, jogo educativo, projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar (SANTOS e MASSELA, 2022, s.p.).

No caso, optamos em promover um curso intitulado: Metacognição dos estudantes na EJA e a diversidade humana, que será ofertado em três seções,

¹⁷ Disponível no link:

https://www.canva.com/design/DAFMzv7EqK8/9y5YbJSwn8IUdufSmCt21w/watch?utm_content=DAFMzv7EqK8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

objetivando levar a temática metacognição e a diversidade humana para o contexto de formação continuada de professores/as que atuam na EJA. Ainda propusemos a elaboração de um tutorial¹⁸ com orientações para o encaminhamento dos estudantes com dificuldade de aprendizagem ao apoio pedagógico. Esse tutorial poderá sugerir dicas obtidas durante a pesquisa, com intuito de contribuir para a prática profissional de professores da EJA.

É preciso pensar e executar momentos de formação para que os docentes da modalidade possam, de maneira crítica e reflexiva, reorganizar sua prática pedagógica. Apostando na formação permanente e continuada como ação fundamental e acreditando na ação de quem está no chão da sala de aula, no processo educativo, é necessário refletir sobre a ação docente para que novas ações sejam mais afiadas, potencializadas e concretizadas.

Acreditamos que essa dinâmica na aplicabilidade da proposta permite adequações e avaliações no coletivo. É importante destacar que essa experiência concentra um esforço específico de resgatar e possibilitar aos professores/as uma formação que pode auxiliar na compreensão de processos de apropriação do conhecimento de todos/as na perspectiva da educação inclusiva. O curso será desenvolvido com três seções, totalizando 24 horas, tendo como público alvo trinta (30) professores/as que atuam em turmas de educação de jovens e adultos do ensino fundamental na rede municipal de Balneário Camboriú.

Objetivo Geral de Aprendizagem:

Incentivar um espaço de discussão sobre a metacognição de estudantes a partir das realidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos;

Seção de Estudo 1 (8 horas)

Objetivo de aprendizagem:

Apreciar e dialogar sobre os diferentes sujeitos da EJA e suas formas de construção do processo de apropriação do conhecimento;

¹⁸ Disponível em:

https://www.canva.com/design/DAFMzv7EqK8/9y5YbJSwn8IUdufSmCt21w/watch?utm_content=DAFMzv7EqK8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Problema e tema:

Como oportunizar processos de apropriação do conhecimento para os todos/as_estudantes da EJA?

Justificativa e objetivos

Esse debate será um espaço de motivação de diálogos entre os docentes numa perspectiva de pensar o cotidiano das salas de aula no processo de apropriação do conhecimento na perspectiva da educação inclusiva, tendo como base a experiência trazida pelos sujeitos cognoscentes, respeitando suas singularidades e potencializando suas habilidades. Cabe ressaltar que este exercício será uma oportunidade de repensar as práticas docentes promovendo uma relação com o percurso formativo e a educação inclusiva.

No Grupo de estudos traremos uma reflexão teórica sobre Metacognição, utilizando como base de reflexão o texto “Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos”¹⁹, de Patrícia Guimarães Vargas e Maria de Fátima Cardoso Gomes, produzido no ano de 2013. Durante o levantamento de reflexões sobre o texto traremos algumas problematizações, como: Quais são os sentidos que jovens e adultos pouco ou não escolarizados constroem ao se inserirem no processo de alfabetização na escola? O ensino de conceitos científicos e escolares desencadeia processos de desenvolvimento mental e cultural nos jovens e adultos analfabetos?

Metodologia

Para iniciar será proposta a dinâmica dos anúncios classificados: em uma folha, cada professor/a deverá escrever um anúncio classificado sobre ele mesmo. É preciso oferecer algum tipo de serviço, mas sem se identificar. Depois que todos/as escreverem seus anúncios, os classificados são colocados em uma parede. Os participantes da dinâmica terão 20 minutos para lê-los e tentar descobrir quem são as pessoas descritas em cada anúncio.

¹⁹ Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000005> acesso em 03/09/2022.

Finalizados o tempo, o coordenador da dinâmica poderá fazer as seguintes perguntas:

1. Quem se reconheceu nos anúncios?
2. Quantas pessoas pensavam se conhecer, mas não se reconheceram?
3. Como cada um se sentiu ao ver seu anúncio lido pelos outros?
4. O que falta para o grupo se conhecer melhor?
5. Enquanto professores, conhecemos nossos estudantes?

Como forma de sensibilização na oficina socializaremos relatos em formato de vídeo de sujeitos da EJA (docentes e discentes) sobre as expectativas sobre a escola, superações e conquistas com falas sobre os motivos que os fizeram retornar para a escola e/ou trabalhar com esta modalidade.

Para refletir sobre Metacognição, vamos utilizar como base o texto “Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos”²⁰, de Patrícia Guimarães Vargas e Maria de Fátima Cardoso Gomes, produzido no ano de 2013, que discute a influência do processo de escolarização no desenvolvimento mental e cultural de estudantes da EJA, baseado nos relatos das histórias de vida e práticas de leitura dos estudantes de uma turma inicial de alfabetização de jovens e adultos. Os relatos possibilitaram-lhes a construção de discursos sobre suas formas de ser e estar no mundo e sobre suas práticas sociais, agora na perspectiva de sujeitos inseridos no universo da língua escrita. Busca um diálogo entre as contribuições da psicologia histórico-cultural de Lev S. Vygotsky, do processo de alfabetização e de conscientização de Paulo Freire e da etnografia interacional. A análise de aspectos do desenvolvimento mental e cultural de um dos estudantes revela-nos que a aprendizagem de conhecimentos científicos e escolares permitiu-lhe exercer novas práticas sociais no trabalho, na igreja e na família, ressignificando sua condição de ser e estar no mundo.

No encontro por meio de diálogos e experiências de professores/as serão fomentadas reflexões sobre o cotidiano da sala de aula das turmas de educação de jovens e adultos, dentro da perspectiva da Educação Inclusiva.

1º Momento: Dinâmica e sensibilização utilizando vídeos de relatos dos sujeitos da EJA;

²⁰ Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000005> acesso em 03/09/2022.

2º Momento: Diálogos e experiências dos professores/as;

3º Momento: Leitura e discussão do texto “Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos”, em pequenos grupos.

4º Momento: Seminário de apresentação das discussões de cada grupo sobre o tema.

Cronograma

	Dia		Carga Horária
Seção 1	08/02/2023	1º Momento	2h
	08/02/2023	2º Momento	2h
	15/02/2023	3º Momento	2h
	15/02/2023	4º Momento	2h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Seção de Estudo 2 (8 horas)

Objetivo de aprendizagem:

Analisar a diversidade dos estudantes da EJA, buscando potencializar suas habilidades e singulares de forma a facilitar o processo de apropriação do conhecimento de todos e todas.

Problema e tema

Quais são as motivações de adolescentes e idosos por estarem nas classes de EJA, é possível que a interação entre as faixas etárias possa contribuir para o processo de apropriação do conhecimento?

Justificativa e objetivos

A partir da discussão do texto: O que se aprende além das letras: um estudo sobre a alfabetização de pessoas idosas²¹ de Patrícia Claudia da Costa e do texto 2: O que facilita e dificulta a aprendizagem? Na perspectiva de adolescentes²², vamos analisar as percepções de estudantes adolescentes acerca dos aspetos que

²¹ Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1809-98232011000400011>

²² Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.46414>

facilitam e dificultam a sua aprendizagem. A coerência necessária entre discurso e práticas devem ser observadas na seleção e/ou produção de materiais didáticos que balizam práticas educativas, de forma a respeitar todos e todas que buscam na EJA como um lugar onde possa ser respeitado enquanto cidadão produtor de conhecimento.

Na elaboração do tutorial, podemos provocar situações que visam problematizar: (1) As experiências dos estudantes estão sendo valorizadas? (2) Estão sendo proporcionadas aos estudantes diferentes estratégias para auxiliar o processo de apropriação do conhecimento? (3) Há compreensão dos processos de apropriação de conhecimento dos estudantes da EJA, de forma que respeite suas singularidades? e por fim (4) o estudante da EJA é informado de seu encaminhamento para o apoio pedagógico, questionando sua disponibilidade de tempo para frequentar?

Metodologia

Para iniciar as atividades faremos a dinâmica do barco: para realizá-la, como material, utilizaremos folhas de papel em branco e um cronômetro. As pessoas devem ser divididas em três grupos. Inicialmente, cada grupo deve receber dez folhas e o objetivo é fazer um barquinho no tamanho recomendado.

No total, serão 10 minutos de dinâmica: nos primeiros três minutos os participantes não poderão, de forma alguma, se comunicar, deverão usar apenas mímica e terão que usar sua criatividade para se entenderem e decidirem como ou quem irá fazer o barco. Nos três minutos seguintes, apenas o líder do grupo está liberado para falar e instruir sua equipe sobre como construir a embarcação de papel. Nesse momento, todos/as devem estar atentos aos seus direcionamentos. Nos quatro minutos finais, são finalmente liberados para se comunicar e precisam aproveitar o tempo para alinhar os últimos detalhes e entregar a tarefa corretamente. Para finalizar, os instrutores devem apresentar seus relatórios sobre os grupos e chamar os líderes para exibirem seus projetos. Esse é o momento para ouvir sobre as dificuldades enfrentadas e superadas, as estratégias e como o trabalho foi realizado. Aqui o ponto alto é essa reflexão sobre a importância da comunicação assertiva e da colaboração de todos/as para que as metas e objetivos do grupo sejam alcançadas.

A partir da discussão do texto 1: O que se aprende além das letras: um estudo sobre a alfabetização de pessoas idosas²³ de Patrícia Claudia da Costa, vamos discutir sobre a importância da manutenção de espaços educativos que atendam às necessidades e desejos de pessoas idosas que têm interesse em participar de ações educativas não-formais. Fomentando analisar as razões pelas quais tais sujeitos não se alfabetizaram em outras fases da vida e resolveram, na fase idosa, estar na escola onde convivem com pessoas de todas as faixas etárias acima dos 16 anos; e do texto 2: O que facilita e dificulta a aprendizagem? Na perspectiva de adolescentes²⁴, vamos analisar as percepções de estudantes adolescentes acerca dos aspectos que facilitam e dificultam a sua aprendizagem. A autora traz o conhecimento das percepções dos estudantes sobre a sua aprendizagem, permitindo melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Após discussões, os professores/as poderão elaborar questões sobre como identificar as diversidades, habilidades e potencialidades do sujeito cognoscente de forma a desenvolver a inclusão nos espaços escolares.

1º Momento: Dinâmica;

2º Momento: Discussão dos textos socializados pelos grupos.

3º Momento: Elaboração de questões pelos professores, sobre como identificar as diversidades do sujeito cognoscente de forma a desenvolver a inclusão nos espaços escolares.

4º Momento: Construção de um tutorial com as questões elaboradas pelos professores.

Cronograma

	Dia		Carga Horária
Seção 2	15/03/2023	1º Momento	2h
	15/03/2023	2º Momento	2h
	22/03/2023	3º Momento	2h
	22/03/2023	4º Momento	2h

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

²³ Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1809-98232011000400011>

²⁴ Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.46414>

Seção de Estudos 3 (8 horas)

Objetivo de aprendizagem

Analisar a Educação Popular no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Problema e tema

Qual relação podemos estabelecer entre Educação Popular e a EJA?

Justificativa e Objetivos

Algumas palavras-chave do documentário marcarão esta sessão: educação popular, projeto popular, escola que defende os oprimidos, espaço de formação de práticas formadoras e emancipatórias. É possível notar que isso requer “sair da caverna” em prol de uma leitura própria dos processos sociais aos quais estamos submetidos. A alegoria da caverna de Platão é essencial para compreendermos como somos manipulados por um conjunto de dispositivos sociais que visam a nos dominar. Paulo Freire chamava essa educação escolar que almejava apenas a transmissão de conteúdos como educação bancária, quando os estudantes como simples depósitos das informações passadas pelos professores e professoras. Todas essas palavras têm um sentido para o debate que faremos agora: a necessidade de refletirmos sobre as comunidades nas quais estudamos e trabalhamos.

A partir da discussão do texto: Educação de Jovens e Adultos como educação popular: Um direito a ser conquistado²⁵, de Dulcinéia de Fátima Ferreira e Ana Maria de Campos iremos revisitar concepções teóricas e metodológicas ligadas à epistemologia da Educação Popular, com o propósito de reafirmar a potência desta práxis educativa no campo da EJA. O modo de vida e de sobrevivência imposto aos jovens e adultos pertencentes às classes populares, em contextos de vulnerabilidade social, repercute significativamente em seus percursos escolares, e, em muitas vezes, os seus direitos educativos são negados ou subtraídos. São diversas as formas de exclusão, de silenciamento e de produção do sentimento de impotência. Nesse contexto é que nos comprometemos com a EJA tendo como

²⁵ DOI: <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i3.286>

centro da nossa atenção a realidade política, social e econômica do nosso País. É urgente e indispensável revermos e reinventarmos as concepções e metodologias na Educação de Jovens e Adultos. Vivenciar a EJA a partir da Educação Popular possibilita a ampliação dos horizontes de vida dos estudantes, bem como dos professores e professoras, para além da lógica do capital.

Metodologia

Para iniciar as atividades vamos assistir o vídeo: Educação Popular e Liberdade²⁶, produzido pela Rede de Educação Cidadã – RECID²⁷, faremos roda de conversa sobre o vídeo, os professores serão organizados em grupos e utilizando cartolinas, canetas, tesoura, cola, recorte de revista, irão elaborar um cartaz que represente o conceito de Educação Popular apresentado no vídeo.

A partir da discussão do texto 1: Educação de Jovens e Adultos como educação popular: Um direito a ser conquistado, vamos discutir sobre a importância da Educação Popular na EJA.

1º Momento: Vídeo Educação Popular e Liberdade

2º Momento: Discussão do texto socializado pelos grupos.

3º Momento: Elaboração de um planejamento

4º Momento: Construção de um tutorial com as questões elaboradas pelos professores.

Cronograma

	Dia		Carga Horária
Seção 3	12/04/2023	1º Momento	2h
	12/04/2023	2º Momento	2h
	19/04/2023	3º Momento	2h
	19/04/2023	4º Momento	2h

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

²⁶ [Recid - Educação Popular](#)


²⁷ [A Recid no Brasil](#)

O resultado do curso será elaboração e socialização de um tutorial com critérios que contribuam com professores/as na tomada de decisão ao realizar o encaminhamento para o apoio pedagógico.

Por fim, desejamos que essa proposta demonstre a importância de uma reflexão sobre o ensino na EJA e no reconhecimento do sujeito da EJA. A experiência no formato de curso indica trocas de experiências que poderão ser exploradas e potencializadas no debate com docentes que enfrentam os mesmos desafios e deve ser um processo permanente, promovendo uma cultura de trocas em busca de uma educação de qualidade que atenda a diversidade humana da EJA.

Para aprofundar...

Título	Autor	Link
Metacognição e leitura: Sugestões de práticas	Janete Aparecida da Silva Marini ¹	Metacognição e leitura . Acesso em 20/09/2022
Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem	Neide de Brito Cunha Evely Boruchovitch	Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem . Acesso em 20/09/2022
Desenvolvimento de habilidades metacognitivas: capacitação de professores de ensino fundamental	Fernanda de Bastani Busnello Graciela Inchausti de Jou Tânia Maria Sperb	https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000200013 . Acesso em 20/09/2022
Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores	Evely Boruchovitch	Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores . Acesso em 20/09/2022
Metacognição e as relações com o saber	Nancy Nazareth Gatzke Corrêa Marinez Meneghello Passos Sergio de Mello Arruda	Metacognição e as relações com o saber acesso em 20/09/2022
Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática	Claudia Davis Marina M. R. Nunes Cesar A. A. Nunes	https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200011 acesso em 20/09/2022
Contrato Didático da EJA: Um olhar Metacognitivo	Merielle Cristine da Silva Arruda	http://www.tede2.ufrpe.br:8080/te de2http://www.tede2.ufrpe.br:8080/te

Título	Autor	Link
sobre as aulas de Matemática		0/tede2/handle/tede2/7754/handle/tede2/7754 Acesso em 23/09/2022
A Aprendizagem do Adulto em produções bibliográficas nacionais: contribuições para a formação de professores	Amanda Cibeles Soares	Locus Repositório Institucional da UFV: A aprendizagem do adulto em produções bibliográficas nacionais: contribuições para a formação de professores Acesso em 23/09/2022
Matemática e Cotidiano: Processos Metacognitivos construídos por estudantes da EJA para resolver problemas matemáticos	Vanessa Graciela Souza Campos	http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/5126 Acesso em: 23/09/2022
A culpa é do Fidel	Julie Gavras - 2006	A CULPA É DO FIDEL (La faute à Fidel!, 2006) - Crítica
Race to nowhere	Vicki Abeles e Jessica Congdon - 2010	Race to Nowhere Theatrical Trailer (Original)
Pelo Malo	Marina Rondón - 2013	PELO MALO TRAILER - ESFERA legendas em português
O fim do Recreio	Vinicius Mazzon e Nélío Spréa - 2012	O Fim do Recreio (Vinicius Mazzon e Nélío Spréa, 2012)
O pequeno fugitivo	Morris Engel e Ray Ashley - 1953	O pequeno fugitivo - Little Fugitive 1953
Educação Popular e Liberdade	Rede de Educação Cidadã – RECID	 Recid - Educação Popular

5.2 SUGESTÃO DE TUTORIAL PARA ENCAMINHAMENTO AO APOIO PEDAGÓGICO.

A presente pesquisa, ao analisar as contribuições da metacognição dos estudantes da educação de jovens e adultos para a formação permanente e continuada dos professores/as desta modalidade na perspectiva da educação inclusiva, traz como produto educacional o Curso Metacognição na EJA e a elaboração de um tutorial pelo grupo de professores/as participantes do curso com o objetivo de registrar as reflexões que emergiram após a conclusão da seção 1 e

seção 2. Sobre o encaminhamento dos estudantes com dificuldade de aprendizagem ao apoio pedagógico, abaixo apresentamos uma proposta de tutorial, haja vista que o curso ainda será realizado, portanto não temos a produção do grupo.



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não temos a pretensão de, com apenas esse trabalho, obter respostas frente às dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA, como também propor soluções para incluir os sujeitos, pois o processo de apropriação de conhecimento não é uma “receita de bolo”, deve ser entendido de forma singular e com caráter emancipatório dentro da perspectiva da educação inclusiva. Precisamos que os pesquisadores se voltem para a modalidade, para que tenhamos conclusões mais específicas sobre o trabalho na EJA na perspectiva da educação inclusiva. Acreditamos que desenvolver estratégias metacognitivas com os estudantes da EJA, potencializando suas habilidades e respeitando suas singularidades, pode ser um caminho para auxiliar o sujeito cognoscente a ser um cidadão atuante e participativo em nossa sociedade.

Apresentamos no capítulo III um mapeamento das produções bibliográficas encontradas para compor a pesquisa, nesta fase podemos observar o quanto é necessário ampliar o olhar da educação inclusiva, na perspectiva da diversidade humana, quando se trata da formação de docentes, seja ela na formação inicial e/ou continuada, pois ainda apresenta-se intimamente relacionada à Educação Especial. Esse quadro nos remete ao estigma do daltônico cultural, ou seja, aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama (MOREIRA, 2007), devendo estar presente nos processos de formação continuada e permanente dos professores, inclusive corroborando com o que está descrito na Proposta Curricular do Estado, em que,

as diretrizes encaminham formas específicas de ensinar, aprender e de organizar a escola, como é o caso dos indígenas, dos quilombolas, sujeitos do campo, sujeitos da educação especial que têm garantido o seu direito à educação[...] também para aqueles que se reconstróem em seus direitos, em suas identidades, nos movimentos de direitos humanos, nas relações de gênero e na diversidade sexual (SANTA CATARINA, 2014, p. 57).

Nesta pesquisa com o intuito de analisar os argumentos que ainda levam os professores/as desta modalidade a encaminhar os estudantes da EJA para o atendimento pedagógico individualizado e ainda por meio dos relatos desses estudantes compreender como essas pessoas se apropriam do conhecimento

historicamente construído, para que a partir dessa explicação possa contribuir para a formação permanente dos/as professores/as que atuam na modalidade pesquisada, o problema de pesquisa partiu das seguintes questões: (1) Por que os estudantes da EJA ainda são encaminhados para o apoio pedagógico? (2) Como se dá a apropriação do conhecimento por parte dos participantes da pesquisa? (3) Quais possíveis contribuições nos dados obtidos podem oferecer para o instrumentalização dos professores/as da modalidade?

Respondendo a primeira questão, a partir de nossas análises, foi possível identificar que alguns motivos que levam os professores e orientadora a encaminhar os estudantes da EJA para o apoio pedagógico estão diretamente relacionados à formação inicial e continuada dos docentes que atuam na modalidade, nos aspectos relativos aos processos de leitura e escrita como pré-requisitos para a aprendizagem, bem como o não reconhecimento do estudante da EJA como produtor e detentor de conhecimentos elaborados nas relações sociais, na interação com o outro.

As categorias identificadas nos auxiliaram a responder a segunda questão, relacionada à consciência da apropriação do conhecimento por parte dos estudantes, a partir da fala das entrevistadas é possível verificar que persiste ainda na importância da prática tradicional pautada por aulas expositivas, relacionadas ao uso do silabário e cópias deixando transparecer relação de práticas pouco adequadas à educação inclusiva. Percebemos que o desenvolvimento de estratégias metacognitivas ainda não são um suporte à questão da apropriação do conhecimento, contribuindo para o ensino tradicional desvinculado da realidade, deixando de aproveitar as vivências ou experiências dos sujeitos.

As contribuições nos dados obtidos para instrumentalização dos professores e da EJA, que emergiram da pesquisa, demonstra o desafio de pensar educação inclusiva na EJA que perpassa por inúmeras reflexões que a escola precisa enfrentar, considerando não apenas aspectos epistêmicos, mas também econômicos, sociais e culturais, pois mesmo que a equipe se proponha a desenvolver uma educação inclusiva para todos e todas, respeitando todas as legislações vigentes neste sentido, enfrentarão um espaço fragilizado em relação ao investimento público, pois a reflexão é ainda incipiente e há pouco material para pesquisa.

A EJA, por vezes, assume o papel de realização/satisfação pessoal, pois é o ambiente frequentado por pessoas que já protagonizaram e ainda protagonizam variados papéis na sociedade, sendo assim detentoras de uma considerável gama de conhecimentos aos quais recorrem a todo momento.

Neste sentido de pensamento Fonseca (2012), trouxe a situação da pesquisa em EJA ainda ser deficitária, em relação às suas características e questões específicas e sugere que o campo da psicologia poderia ser um subsídio à esses estudos, no que diz respeito às reflexões dos processos de apropriação do conhecimento do jovem e adultos.

Oliveira (1999) corrobora com a discussão, afirmando que as teorias do desenvolvimento focam mais na criança e adolescente e não exploram a questão da apropriação do conhecimento do adulto. Vale ressaltar que o modo de compreender a vida adulta está tradicionalmente descrito como um período de estabilidade e ausência de mudanças.

Se na literatura a aprendizagem do adulto é tratada desta forma, no senso comum não poderia se esperar diferente, levando a um discurso pessimista e incrédulo dos próprios estudantes em relação à sua aprendizagem. Essas situações de “dificuldades de aprendizagem” precisam ser mais discutidas, a fim de que se desconstrua uma visão do estudante adulto que não tem capacidade de aprender. É importante que o discente compreenda a EJA como um espaço que poderá confrontar suas estratégias para questões de seu cotidiano, de um sujeito que está presente e se faz, no presente, desta forma estabelecendo relação com a aprendizagem escolar, reorganizado pela reflexão do pensamento.

Por meio dos dados não é possível afirmar que, por si só, o distanciamento entre o conhecimento formal e informal implique negativamente no processo de apropriação do conhecimento dos estudantes, mas se constitui como desperdício de oportunidades, deixando de aproveitar um meio precioso de envolver os estudantes em situações educativas, nas quais a contextualização está, de fato, pautada nas múltiplas experiências vivenciadas pelos sujeitos cognoscentes. Neste sentido, podemos afirmar que tal distanciamento coloca o estudante da EJA numa área neutra para a mobilização e, se a práxis não aproximar o saber sistematizado da escola com os saberes experienciais dos discentes, devemos buscar outros propulsores que os levem a mobilizar-se. Pensar em situações que conduzam os estudantes pouco escolarizados a uma aprendizagem emancipatória requer

considerar o sujeito que aprende a investigar seus conhecimentos, concebendo estratégias que simplifiquem sua aprendizagem, provavelmente sentindo-se estimulado a aprender.

A metacognição não é a única via de acesso a apropriação do conhecimento, como pode ser percebido, o estudante pode aprender valendo-se apenas de suas habilidades no campo cognitivo, algumas vezes até de maneira automática ou intuitiva. Recorrer ao uso de estratégias metacognitivas, porém, favorece ao possibilitar perceber quais são as estratégias e habilidades cognitivas utilizadas nos momentos de leitura e escrita, por exemplo. Isso permitirá um acompanhamento do que é lógico ao estudante, como ele seleciona e mescla os conhecimentos adquiridos e tenta aplicar a novas situações.

A compreensão dos processos metacognitivos favorece a aprendizagem, pois quando se sentem capazes de perceber o que sabem e como aprendem, os procedimentos metodológicos de aprendizagem são enriquecidos tanto de forma individual como de forma coletiva em sala de aula. Isto é consequência da exibição das estratégias de pensamento das atividades que podem inspirar e gerar novas ideias aos colegas, permitindo contribuições coletivas e expandindo o repertório de estratégias a serem adotadas.

Podemos observar a necessidade de uma abordagem de pesquisas que tenham como foco metacognição do estudante da EJA, que sirva de subsídio para os processos de formação continuada e permanente de docentes na perspectiva da educação inclusiva. A metacognição é a habilidade de refletir sobre uma determinada tarefa e sozinho selecionar e usar o melhor método para resolver essa tarefa. Para Flavell (1976), em qualquer tipo de operação cognitiva existe uma monitorização ativa e consequente regulação e orquestração dos processos cognitivos envolvidos ou dos dados sobre os quais eles versam. Pode ser definida como “o pensamento sobre o pensamento” e que pode, portanto, auxiliar os estudantes a “aprenderem como se aprende”. Analisando as produções encontradas, foi possível constatar que situações sociais complexas dos jovens e adultos afetam de forma imprevisível os processos de apropriação do conhecimento, portanto a compreensão dos processos metacognitivos favorecem a apropriação do conhecimento dos estudantes, bem como a reflexão da prática e do planejamento por parte do professor.

Finalmente, esperamos que essa pesquisa possa, de alguma forma, contribuir com os futuros planejamentos e discussões na EJA sobre as ações de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, como também ser problematizadora e suscitar novos temas para outras pesquisas nas áreas da Metacognição e da EJA.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLA, A. P. **Representações de docentes sobre a inclusão escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.128fls. (p.1-41)
- ABREU, Anderson Carlos Santos de. **Bases epistemológicas no campo da pesquisa em educação de jovens e adultos no Brasil**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.
- ARAÚJO, Lúcia de Fátima. **Rompendo o contrato didático: a utilização de estratégias metacognitivas na resolução de problemas algébricos**. Recife, 2009. Tese de Doutorado. Centro de Educação - Universidade Federal de Pernambuco.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017. Brasil.
- BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.
- BATISTA, A.A.G.; ROJO, R.(org). **Livro didático da Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- BERNARDO, W. M.; NOBRE, M. R. C; JANETE, F. B. **A prática clínica baseada em evidências. Parte II: buscando as evidências em fontes de informação**. Revista da Associação Médica Brasileira, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 1-9, 2004.
- BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. **Desenho universal para a apropriação do conhecimento: a produção científica no período de 2011 a 2016**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 1, p. 143-160, jan-mar., 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Decreto nº 10502, de 30 de setembro de 2020.
- CANI, Josiane Brunetti. **Letramento digital de docentes de língua portuguesa: cenários e possibilidades de ensino e de apropriação do conhecimento com o uso das TDIC**. Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte-MG. 2019. 216f.
- CHRISTOFARI AC, FREITAS CR DE, BAPTISTA CR. **Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender**. E&R [Internet]. 10º de setembro de 2015 [citado 21º de agosto de 2022];40(4). Disponível em: Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender, Educação & Realidade, acesso em 06/09/2022.

CORD, Deisi. **A formação em serviço de professoras das séries iniciais no próprio espaço escolar em Florianópolis, gestão Frente Popular - 93/96**, Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

CORD, Deisi. **Sujeitos em Processo de Alfabetização e sua Apropriação da Cultura Digital: Um Estudo Exploratório no I Segmento da EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. Tese de doutorado. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

COSTA, Patrícia Claudia da. **O que se aprende além das letras: um estudo sobre a alfabetização de pessoas idosas**. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia [online]. 2011, v. 14, n. 4 [Acessado 20 Setembro 2022] , pp. 721-730. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1809-98232011000400011>>. Epub 30 Jul 2012. ISSN 1981-2256. <https://doi.org/10.1590/S1809-98232011000400011>.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. Edições Almedina, S. A. 2018, Coimbra.

CUNHA, Neide de Brito e Boruchovitch, Evely. **Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem**. Pro-Posições [online]. 2016, v. 27, n. 3 [Acessado 20 Setembro 2022] , pp. 31-56. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0008>>. Epub Dez 2016. ISSN 1980-6248.

CUNHA, R. S., Ribeiro, L. M., Sequeira, C., Barros, R. de A., Cabral, L., & Dias, T. S. (2020). **O que facilita e dificulta a aprendizagem? A perspectiva de adolescentes**. Psicologia em Estudo, 25. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.46414>

CONGRESSO INTERNACIONAL "SOCIEDADE INCLUSIVA", 2001. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. Declaração de Montreal sobre a Inclusão de 2001**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 29 de setembro de 2012.

FERREIRA, D. de F., & de CAMPOS, A. M. (2018). **Educação de jovens e adultos como educação popular: direito a ser conquistado**. *Crítica Educativa*, 3(3), 66–77.

FERNANDES, T.; SANTOS, E.; YORK, S. W. **Ciberfeminismo em tempos de Pandemia de Covid - 19: Lives e seus multiletramentos críticos/transmission em vivo y sus multiletramentos críticos**. Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências, [S. l.], v. 9, n. 02, p. 82-101, 2020.

FERREIRA, W. **Pedagogia das possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras?** Cadernos CENPEC, v. 3, n. 2, p. .p.73-98, 2013.

FLAVELL, J. H. (1976). **Metacognitive aspects of problem solving**. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum

FLAVELL, J.H; MILLER, P.H. E MILLER, S. **Desenvolvimento Cognitivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 3ª ed. Freire, Paulo. **A Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982

FREITAS, Luiz Carlos de. **Agenda dos reformadores empresariais podem destruir a educação pública no Brasil**. [out. 2012]. Entrevistadora: Michele da Costa. Revista ADUSP, São Paulo, n. 53, out. 2012.

GADOTTI, M. A **Educação de Adultos como Direito Humano**. Revista EJA em Debate. Vol. 2, n. 2. Florianópolis: IFSC, 2013.

GERALDI, J.W. **Linguagem e Ensino: exercício de militância e divulgação**. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (Coleção Leituras no Brasil), Campinas, SP, 1996.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; STOLTZ, Tania. **Tomada de Consciência e Conhecimento Metacognitivo**. Curitiba. Editora UFPR, 2008.

HOOKS, bell. Ensinando A Transgredir: **A Educação Como Prática Da Liberdade**/bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - 2. ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LÜDKE, Menga. **O professor e sua formação para a pesquisa**. EccoS Revista Científica, vol. 7, núm. 2, julho-dezembro, 2005, pp. 333-349, Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar. O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo. Simmus. 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, nº 12, p. 59-73, set/out/nov/dez, 1999.

PAVEZI, Marilza; **Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil (1990-2015)**.

PINTO, Joane Vilela. **Um estudo sobre literacia digital e possibilidades de aplicabilidade em contextos formativos de docentes**. 2019. 264 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu. 2019. 264f.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar**. In: GLAT, R.;

PLETSCH, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 17-32.

POGGIOLI, L. **Estratégias Metacognitivas. Série Ensenando a aprender**. Ed. Polar. Caracas, 2005.

PORTILHO, E.M.L. **Como se aprende?: estratégias, estilo e cognição**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak ed, 2011

PRIETO, Rosângela Gavioli; ANDRADE, Simone Girardi; RAIMUNDO, Elaine Alves. **Inclusão escolar e constituição de políticas públicas**. In: JESUS, Denise Meyreles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Prática pedagógica na educação: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. p. 105-126.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de docentes para favorecer a inclusão escolar**. 2012 Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2012. 200 fls.

RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA/World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P.; MELO, S. C. **Inclusão em educação: processos de avaliação em questão**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, n. 96, p. 632-651, 2017.

SANTOS, V.M.M. e MASSELAI, D. R. Destinatário: Dayane Regina Masselai. [S.I.], 13 set.2022. 1 mensagem eletrônica.

SCAVONI, Mariana Paula Pereira. **Representações sociais de docentes sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016. 195 fls. (p. 1 - 38)

UNESCO. Conferência Internacional de educação de adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha) **Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro**. CONFINTEA V. Brasília: Sesi/UNESCO, 1999.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: Unesco, 1998; Paris, 1948.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA[UNESCO]. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Plano de Ação** para satisfazer as necessidades básicas de apropriação do conhecimento. Documento a partir da Conferência de Jomtien.Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Orientação para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos**, 2005.

VALADÃO, G. T.; MENDES, E. G. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países**. Revista brasileira de educação, v. 23, p. 1-18, 2018.

VALLA, Victor Vincent. **A crise da interpretação é nossa: procurando entender a fala das classes subalternas**. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. II Caderno de educação popular em saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. – Brasília : Ministério da Saúde, 2014. p. 35-48 Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/2_caderno_educacao_popular_saude.pdf>. Acesso em: 27/08/2022.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. MENDES Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os docentes**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. 139

VÍLCHEZ, Iván Carlos Curioso. **Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência** In. PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciema de Fátima da (Orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas** - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para apropriação do conhecimento na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, 2018.

7.1. REFERÊNCIAS DA REVISÃO DE LITERATURA:

ABREU, Gabriela Vieira de. **Conversas entre deficiência e educação: Por uma política da interdependência nos cotidianos escolares**. 2019.163f. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2019.

BUENO, Melina Brandt. **Educação de Jovens e Adultos: Formação continuada colaborativa entre docentes da sala comum e da educação especial**. 2018. 143f. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2019.

CEZÁRIO, Andreza Patricia Balbino. **Atendimento educacional especializado e a Educação de Jovens e Adultos: Arte e estéticas inclusivas**. 2019. 156f. Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP, 2019.

CORTE, Luciane Cristina. **A mudança do perfil do público da EJA: Desafios e perspectivas**. 2016. 179f. Universidade Nove de Julho. São Paulo-SP, 2016.

CUEVAS, Marcia Roxana Cruces. **Conversar e Tensionar na Formação (des)continuada, Inventiva/inclusiva: Cartografia de uma Escola Território**. 2015. 269f. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, 2015.

FERREIRA, Robson Alex. **Trabalho colaborativo na educação física escolar: Estratégias para a formação de docentes e inclusão**. 2016. 181f. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente-SP, 2016.

LUCENA, Enilze Alves Ferreira de. **A escolarização e o modo de ser guarani: Desafios e anseios na trajetória discente no projeto de educação de jovens e adultos Guarani Mbya em Angra dos Reis**, RJ. 2018. 82f. Universidade Rural do Rio de Janeiro. Seropédica-RJ, 2018.

MATOS, Anthoniberg Carvalho de. **Praxeologias adotadas no ensino de Matemática na perspectiva da educação inclusiva em Aracaju**. 2018. 144f. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão - SE, 2018.

MELLO, Marco Antonio Lirio de. **O espírito, o corpo e o jogo: Intelectuais orgânicos coletivos na ATEMPA e suas formulações e ações em torno das políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação**. 2015. 687f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2015.

NASCIMENTO, Francisco Barbosa das Chagas do. **Educação do Campo: Experiências Metodológicas e Suas Contribuições ao Curso Técnico em Agropecuária no IFCE- Campus Crato**. 2018. 72f. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2018.

NASCIMENTO, Geysa Cristina Marcelino. **A Perspectiva Familiar diante da Revelação da Orientação Homossexual de Jovens e Adultos**. 2018. 121f. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba-MG, 2018.

NOGUEIRA, Lilian de Fatima Zanoni. **Educação Superior e Inclusão: Trajetórias de Estudantes Universitários com Deficiência e a Intervenção da Terapia Ocupacional**. 2019. 173f. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2019.

NUNES, Jane Maria Rosa. **Causas e consequências da desvinculação da educação do campo na agricultura familiar: Um estudo de caso do ensino médio da Escola Nova República**. 2017. 74f. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2017.

OLIVEIRA, Edilene Aparecida Soares de. **Limites e contribuições do PROEJA - IFNMG: Um estudo nos campi Araçuaí e Salinas**. 2016. 247f. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

RIBEIRO, Thais Regina Zamboni. **O papel da educação no cuidado com as pessoas egressas dos hospitais psiquiátricos de Sorocaba**. 2018. 84f. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba-SP, 2018.

SILVA, Ana Carolina Brugger. **Cidadania, formação social brasileira e a relação com a educação de jovens e adultos: O caso do PROEJA**. 2015. 193f. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora-MG. 2015.

SILVA, Joice de Oliveira Epifânio da. **A Inserção de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho: Os Sentidos da Lei de Cotas para os Gestores de Recursos Humanos da Região Metropolitana do RJ**. 2017. 139f. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

SILVA, Marizete Andrade da. **Os Processos Socioeducativos na Construção da Educação do Campo entre os Agricultores Camponeses de Vila Pavão - ES**. 2015. 115f. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2015.

SILVA, Silvia Sofia Scheid da. **Políticas de formação continuada de docentes na perspectiva da inclusão na rede municipal de educação de Curitiba: 2006-2015**. 2016. 206f. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba-PR, 2016.

SILVEIRA JÚNIOR, Josué Shimabuko da. **A dança como recurso pedagógico no ensino sobre o sistema ósseo: Uma proposta de inclusão para alunos surdos**. 2015. 154f. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Física, Cuiabá, 2015.

SOUZA, Francimeire Sales de. **A Formação Continuada e sua Interface na Atuação Docente no Instituto Federal de Roraima/ Campus Amajari**. 2018. 75f. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2018.

SOUZA, Maria Aldete de. **Introdução ao estudo de função para alunos com deficiência visual com o auxílio do multiplano**. 2015. 115f. Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Santarém-PA, 2015.

TASSINARI, Ana Maria. **Formação e prática pedagógica de docentes da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual**. 2019. 159f. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2019.

TONATTO, Regiane Cristina. **Este Barco é Nosso! Do Ciberespaço Aos Caminhos Rumo à Alteridade**. 2017. 149f. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, 2017.

VIEIRA, Onilda Maria Reis. **Formação e Trajetória de Egressos: O Caso do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da Universidade Federal Rural de Pernambuco**. 2015. 85f. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2015.

ARRUDA, Merielle Cristine da Silva. **O contrato didático na educação de jovens e adultos: um olhar metacognitivo sobre as aulas de matemática**. 2018. 101 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

SOARES, Amanda Cibele. **A apropriação do conhecimento do adulto em produções bibliográficas nacionais: contribuições para a formação de docentes**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2018.

VARGAS, Patricia Guimarães. **Educação De Jovens e Adultos: Práticas Sociais de Leitura, Construindo Múltiplas Identidades**. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CAMPOS, Vanessa Graciela Souza. **Matemática e cotidiano: processos metacognitivos construídos por estudantes da EJA para resolver problemas matemáticos**. 2017. 155 f. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

Santos Arruda, Alberto; Galvão Spinillo, Alina. **Alfabetização e consciência metatextual: uma análise do conceito de letramento**. 2008. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

8. APÊNDICES

8.1 ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

METACOGNIÇÃO DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES/AS NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Orientadora: Dr^a Vera Márcia Marques Santos

Número de aprovação no CEP: 5.236.104 de 10 de fevereiro de 2022.

1. Qual sua idade?
2. Como você se identifica com a identidade de gênero?
3. Em que país você nasceu?
4. Em que Estado você nasceu?
5. Em que cidade você nasceu?
6. Já frequentou a escola? Se sim, até que série?
7. Em que etapa está matriculado?
8. Porque está na EJA;
9. Há dificuldades em sala de aula pelo sujeito cognoscente?
10. Se há, quais estratégias esse sujeito utiliza para tentar superar tais dificuldades?
11. Qual área do conhecimento/disciplina que o sujeito cognoscente tem maior facilidade de apropriação? O que faz você ter maior facilidade nesta disciplina?
12. Qual estratégia usada pelo sujeito cognoscente para se apropriar dos conhecimentos socializados na escola?
13. Qual a melhor estratégia que os docentes podem usar em sala, para que esse estudante possa apropriar-se dos conhecimentos com maior facilidade?

8.2 CRONOGRAMA

Etapas	Ano/Semestre	
	Início	Término
Entrevistas	24/03/2022	05/05/2022
Transcrição das entrevistas	09/05/2022	10/07/2022
Análise de dados	09/05/2022	10/07/2022
Elaboração do Relatório Final	10/07/2022	10/08/2022

Etapas	Ano/Semestre	
Apresentação dos dados aos participantes da pesquisa	11/11/2022	11/11/2022
Apresentação dos dados a comunidade escolar (Seminário para apresentação)	18/11/2022	18/11/2022
Defesa da Dissertação	28/10/2022	28/10/2022

8.3 Entrevista 1:

Sobre "A", tinha 39 anos no momento da entrevista, estava matriculada na 3ª etapa do Ensino Fundamental, se identifica como mulher e é natural de Porto Alegre - RS. Nunca frequentou a escola, desde criança se encontra em situação de rua, teve dois filhos que atualmente moram com um familiar, com os quais não tem contato. Sua primeira experiência escolar foi na EJA aos 36 anos, busca nessa experiência escolar aprender, pois gosta do ensinamento da escola, sente-se bem no ambiente escolar, como demonstra em sua fala: “[...] a cada dia, venho buscando uma conquista nova”, sendo muito importante para ela. Relata que nunca foi pra escola, pois era menina de rua e que não conheceu o que era escola na idade obrigatória e quando teve oportunidade, já na adolescência, estava muito perdida, não significava nada ir pra aula. Morava na cidade de Lages e veio para Balneário Camboriú com 5 anos.

Nas atividades propostas pelos professores em sala de aula, diz ter dificuldade, por ter sequelas, resultado do uso drogas ilícitas que usou no tempo que vivia na rua, relata que às vezes demora um pouco mais para aprender as coisas, mas se esforça muito para aprender. Em sala de aula, busca focar, prestar atenção na professora, como estratégia e quando tem tempo em casa também estuda do seu jeito, com silabário ou em um “programinha no celular”, e repetindo no caderno. Observa que a professora está ensinando, pois uma pessoa sozinha não consegue. Em seu entendimento acredita que tem maior facilidade em aprender quando a professora escreve no quadro e explica, pois presta atenção.

Na Matemática, faz cálculos mentais, tendo dificuldade em fazê-lo no caderno. Espera concluir o Ensino Fundamental na EJA, sente-se grata, pois as pessoas do ambiente escolar se tornaram importantes em sua vida, registra que é um renascimento em sua vida: “as pessoas que aparecem na vida da gente, se eu não procurasse, não tinha conhecido essa oportunidade. Me ajudou muito, no ônibus

para vir para o colégio. Eu espero que mais pessoas possam se incluir aqui, para saber que o colégio não é aquele monstro que eu criei depois de adulta. Colégio para a pessoa rir de mim, as pessoas me criticarem só que não era nada, na verdade. Era uma maneira de me proteger para estar na sala de aula”. Relata sua maior dificuldade em escrever e ler, por ser “meio complicada”. Para que possa se apropriar dos objetos de aprendizagem propostos, acredita que o professor deve ajudar a fixar mais as letras, estando perto, pois quando há uma pessoa para te incentivar, que fique próximo, que pode confiar, sem medo de perguntar ajuda a aprender, finaliza dizendo que não tem mais medo de estar na escola.

8.4 Entrevista 2:

Sobre “B”, tem 53 anos, se identifica como mulher e nasceu em Araruna- PR. Nunca foi para a escola, seu pai criou onze filhos só na roça e para ele mulher não precisava aprender a escrever, pois se soubesse iria mandar cartinha para namorado, somente aprendeu a assinar o nome. Agora está decifrando as letras. Depois que se casou, morou do lado de uma escola, mas o marido não deixava ir para a escola, pois dizia que iria aprender a fazer coisas erradas. Ainda em Araruna, depois que o marido faleceu, sentiu-se livre, então resolveu estudar. Seu filho levou-a para fazer a matrícula, muito orgulhoso, sua família incentivava a estudar, frequentou a aula dois dias, estava com vergonha, mas entrou um colega de infância na turma. Porém perdeu seu filho adulto de forma trágica, perdendo o interesse de ir às aulas. Tinha emprego há dez anos na roça, com carteira registrada. Veio para Balneário Camboriú acompanhar seu filho mais novo, que já era casado e com filhos. Hoje consegue pagar aluguel com seu trabalho. Com muita vergonha, veio ao EJA procurar aprender a ler e escrever, iniciou no mesmo dia, encontrou a professora, muito querida, fazendo brincadeira. Relata que quer continuar a estudar, pois tem vergonha de não saber nada, pois passa muita vergonha na rua por não saber ler as placas. Hoje está matriculada na primeira etapa do Ensino Fundamental, tem muita vontade de aprender a ler; para se comunicar por meio de mensagem com suas patroas, algumas mandam áudio, mas relata ter vergonha de contar que não sabe ler. Também tem vontade de ler a Bíblia, hoje escuta pelo celular, mas tem vontade de ler pelo menos uma parte, “pra deixar de ser tão ignorante, que nem a gente é” Sente-se muito bem, feliz estudando, arrepende-se

em não ter procurado a escola assim que chegou em Balneário Camboriú, seus familiares continuavam incentivando, mas não sabia de seu direito. Às vezes, ainda sente vergonha pois na sala tem gente mais inteligente e tem que perguntar sempre para a professora. Relata que sua dificuldade em sala é misturar letras, são poucas que identifica, na matemática diz saber fazer da cabeça, mas na hora de colocar no caderno não consegue. Para tentar superar as dificuldades, baixou um aplicativo no celular que fala as letras. Registra que gosta mais da disciplina de Arte, pois tem desenhos, imagens e consegue fazer comparações, como no whats app, vê as fotos das pessoas e sabe quem elas são, as imagens ajudam bastante. Espera sair da escola sabendo ler e escrever, é tudo que espera. Acredita que se a turma não tivesse estudantes da 2ª e 3ª etapa, seria melhor, pois não teria vergonha de se expor ao ir ao quadro, por exemplo, pois sabem mais que os outros. Conta que estuda final de semana com seu neto, que lhe ajuda bastante, copiando o que a professora passa e tentando decifrar em casa. Sugere que os professores/as ensinem o alfabeto, para ajudar a decifrar as letras, corrigindo no caderno as palavras, pois no quadro é uma coisa e no caderno é outra.

8.5 Entrevista 3:

Sobre “C”, 51 anos no momento da entrevista, estava frequentando a 7ª Etapa, se identifica como mulher, nasceu em Xanxerê-SC, frequentou a escola quando criança, estudava a tarde e de manhã ajudava nos afazeres da casa, pois sua mãe era muito doente, lavava as roupas no rio, tomava banho e não dava tempo de almoçar, pegava o caderno e ia direto para escola, tinha pouca merenda na escola, tinha variedade, pois a área indígena sempre foi bem atendida. Quando voltava, se as panelas ainda estavam no fogo, comia. Lembra que fez uma prova e passou para a segunda série, porque não tinha pré-escola naquela época, a professora era de origem indígena e ensinava a língua indígena, quando alguém falava errado ela corrigia, ria, ficava brava. Quando chegaram dois professores novos, começou a aprender, fazendo inclusive letra cursiva e começou a aprender a língua portuguesa, tinham paciência para falar, porém não aprendeu, pois ficou pouco tempo estudando com eles. Não tinha frequência escolar, pois trabalhava de doméstica, estudou até os 13 anos, pois começou a trabalhar na roça, trabalhava de dia para comer à noite. Hoje se arrepende de não ter estudado e incentiva seus filhos a concluírem seus

estudos, pois tem oportunidades que não tinha em sua infância. Quando tinha 14 anos casou-se. Voltou a estudar na idade adulta, numa turma da igreja, mas a professora falou que não aprendia o som das letras. Na EJA se sente muito feliz com os professores, por vezes, pensa que não é para ir à escola, mas todos de casa incentivam a frequentar e se acostumou a estar na escola, “pegou amor”. Em sua turma é a única mulher, no início ficava perdida, pois não tinha com quem conversar, mas agora se acostumou com os meninos:” eles riam, faziam piadas por eu ser mais velha e eles adolescentes”. Relata ter dificuldade em Ciências, chega a ter dor de cabeça na aula. Consegue aprender, mas não é na primeira vez, depois de um tempo consegue se apropriar, demora um tempo. Sente-se com medo de escrever, diz não ter segurança. Para tentar superar as dificuldades, tenta escrever sozinha; as aulas de Língua Portuguesa são mais difíceis, porque tem que escrever mais, mas é a matéria que mais gosta. Espera que consiga aprender a ler e escrever, esse é o motivo que a faz frequentar a EJA, sugere ter mais aulas de língua portuguesa para que possa aprender mais e que nas aulas dos outros professores também tivesse leitura e escrita. Tem professor que mudou a forma de escrever no quadro para que entendesse com maior facilidade. A estudante relata que ficou com medo quando passou para o 2º segmento, tinha muitos professores e matérias diferentes. Misturou tudo, pensava que como ainda não sabia “ler e escrever direito”, não iria conseguir. Agora como os professores já a conhecem, dá menos medo, quando conhece o ambiente e as pessoas ficam com menos vergonha, aos poucos vai se soltando. Sugere aos professores que explicassem mais, de jeitos diferentes, e repetir para que consiga gravar, não ser muito rápido, falar mais devagar, com mais paciência. Tem professor que entrega a folha e passa as respostas no quadro, tem que copiar as respostas na folha, mas não aprendeu nada.

8.6 Indicadores elencados na categoria 1

	Relato	Indicadores da Categoria 1	Dificuldade Cognitiva do estudante
1.	Deficiência visual	Característica do estudante	Não
2.	Faz cópias dos textos com precisão, porém, a assimilação do conteúdo em forma de contextualizar e interpretar está em processo evolutivo	Dificuldade interpretação	Sim

3.	Não reconhece letra cursiva	Característica do estudante	Não
4.	Coordenação motora	Caraterística do estudante	Não
5.	A aluna apresenta dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática, reconhece algumas letras, porém não identifica os fonemas. Realiza atividades sempre com ajuda. Em Matemática, tem facilidade com os cálculos. Nas situações problemas a dificuldade está na leitura e interpretação deles. É participativa e comunicativa. Tem interesse pela aprendizagem e esforça-se na realização das atividades propostas.	Dificuldade de interpretação	Sim
6.	O que responde nas atividades não consigo decifrar. Acredito que ele não saiba ler, em função disso faz cópia errada. Ele não copia do quadro e quando faz demora muito e tudo pela metade.	Dificuldade Profissional do	Não
7.	Necessita de acompanhamento constante. Não associa a escrita à fala, somente copia o que lhe é orientado. Assim, foi possível notar que ele não está conseguindo desenvolver o processo cognitivo.	Processo de apropriação	Sim
8.	Está de forma lenta absorvendo o conteúdo.	Processo de apropriação	Não
9.	Notei dificuldade na escrita da língua portuguesa. Esqueceu algumas letras no meio das palavras, como o uso da letra N na palavra segunda, por exemplo.	Processo de apropriação	Não
10.	Percebi enquanto ditava algumas palavras em português que o aluno possui dificuldades em sílabas como ch/x, nha/na/nam, etc.	Dificuldade na norma culta	Não
11.	Aluna que tenho dúvidas quanto ao entendimento. Há momentos de competência e momentos com limitações.	Dificuldade Profissional do	Não
12.	Não frequentou a escola. Sua dificuldade está na alfabetização inicial. Está adquirindo o valor sonoro das letras e sílabas (oscilando). Demonstra insegurança e é um pouco introspectiva, porém, muito esforçada.	Processo de apropriação	Não
13.	O estudante veio transferido do RS, com escolarização na 8ª etapa. Reconhece as letras do alfabeto em caixa alta, escreve seu nome, ainda não lê. Conhece os numerais até 10. (Relato do próprio aluno e da mãe). Sua fala também é comprometida. Laudo CID F 71.0(retardo mental moderado)	Processo de apropriação	Não

14.	O tempo de aprender é diferente dos demais.	Característica do estudante	Não
15.	Não lê e não escreve, mas compreende os comandos.	Processo de apropriação	Não
16.	Dificuldade em resolução de cálculos simples com números naturais.	Processo de apropriação	Sim
17.	Muita dificuldade na escrita e na leitura. Não consegue acompanhar a turma e fazer as atividades sem ajuda.	Processo de apropriação	Não
18.	É muito esforçada. Teve um histórico com drogas e hoje ela ajuda na recuperação de dependentes químicos. Ela tem uma ótima oratória, mas tem grande dificuldade em aprender nossa língua, como também escrever, recortar, colar que são os princípios básicos da coordenação motora fina.	Dificuldade de interpretação	Sim

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

8.7 Indicadores da categoria 2.

	Relato	Indicadores da Categoria 2	Proposta relacionada a cognição
1.	Alfabetização fonêmica (está se apropriando do valor sonoro de letras e sílabas)	Intervenção do professor	Sim
2.	Alfabeto com os 4 tipos de letra, Silabário, escrita dos números até 900.	Intervenção do professor	Não
3	Sentei ao lado dele e corriji as palavras erradas	Intervenção do professor	Não
4	Diálogo, exercícios orais, exercícios escritos.	Intervenção do professor	Sim
5	Leitura e cópia	Intervenção do professor	Não
6	Fui ajudando a aluna a escrever corretamente durante o auxílio individual.	Intervenção do professor	Não
7	Nenhuma	Não utilizou estratégia	Não
8	Até o momento as intervenções feitas envolveram atividades diferenciadas, como recortar palavras para reconhecimento delas, caça-palavras etc. Também foram feitas atividades orais, mas na maioria das vezes, o aluno não manifesta qualquer reação que demonstre compreensão.	Mudança de prática do professor	Sim
9	Contação de fábulas	Intervenção do professor	Sim

10	Atividades relacionadas a consciência fonética e atendimento individual na realização das atividades. jogos de alfabetização.	Mudança de prática do professor	Sim
11	Desenhos para associar aos fatos.	Mudança de prática do professor	Sim
12	Utilizo no quadro apenas a letra caixa alta.	Mudança de prática do professor	Não
13	Aumentar a fonte da letra no quadro negro.	Mudança de prática do professor	Não
14	Recém matriculado, foi solicitado uma auxiliar AEE.	Não utilizou estratégia	Não
15	Coordenação motora fina, concentração e solução de atividades cognitivas.	Intervenção do professor	Não
16	Preencher, colorir, formar monossílabos com vogais. Aluno que deve ser acompanhado regularmente em sala de aula com um profissional formado na área de atendimento especial. Sem este profissional, não haverá inclusão como se deseja no currículo educacional.	Solicitação de acompanhamento de outro profissional.	Não
17	Uso de materiais concretos.	Mudança de prática do professor	Sim
18	A entrevista foi o que consegui tirar o que ela tem de melhor. Procurei mostrar a ela que o ato de ler vai ser natural porque ela é muito inteligente. Creio que ela teve bloqueios na escola quando criança e as drogas também ajudaram a não compreender os ensinamentos.	Intervenção do professor.	Não

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

9. ANEXOS



GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/UEDESC, intitulada “METACOGNIÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA”, que fará um estudo de caso utilizando a entrevista como instrumento de coleta de dados, com o objetivo geral de analisar as contribuições da metacognição dos estudantes da educação de jovens e adultos com vistas a formação permanente dos profissionais do magistério numa perspectiva de educação inclusiva. Serão previamente agendadas a data e horário para as entrevistas individuais, utilizando-se de gravadores de áudio e registro escrito. Estas medidas serão realizadas tendo em vista os cuidados relativos aos desdobramentos da COVID - 19, conforme orientação da vigilância epidemiológica, registradas no Plano de Contingência do Centro de Educação de Jovens e Adultos “Deputado Doutel de Andrade”, na rua 3020 nº 160 Centro - Balneário Camboriú - SC.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização. Os possíveis riscos na pesquisa poderão ser de médio a altos. Possivelmente, corre-se o risco de desconforto ou constrangimento nas sessões formativas, por conta do tema em questão, invasão de privacidade; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista, risco de danos psicológicos ao produzir estados negativos ou comportamento alterado, incluindo ansiedade, depressão, culpa, sentimentos de choque de inutilidade, raiva ou medo. Entretanto, caso o/a entrevistado/a sinta-se desconfortável em participar, poderá, a qualquer momento, recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento de participação. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que estuda. A pesquisadora estará à disposição para esclarecimentos de dúvidas referentes a este estudo sempre que necessário.

Medidas cautelares frente aos riscos: garantir acesso aos resultados individuais e coletivos; Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, garantir que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados; estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; limitar o acesso às gravações apenas pelo tempo, quantidade e qualidade das informações específicas para a pesquisa; Garantir a não violação e a integridade dos documentos; Assegurar a confidencialidade e a privacidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; garantir a divulgação

1

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conepe@saude.gov.br

pública dos resultados; Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades, garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão, assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa; Os benefícios e vantagens em participar deste estudo será contribuir para o aumento do conhecimento científico para a área de Educação, partindo da investigação da razão pela qual os estudantes da EJA ainda são encaminhados para o apoio pedagógico com a finalidade de nivelar comportamentos cognoscentes. Ainda, compreender como se dá a apropriação do conhecimento por parte dos estudantes da EJA, participantes da pesquisa, dados estes que poderão contribuir com a formação permanente dos profissionais do magistério da modalidade no que diz respeito ao processo de apropriação do conhecimento.

Quanto ao Sigilo e Confidencialidade, o acesso aos dados nas entrevistas ou em bases de dados para fins da pesquisa científica será feito somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética; O acesso aos dados será supervisionado por uma pessoa que esteja plenamente informada sobre as exigências de confiabilidade; A pesquisadora tem compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados preservando integralmente o anonimato e a imagem do participante, bem como a sua não estigmatização; Não será utilizada as informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro; a pesquisadora responsável estabelece salvaguardar e assegurar a confidencialidades dos dados de pesquisa; Os dados obtidos na pesquisa serão usados exclusivamente para finalidade prevista; Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado, os quais serão mantidos em sigilo, em conformidade com o que prevê os termos da resolução 466/12. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade das pesquisadoras, até o término da pesquisa, sendo descartado após 6 meses da defesa da dissertação. A devolutiva aos participantes, será feita por meio de encontros previamente agendados individualmente, entre os dias 02/09/2021 e 23/09/2022, a Apresentação dos dados a comunidade escola será realizada por meio de um Seminário no dia 23/09/2022.

As pessoas que acompanharão os procedimentos serão os pesquisadores e a Professora Mestranda Dayane Regina Masselai e a Professora orientadora da pesquisa, Drª Vera Márcia Marques Santos.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome ou qualquer outra característica que possa identificá-los/a.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder da pesquisadora e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADORA RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Dayane Regina Masselai

NÚMERO DO TELEFONE: (47) 991847853

ENDEREÇO: Rua 3020 nº 160 Centro - Balneário Camboriú - SC

2

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

ASSINATURA DA PESQUISADORA:

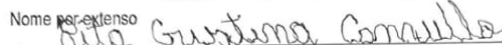


Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP SH/UDESC
 Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC - 88035-901
 Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com
 CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
 SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

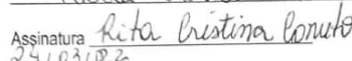
TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados a meu respeito são sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

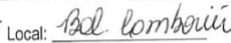
Nome por extenso



Assinatura



Local:



Data:

24/03/22

3

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
 Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com
 CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
 SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF -
 70719-040
 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br



GABINETE DO REITOR

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas gravação em áudio de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada "METACOGNIÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA", e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As gravações em áudio ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadoras pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Balneário Camboriú, 24 de março de 2022

Rita Giustina Cometto

Nome do Sujeito Pesquisado

Rita Giustina Cometto

Assinatura do Sujeito Pesquisado

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
 Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com
 CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
 SRTV 701, Via W 5 Norte - Lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 - E-mail: conep@saude.gov.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado profissional, intitulada "METACOGNIÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA", que fará um estudo de caso utilizando a entrevista como instrumento de coleta de dados, o objetivo geral é analisar as contribuições da Metacognição dos estudantes da educação de jovens e adultos para a formação permanente dos profissionais do magistério numa perspectiva de educação inclusiva e conhecer os estudantes da EJA no contexto pesquisado. Serão previamente marcados a data e horário para as perguntas, utilizando entrevista e gravadores. Estas medidas serão realizadas de forma presencial, com todos os cuidados relativos ao COVID - 19, conforme orientação da vigilância epidemiológica, no Centro de Educação de Jovens e Adultos "Deputado Doutel de Andrade", na rua 3020 nº 160 Centro - Balneário Camboriú - SC. Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização. Os possíveis riscos na pesquisa serão médio a altos. Possivelmente, corre-se o risco de desconforto ou constrangimento nas sessões formativas, por conta do tema em questão, invasão de privacidade; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista, risco de danos psicológicos ao produzir estados negativos ou comportamento alterado, incluindo ansiedade, depressão, culpa, sentimentos de choque de inutilidade, raiva ou medo. Entretanto, caso sinta-se desconfortável em participar, poderá, a qualquer momento, recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que estuda. O pesquisador estará à disposição para esclarecimento de dúvidas referentes a este estudo. Medidas cautelares frente aos riscos: garantir acesso aos resultados individuais e coletivos, Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, garantir que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados; estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; limitar o acesso às gravações apenas pelo tempo, quantidade e qualidade das informações específicas para a pesquisa; Garantir a não violação e a integridade dos documentos; Assegurar a confidencialidade e a privacidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; garantir a divulgação pública dos resultados; Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades, garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte - Lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 - E-mail: conep@saude.gov.br

em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão, assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa; Os benefícios e vantagens em participar deste estudo será contribuir para o aumento do conhecimento científico para a área de Educação, partindo da investigação do motivo de leva os estudantes da EJA ainda são encaminhados para o apoio pedagógico, poderemos compreender como se dá a apropriação do conhecimento por parte dos participantes da pesquisa e ao elencar os dados obtidos podemos instrumentalizar os profissionais do magistério da modalidade.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores Professora Mestranda Dayane Regina Masselai e a Profª Drª Vera Márcia Marques Santos.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Dayane Regina Masselai

NÚMERO DO TELEFONE: (47) 991847853

ENDEREÇO: Rua 3020 nº 160 Centro - Balneário Camboriú - SC

ASSINATURA DO PESQUISADOR: 

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados a meu respeito são sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso Ricardo Ricardo

Assinatura Ricardo Ricardo

Local: Bal. Camboriú

Data: 14/04/2022



Comitê de Ética em Pesquisas
Envolvendo Seres Humanos - Udesc

GABINETE DO REITOR

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas gravação em áudio de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada "METACOGNIÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA", e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As gravações em áudio ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadoras pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Balneário Camboriú, 14 de abril de 2022

Ricardo Ricardo

Nome do Sujeito Pesquisado

Rosaelina Ricardo

Assinatura do Sujeito Pesquisado

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte - Lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 - E-mail: conep@saude.gov.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado profissional, intitulada "METACOGNIÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA", que fará um estudo de caso utilizando a entrevista como instrumento de coleta de dados, o objetivo geral é analisar as contribuições da Metacognição dos estudantes da educação de jovens e adultos para a formação permanente dos profissionais do magistério numa perspectiva de educação inclusiva e conhecer os estudantes da EJA no contexto pesquisado. Serão previamente marcados a data e horário para as perguntas, utilizando entrevista e gravadores. Estas medidas serão realizadas de forma presencial, com todos os cuidados relativos ao COVID - 19, conforme orientação da vigilância epidemiológica, no Centro de Educação de Jovens e Adultos "Deputado Doutel de Andrade", na rua 3020 nº 160 Centro - Balneário Camboriú - SC. Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização. Os possíveis riscos na pesquisa serão médio a altos. Possivelmente, corre-se o risco de desconforto ou constrangimento nas sessões formativas, por conta do tema em questão, invasão de privacidade; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista, risco de danos psicológicos ao produzir estados negativos ou comportamento alterado, incluindo ansiedade, depressão, culpa, sentimentos de choque de inutilidade, raiva ou medo. Entretanto, caso sinta-se desconfortável em participar, poderá, a qualquer momento, recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que estuda. O pesquisador estará à disposição para esclarecimento de dúvidas referentes a este estudo. Medidas cautelares frente aos riscos: garantir acesso aos resultados individuais e coletivos, Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, garantir que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados; estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; limitar o acesso às gravações apenas pelo tempo, quantidade e qualidade das informações específicas para a pesquisa; Garantir a não violação e a integridade dos documentos; Assegurar a confidencialidade e a privacidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; garantir a divulgação pública dos resultados; Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades, garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão, assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa; Os benefícios e vantagens em participar deste estudo será contribuir para o aumento do conhecimento científico para a área de Educação, partindo da investigação do motivo de leva os estudantes da EJA ainda são encaminhados para o apoio pedagógico, poderemos compreender como se dá a apropriação do conhecimento por parte dos participantes da pesquisa e ao elencar os dados obtidos podemos instrumentalizar os profissionais do magistério da modalidade.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores Professora Mestranda Dayane Regina Masselai e a Profª Drª Vera Márcia Marques Santos.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Dayane Regina Masselai

NÚMERO DO TELEFONE: (47) 991847853

ENDEREÇO: Rua 3020 nº 160 Centro - Balneário Camboriú - SC

ASSINATURA DO PESQUISADOR: *Dayane Regina Masselai*

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados a meu respeito são sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso Edúlia Pilamiti

Assinatura Edúlia

Local: Balneário Camboriú

Data: 05/05/22



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas gravação em áudio de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada "METACOGNIÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA", e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As gravações em áudio ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadoras pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Balneário Camboriú, 05 de maio de 2022,

o mesmo

Nome do Responsável pelo Sujeito Pesquisado

Edilcia Pilantti

Assinatura do Responsável pelo Sujeito Pesquisado

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
 Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com
 CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
 SRTV 701, Via W 5 Norte - Lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 - E-mail: conep@saude.gov.br

ENCAMINHAMENTO PARA APOIO PEDAGÓGICO - CEJA

Olá, professores e professoras do CEJA! Segue abaixo formulário a ser preenchido, caso em sua turma tenha algum estudante com dificuldade de aprendizagem. Este formulário será nosso ponto de partida para auxiliar o processo de apropriação de conhecimento de nossos estudantes de 1ª a 9ª etapa, que possam apresentar alguma dificuldade em sala de aula.

Deve ser preenchido pelo professor, desta forma é muito importante que todas as informações sejam preenchidas com muita responsabilidade, pois através da descrição aqui apresentada e a interação com o estudante, será elaborado um plano de estudos individual, a fim de auxiliar seu processo de apropriação do conhecimento.

Os atendimentos ocorrerão nas quintas-feiras, no contra turno escolar, com a professora responsável, que montará a agenda de acordo com a disponibilidade do estudante e organização da unidade.

<https://forms.gle/prMiZVNNvtGU1Eut7>

Qualquer dúvida estamos à disposição.

Att.

Equipe Diretiva do CEJA

***Obrigatório**

1. E-mail *

2. 1. NOME DO ESTUDANTE: *

07/09/2022 16:18

ENCAMINHAMENTO PARA APOIO PEDAGÓGICO - CEJA

3. 4. ETAPA: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ 1ª ETAPA
- ☐ 2ª ETAPA
- ☐ 3ª ETAPA
- ☐ 4ª ETAPA
- ☐ 5ª ETAPA
- ☐ 6ª ETAPA
- ☐ 7ª ETAPA
- ☐ 8ª ETAPA
- ☐ 9ª ETAPA

4. 5. Período que o estudante frequenta as aulas regulares: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Matutino
- ☐ Vespertino
- ☐ Noturno

5. 6. Data de nascimento: *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

6. 7. É estudante com deficiência? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

07/09/2022 16:18

ENCAMINHAMENTO PARA APOIO PEDAGÓGICO - CEJA

7. 22. FAÇA UM BREVE RELATO DAS DIFICULDADES APRESENTADAS PELO ESTUDANTE EM SALA RELACIONADAS AO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO : *

8. 23. QUAIS ADEQUAÇÕES FORAM PROPOSTAS AO ESTUDANTE EM CLASSE, PARA SUPERAR TAIS DIFICULDADES? *

9. 24. PROFESSOR RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO DO ENCAMINHAMENTO: *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: METACOGNIÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pesquisador: DAYANE REGINA MASSELA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53678721.4.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.236.104

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão para atendimento do Parecer Consubstanciado de número 5.182.790 emitido em 21 de Dezembro de 2021 do protocolo apresentado ao CEP de projeto do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), do CEAD/UDESC, que tem como objetivo analisar a metacognição dos estudantes da EJA encaminhados pelos/as professores/as regentes e orientação escolar para o atendimento pedagógico por apresentar "algum tipo de dificuldade de aprendizagem", buscando elementos que contribuam para a formação permanente dos profissionais do magistério numa perspectiva de educação inclusiva.

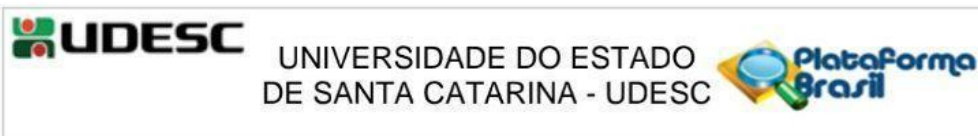
Equipe de Pesquisa: DAYANE REGINA MASSELA (pesquisadora responsável), Vera Márcia Marques Santos (orientadora).

Pesquisa na modalidade presencial.

Participantes - 8 estudantes

Para tanto, será realizada uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, a partir de levantamentos bibliográficos sobre a temática, associada a um estudo de caso que prevê a

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo - sala CEP/UDESC
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-7881 **Fax:** (48)3664-8084 **E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br



Continuação do Parecer: 5.236.104

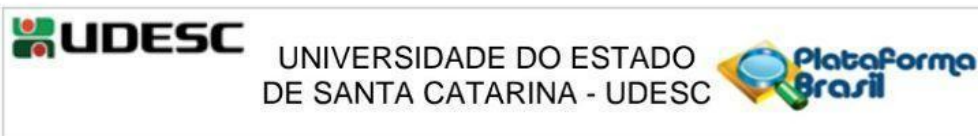
aplicação de entrevista semiestruturada com estudantes selecionados. Para seu desenvolvimento, a pesquisa contará com a participação de 8 estudantes jovens, adultos e/ou idosos/as encaminhados ao apoio pedagógico escolar do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental, do município de Balneário Camboriú, no estado de Santa Catarina. O cronograma de realização da pesquisa prevê o início da coleta de dados para março de 2022 e término do estudo em outubro do mesmo ano.

Metodologia Proposta conforme Projeto Básico: "Optamos pela pesquisa exploratória de cunho qualitativo. De acordo com Gil (2017), as pesquisas exploratórias tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois pretendem observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador. As pesquisas

exploratórias mais comuns são os levantamentos bibliográficos, porém, em algum momento, a maioria das pesquisas científicas passam por uma etapa exploratória, visto que o/a pesquisador/a busca familiarizar-se com o fenômeno que pretende estudar. Já o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan & Biklen, 1994, p.51). Com a finalidade de atender aos objetivos geral e específicos, será utilizada a entrevista individual semiestruturada como ferramentas metodológicas à coleta de dados. A coleta de dados, na visão de Creswell (2014, p.122), é "uma série de atividades inter-relacionadas que objetivam a reunião de boas informações para responder às perguntas da pesquisa". A entrevista semiestruturada é provavelmente uma das mais importantes técnicas de coleta de informações utilizadas no âmbito das ciências sociais (GIL, 2009). Sua grande vantagem é permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante, e sobre os mais variados tópicos (LÜDKE e ANDRÉ, 2013). No caso desta pesquisa, o uso dessa ferramenta se justificou diante destes dois objetivos específicos formulados: conhecer os estudantes da EJA no contexto pesquisado e analisar o processo metacognitivo destes sujeitos. Desse modo, planejou-se um roteiro de entrevista individual e semiestruturada - com "perguntas abertas, gerais e focadas" - contemplando aspectos sóciohistóricos da vida dos/as estudantes, no qual será obtida essas informações, e outras, como às relacionadas ao estudo no âmbito educativo formal (CREWELL, 2014, p.135). Estimula-se o processo de narrativas com perguntas que permitam às pessoas contarem suas histórias. Para Gibbs (2009, pp 81-82), essa forma funciona bem "se a pessoa tiver que contar suas experiências[...]. Todas as respostas serão gravadas em aparelho

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo - sala CEP/UDESC
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-7881 **Fax:** (48)3664-8084 **E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br

Página 02 de 10



Continuação do Parecer: 5.236.104

eletrônico e também foi utilizado um caderno para notas pessoais. Todas as autorizações serão obtidas na forma escrita e verbal, sendo essa última colhida no momento da gravação da entrevista. Abaixo, o roteiro que orienta a entrevista individual com os estudantes. 1- Contexto atual: residência, filhos, profissão, local de trabalho, grau de escolarização dos filhos. 2 - Infância: escolarização dos pais, local de origem, escolarização na infância, motivos de não ter estudado. 3 - Quais as maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula pelo sujeito cognoscente? 4 - Quais estratégias esse sujeito utiliza para tentar superar tais dificuldades? 5 - Qual área do conhecimento/disciplina que o sujeito cognoscente tem maior facilidade de apropriação? O que faz você ter maior facilidade nesta disciplina? 6 - Qual estratégia usada pelo sujeito cognoscente para se apropriar dos conhecimentos socializados na escola? 7 - Qual a melhor estratégia que os docentes podem usar em sala, para que você possa apropriar-se dos conhecimentos com maior facilidade?."

Metodologia de Análise de Dados conforme Projeto Básico: "Em um trabalho de pesquisa que utiliza a técnica estudo de caso, os dados recolhidos são de natureza qualitativa, assim como a sua análise que deverá ser feita com objetividade e com a máxima isenção à forma como os membros dos grupos se veem e se relacionam com o tema da pesquisa. Segundo Lervolino e Pelicioni (2001), há duas maneiras básicas de se proceder a análise: o sumário etnográfico e a codificação dos dados via análise de conteúdo. Ressaltam que a diferença entre esses procedimentos é que o primeiro vai analisar as citações textuais dos participantes do grupo; e o segundo enfatiza a descrição numérica de como determinadas categorias explicativas aparecem ou estão ausentes das discussões, e em quais contextos isto ocorre. Nesta análise optou-se pela análise temática dos conteúdos levantados nos Estudos de caso. Análise temática, segundo Braun e Clarke (2006, 2013), é um método analítico qualitativo pouco demarcado e reconhecido, mas amplamente utilizado na Psicologia e em outras áreas, e é fundamental para a análise qualitativa. É um método independente da teoria e da epistemologia e pode ser aplicado em uma variedade de abordagens teóricas e epistemológicas. Proporciona liberdade teórica, configurando-se como uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo, de dados. Na análise temática, segundo Virginia Braun e Victoria Clarke (2006, 2013), adotam-se os seguintes conceitos centrais: tema; subtema; código; organizador central; e mapa temático. Segue-se a descrição conceptual de cada elemento. Um tema permite captar padrões comuns ao longo do conjunto dos dados, que são

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo - sala CEP/UDESC
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-7881 **Fax:** (48)3664-8084 **E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br

Página 03 de 10



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Parecer: 5.236.104

importantes para as questões de partida da investigação. O tema não depende do número, mas da relevância para o que se está a investigar. Incluem os subtemas e os códigos. Um subtema capta um elemento específico importante de um tema, é uma subdivisão. Os códigos são unidades menores da análise, que identificam uma característica específica de um segmento de dados. É uma ideia resumida das unidades de registro da análise que são segmentos do texto codificados. O organizador central da análise é uma ideia principal em torno da qual se agrupam os dados e se estabelecem as relações entre os temas. Uma das principais características da análise temática é a flexibilidade, uma vez que se pode utilizá-la, independentemente do quadro teórico que se adote, das questões de investigação, dos métodos de recolha de dados e do número de participantes. A partir da análise temática pode-se fazer uma descrição rica de todo um conjunto de dados ou obter uma descrição detalhada de um aspecto particular dos dados; pode ser uma análise mais indutiva ou dedutiva (teórica) e, às vezes, surgem possibilidades de análises mistas (de formas indutivas e dedutivas). Os temas encontrados podem ser mais semânticos ou mais latentes; e os paradigmas que estruturam a análise podem ser essencialistas ou construcionistas. Neste estudo, adotou-se um paradigma construcionista por meio do qual o(a) investigador(a), mais do que responsável, é implicado/a em todo o processo de investigação".

Orçamento, fonte dos recursos, discriminação detalhada: protocolo identifica apoio financeiro FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC, sem discriminação de valores no orçamento (sendo detalhado "Financiamento Próprio").

Cronograma de execução:

Elaboração do Relatório Final - 06/06/2022 a 08/08/2022

Análise dos Dados - 02/05/2022 a 02/06/2022

Apresentação dos Dados a Comunidade - 02/09/2022 a 23/09/2022

Execução do Estudo de Caso - 01/03/2022 a 29/04/2022

Defesa da Dissertação e Divulgação dos resultados - 03/10/2022 a 21/10/2022

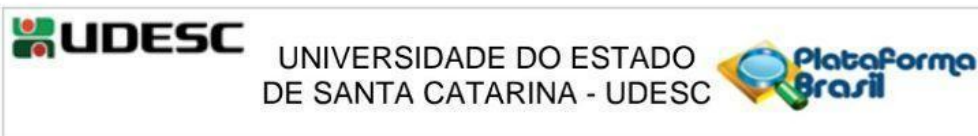
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a metacognição dos estudantes da EJA encaminhados pelos/as professores/as regentes e orientação escolar para o atendimento pedagógico por apresentar "algum tipo de dificuldade de

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo - sala CEP/UDESC
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-7881 **Fax:** (48)3664-8084 **E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br

Página 04 de 10



Continuação do Parecer: 5.236.104

aprendizagem".

Objetivos Secundários:

- Investigar por que os estudantes da EJA ainda são encaminhados para o apoio pedagógico;
- Compreender como se dá a apropriação do conhecimento por parte dos participantes da pesquisa;
- Elencar os dados obtidos para instrumentalizar os profissionais do magistério da modalidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora considera que a pesquisa envolve riscos mínimos, conforme transcrição literal do PB: "Os possíveis riscos na pesquisa poderão ser de médio a altos. Possivelmente, corre-se o risco de desconforto ou constrangimento nas sessões

formativas, por conta do tema em questão, invasão de privacidade; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados confidenciais; tomar o tempo do sujeito ao responder a entrevista, risco de danos psicológicos ao produzir estados negativos ou comportamento alterado, incluindo ansiedade, depressão, culpa, sentimentos de choque de inutilidade, raiva ou medo. Entretanto, caso o/a entrevistado/a sinta-se desconfortável em participar, poderá, a qualquer momento, recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento de participação. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que estuda. A pesquisadora estará à disposição para esclarecimentos de dúvidas referentes a este estudo sempre que necessário.

Medidas cautelares

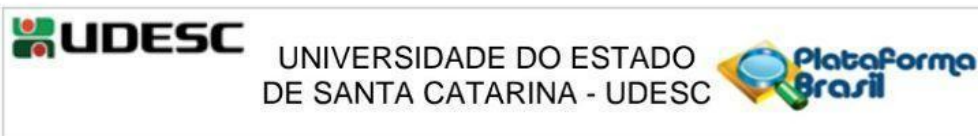
frente aos riscos: garantir acesso aos resultados individuais e coletivos, Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, garantir que as pesquisadoras sejam habilitadas ao método de coleta dos dados; estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; limitar o acesso às gravações de áudio apenas pelo tempo, quantidade e qualidade das informações

específicas para a pesquisa; Garantir a não violação e a integridade dos documentos; Assegurar a confidencialidade e a privacidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; garantir a divulgação pública dos resultados; Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e

éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades, garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-7881 **Fax:** (48)3664-8084 **E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br

Página 05 de 10



Continuação do Parecer: 5.236.104

efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão, assegurar a inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa;”

Benefícios: serão indiretos e assim descritos no projeto básico (PB): “Os benefícios e vantagens em participar deste estudo será contribuir para o aumento do conhecimento científico para a área de Educação, partindo da investigação da razão pela qual os estudantes da EJA ainda são encaminhados para o apoio pedagógico com a finalidade de nivelar comportamentos cognoscentes. Ainda, compreender como se dá a apropriação do conhecimento por parte dos estudantes da EJA, participantes da pesquisa, dados estes que poderão contribuir com a formação permanente dos profissionais do magistério da modalidade no que diz respeito ao processo de apropriação do conhecimento.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa estruturada, com detalhado embasamento teórico, que visa compreender o processo metacognitivo dos estudantes da EJA, de forma a contribuir para a formação continuada e permanente dos profissionais do magistério desta modalidade.

Os objetivos estão apresentados de forma uniforme nos projetos PB e PD.

Apresentado a Declaração de Ciência e Concordância da Instituição Envolvida (Centro de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental, do município de Balneário Camboriú).

Devolutiva será oferecida individualmente aos participantes e em forma de seminário para a comunidade escolar local da coleta dos dados.

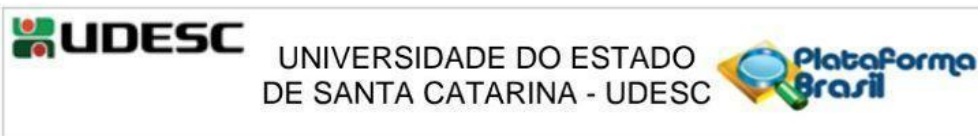
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

- 1) Folha de rosto assinada pela pesquisadora responsável e datada e assinada.
- 2) PB – Informações básicas do projeto;
- 3) Projeto detalhado;
- 4) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para maiores de 18 anos, ambientes presenciais, no modelo do CEP/UDESC.
- 5) Declaração de ciências das instituições envolvidas
- 6) Termo de uso de imagens e gravações de voz
- 7) Carta resposta

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-7881 **Fax:** (48)3664-8084 **E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br

Página 06 de 10



Continuação do Parecer: 5.236.104

8) Instrumento

Recomendações:

Lembramos aos pesquisadores sobre a obrigatoriedade da apresentação do relatório final da pesquisa. Acessar Plataforma Brasil na janela deste protocolo link Notificação.

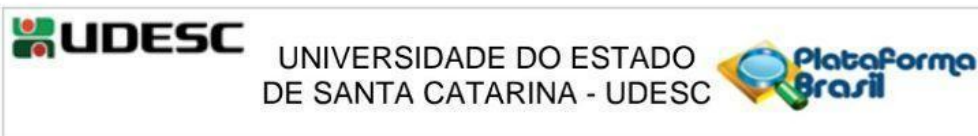
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer da versão 2 para atendimento das seguintes pendências:

1. Rever a classificação dos riscos, apresentando as formas de controle, minimização e seguimento, caso ocorram. Estas informações devem estar em todos os documentos (PB e TCLE) (vide item "Comentários e Considerações sobre a Pesquisa") - PENDNCIA ATENDIDA;
2. Descrever, de forma mais aprofundada, os benefícios aos participantes, mesmo que indiretos - PENDNCIA ATENDIDA;
3. Uniformizar o cronograma e detalhar todas as etapas da pesquisa nos projetos básico (PB) e detalhado (PD) - PENDNCIA ATENDIDA;
4. Uniformizar os objetivos nos projetos PB e PD - PENDNCIA ATENDIDA;
5. Discriminar o orçamento da pesquisa no PB (ex: internet, livros, deslocamento). Além disso, corrigir para financiamento próprio o campo do apoio financeiro do PB - - PENDNCIA ATENDIDA;
6. Descrever detalhadamente todas as etapas da pesquisa na metodologia dos projetos, tanto PB como PD, bem como os procedimentos e cuidados com a pandemia do COVID-19, pois entendeu-se de que a pesquisa será realizada de forma presencial - PENDNCIA ATENDIDA;
7. Incluir na metodologia do projeto básico e detalhado, assim como TCLE, a forma de armazenamento e descarte dos dados da pesquisa após o período de guarda - PENDNCIA ATENDIDA;
6. Anexar o Consentimento Para Fotografias, Vídeos e Gravações - Maiores de 18 anos, ver na página do CEP/UDESC - PENDNCIA ATENDIDA;

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo - sala CEP/UDESC
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3664-7881 **Fax:** (48)3664-8084 **E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br

Página 07 de 10



Continuação do Parecer: 5.236.104

7. Anexar, devidamente preenchida e assinada, a Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas (pela escola ou órgão superior responsável pela mesma). Vide informações

<https://www.udesc.br/comitedeeticaepesquisacomsereshumanos/orienta%C3%A7%C3%B5es>, com orientações sobre o procedimento de assinaturas - PENDNCIA ATENDIDA;

8. Anexar, separadamente na Plataforma Brasil, o modelo de instrumento de pesquisa - PENDNCIA ATENDIDA;

9. Rever o TCLE incluindo o modelo do CEP/UDESC, bem como se houver pesquisa com menores de idade, acrescentar esse documento, bem como o Termo de Assentimento, se for o caso - PENDNCIA ATENDIDA;

10. Alterar no item "Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro" o instrumento de intervenção (questionário, entrevista...) - PENDNCIA ATENDIDA, todavia a coluna intervenções deverá constar entrevista;

11. Atualizar a Folha de Rosto, com a assinatura de diretor(a) de pesquisa, visto ser a orientadora a diretora geral do CEAD - PENDNCIA ATENDIDA.

12. Descrever, em todos os documentos, como se procederá em relação à divulgação dos resultados da pesquisa aos participantes (vide item "Comentários e Considerações sobre a Pesquisa") - PENDNCIA ATENDIDA.

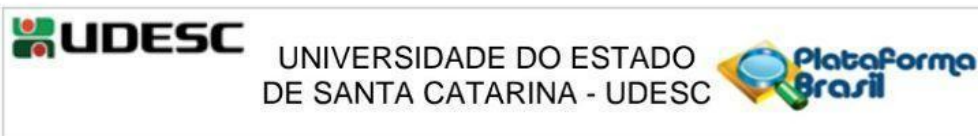
Todas pendências listadas foram atendidas, conclui-se protocolo de pesquisa APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

A diretoria APROVA o Protocolo de Pesquisa e informa que, qualquer alteração necessária ao planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEP via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser aguardada aprovação final do CEP. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEP via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo - sala CEP/UDESC
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-7881 **Fax:** (48)3664-8084 **E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br

Página 08 de 10



Continuação do Parecer: 5.236.104

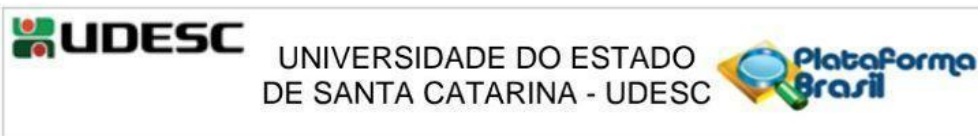
durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEP via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação. Lembramos ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1861278.pdf	16/01/2022 18:45:58		Aceito
Outros	FIEL_GUARDIAO.pdf	16/01/2022 18:45:22	DAYANE REGINA MASSELA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_PESQUISA.pdf	16/01/2022 18:43:30	DAYANE REGINA MASSELA	Aceito
Outros	CARTA_CEP.pdf	16/01/2022 18:42:00	DAYANE REGINA MASSELA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	16/01/2022 18:41:24	DAYANE REGINA MASSELA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	GRAVACAO_MENOR_18.pdf	16/01/2022 18:30:56	DAYANE REGINA MASSELA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	GRAVACAO_MAIOR_18.pdf	16/01/2022 18:30:45	DAYANE REGINA MASSELA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLA_MENOR_18.pdf	16/01/2022 18:30:34	DAYANE REGINA MASSELA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLA_MAIOR_18.pdf	16/01/2022 18:30:22	DAYANE REGINA MASSELA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	16/01/2022 17:24:16	DAYANE REGINA MASSELA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_Ciencia_INSTITUICOES.pdf	27/12/2021 11:25:46	DAYANE REGINA MASSELA	Aceito

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo - sala CEP/UDESC
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-7881 **Fax:** (48)3664-8084 **E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br

Página 09 de 10



Continuação do Parecer: 5.236.104

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 10 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Gesilani Júlia da Silva Honório
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-7881 **Fax:** (48)3664-8084 **E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br

Página 10 de 10



Assinaturas do documento



Código para verificação: **T35Z93BX**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:



VERA MARCIA MARQUES SANTOS (CPF: 534.XXX.309-XX) em 16/12/2022 às 17:30:12

Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:37:58 e válido até 30/03/2118 - 12:37:58.

(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/VURFU0NfMTlwMjJfMDAwNTcyOTZfNTczODNfMjAyMI9UMzVaOTNCWA==> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **UDESC 00057296/2022** e o código **T35Z93BX** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.