

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EJA: UMA ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES POLÍTICAS NACIONAIS E MUNICIPAIS DA CIDADE DO RECIFE-PE

Mayara Vitória Ribeiro do Nascimento¹
Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos²

RESUMO

A avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um tema de grande relevância para a efetivação da educação inclusiva no Brasil. O objetivo deste artigo é analisar como as orientações políticas nacionais e a norma da rede municipal de Recife-PE se articulam para guiar o processo avaliativo deste público específico. Com essa finalidade, realizou-se uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, por meio de análise documental das principais diretrizes — como a Proposta Curricular nacional para a EJA, as Diretrizes Operacionais para a EJA e a Política Nacional de Educação Especial — e sua relação com a política local. Os resultados revelam que, embora haja uma forte convergência conceitual entre as esferas federal e municipal em torno de uma avaliação processual e formativa, existe uma lacuna significativa no que diz respeito às orientações procedimentais e instrumentos práticos. Conclui-se que a articulação normativa aponta para um ideal inclusivo, mas sua fragilidade na oferta de suporte prático delega ao professor a complexa tarefa de traduzir princípios teóricos em ações pedagógicas concretas, evidenciando uma distância entre a política educacional prescrita e as necessidades da prática docente.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, políticas educacionais, Recife-PE.

ABSTRACT

Assessing the learning of students with disabilities in Youth and Adult Education (EJA) is a highly relevant topic for the implementation of inclusive education in Brazil. This article aims to analyze how national policy guidelines and the municipal regulations of Recife, Pernambuco, Brazil, interact to guide the assessment process for this specific population. To this end, a qualitative, descriptive study was conducted through documentary analysis of the main guidelines—such as the National Curricular Proposal for EJA, the Operational Guidelines for EJA, and the National Policy on Special Education—and their relationship with local policy. The results reveal that, although there is strong conceptual convergence between the federal and municipal spheres regarding procedural and formative assessment, there is a significant gap in procedural guidelines and practical instruments. It is concluded that the normative articulation points to an inclusive ideal, but its fragility in offering practical support delegates to the teacher the complex task of translating theoretical principles into concrete

¹ Concluinte do curso de Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco

² Orientador. Doutor em Educação. Professor do Departamento de Políticas e Gestão da Educação (DPGE), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

pedagogical actions, evidencing a distance between the prescribed policy education and the needs of teaching practice.

Keywords: Assessing the learning, policy education, Recife-PE, Special Education, Youth and Adult Education.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) firma-se no sistema educacional como uma modalidade que garante o direito à educação para um público cujas trajetórias de vida e percursos escolares são diversos e singulares. Nesse contexto, encontram-se estudantes com deficiência que, exercendo seu direito à continuidade dos estudos, chegam à EJA trazendo consigo não apenas a busca por uma nova oportunidade de aprendizado, mas também, frequentemente, um histórico de barreiras vivenciadas na educação regular. Este cenário duplo atribui à EJA uma identidade complexa: ao mesmo tempo em que é um espaço de direito, torna-se também o campo onde os impactos de processos excludentes anteriores se manifestam, exigindo práticas pedagógicas que respondam a essa realidade³.

Observamos, enquanto estagiária em salas de EJA que a avaliação da aprendizagem, muitas vezes, tem sido responsável pelo insucesso de estudantes na escolarização regular e o ingresso na EJA se torna a modalidade que atende ao público que, em grande parte, já experienciou essa situação. Este ingresso torna a EJA uma saída para a continuidade dos estudos para essa população que foi excluída da escola regular. Dentro dessa modalidade, há, portanto, mais de um desafio: precisa não só articular os pressupostos do lecionar com os da educação especial, mas também ressignificar a avaliação, transformando o que seria um instrumento de exclusão em uma ferramenta de efetiva inclusão e reconhecimento. A questão central é, portanto, como construir um processo avaliativo que acolha a bagagem deste estudante e, ao mesmo tempo, promova seu desenvolvimento futuro.

Nesta passagem de modalidade de ensino, o/a estudante com deficiência se depara com mais desafios, o que pode se tornar mais um empecilho para a continuidade na escolarização. Silva (2019) traz que a falta de aprendizado por parte do aluno pode levar à sua marginalização pela sociedade e pelo sistema educacional, que não consegue solucionar essa questão. Como

³ Em todo o texto, os aspetos relacionados à correção linguística e às normas de ABNT são de total responsabilidade da autora principal do artigo.

consequência, ocorre a desistência, resultando na evasão, impulsionada tanto por esse insucesso, que é desestimulante, quanto pela diversidade dos alunos da EJA.

A partir dessas vivências no contexto educacional da EJA com estudantes com deficiência, foi despertado em mim o interesse na pesquisa acerca dos processos avaliativos desses sujeitos. Em alguns momentos, observamos práticas de avaliação generalistas, frequentemente padronizadas, sem a atenção para o percurso de aprendizado dos alunos. Na experiência enquanto estagiária na educação básica observamos que as salas de EJA estão sendo, cada vez mais, compostas por jovens que passaram por dificuldades na educação regular, fenômeno que também encontramos na literatura:

Verificamos uma nova composição das turmas da EJA: antes formadas quase exclusivamente por adultos que se afastaram da escola, hoje se configuram como espaços prioritariamente ocupados por jovens que, em sua maioria, não se afastaram da escola. Neste momento em que a educação se torna universal, acessível a todos, deparamo-nos com a presença majoritária de jovens excluídos da sala de aula regular, que buscam a EJA ou para ela são encaminhados pelo próprio sistema de ensino. [...]. (Jardilino; Araújo apud Silva, 2014, p. 181).

Quando se trata de educação especial e estudantes com deficiência, o processo educativo é ainda mais complexo, pois há a dificuldade de não existir apoio especializado ou mesmo sala de recursos multifuncionais funcionando no horário noturno, que é o horário de funcionamento da EJA. No que se refere à avaliação da aprendizagem, no ensino regular para estudantes sem deficiência, já existem alguns empecilhos e, para alunos atípicos, esses obstáculos se intensificam, como é citado: “a inclusão de alunos com deficiência na escola regular implica profundas mudanças na avaliação da aprendizagem, que tradicionalmente tem se constituído no exercício da classificação, seleção e exclusão, em oposição ao papel formativo” (Muniz, 2018, p. 4).

Em uma perspectiva inclusiva, o/a professor/a precisa reconhecer na EJA as diferenças, que tornem o fazer pedagógico mais democrático, como quando Rodrigues, Carvalho e Sampaio (2024) trazem que a prática pedagógica deve estar fundamentada em uma perspectiva democrática, na qual o educador compreenda claramente a finalidade de seu trabalho e estabeleça uma relação construtiva com os alunos. Esse entendimento influencia tanto a metodologia de ensino quanto a forma de avaliação, promovendo um processo educativo alinhado às particularidades dessa modalidade. Dessa maneira, toda ação docente precisa ser estruturada com foco na aprendizagem voltada para a emancipação.

O entusiasmo na pesquisa sobre os processos avaliativos desses sujeitos surge não apenas como uma curiosidade acadêmica, mas como um compromisso ético com a promoção

de uma educação mais justa e inclusiva. Investigar como as avaliações podem respeitar as individualidades dos alunos com deficiência na EJA é, antes de tudo, uma tentativa de transformar o ambiente educacional em um espaço que reconhece o valor das diferenças e incentiva o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos.

Na contribuição acadêmica, o presente trabalho teve como objetivo geral refletir sobre as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas implicações na avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência. Para tanto, a fim de alcançar o objetivo proposto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: (1) levantar as políticas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as orientações para a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência, pretendemos; (2) identificar os principais desafios e avanços na implementação de uma avaliação inclusiva na EJA; e, (3) Comparar como as diretrizes para a EJA e as orientações para a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência são levadas em consideração na Proposta Curricular Nacional e na Política de Ensino da Rede Municipal de Recife para a EJA.

A necessidade de reconhecer e estimular as potencialidades de cada estudante impõe à realidade escolar a urgência de uma avaliação inclusiva e reparadora. Essa constatação levanta questionamentos fundamentais: como as políticas públicas amparam essa demanda? De que forma as diretrizes nacionais se articulam com as normas de uma rede de ensino específica para responder a essa complexidade? Este trabalho justifica-se, assim, pela necessidade de analisar o diálogo entre as políticas nacionais e a norma da Rede Municipal de Recife, buscando compreender como essa estrutura documental orienta o desafio da avaliação de estudantes com deficiência na EJA.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial é uma modalidade de ensino voltada para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas, como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O intuito da Educação Especial é garantir o acesso à educação de maneira inclusiva, levando em consideração as especificidades de cada aluno. Essa modalidade é transversal à trajetória escolar, sendo direito de todos os estudantes com deficiência ter acesso a um atendimento educacional especializado, independentemente do nível de ensino.

Em sua pesquisa, Arlete (2003) mostra que historicamente, estudiosos como Kirk e Gallagher (1979), Mendes (1995) e Sasaki (1997) observaram quatro principais estágios no

desenvolvimento da inclusão dentro das instituições de ensino. Ela mostra que de início as pessoas com deficiência eram abandonadas e perseguidas por serem pessoas atípicas que fogem do padrão esperado da sociedade. Posteriormente eram afastados e à mercê de instituições residenciais. O terceiro estágio traz o desenvolvimento de escolas e classes especiais nas escolas públicas, para essas pessoas que têm deficiência. No quarto estágio, na década de 1970, há um movimento de integração social dessas pessoas, para só então, tempos depois se falar em inclusão. Percebe-se que as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade e quando é referente à educação dessas pessoas, essa exclusão se intensifica.

Por um longo período de tempo a Educação Inclusiva se fez de forma isolada, a deficiência intelectual, em particular, permaneceu por muito tempo ignorada, refletindo um descaso profundo com a necessidade de adaptação curricular e metodológica para esse grupo. Com o advento da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, propõe o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, assegurando a integração desses indivíduos no ensino regular, mas apenas proporcionar o acesso às instituições sem que as mesmas estejam preparadas para receber esses alunos não é o suficiente, visto que esses estudantes, de acordo com suas especificidades, necessitam de uma adaptação da rotina escolar, além do Atendimento Educacional Especializado.

A partir da década de 1990, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, houve um avanço significativo na garantia do acesso e permanência de estudantes com deficiência na escola. A LDB consolidou a Educação Especial como uma modalidade da Educação Básica, assegurando que esses alunos recebessem Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Essa legislação foi fundamental para a transição do modelo de integração para o de inclusão, garantindo que os alunos com deficiência não apenas fossem matriculados, mas também recebessem suporte adequado para sua aprendizagem.

A partir da LDB, políticas públicas passaram a ser estruturadas para viabilizar adaptações curriculares, metodológicas e tecnológicas, permitindo que a educação fosse acessível a todos. Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram sistematicamente marginalizadas e excluídas do sistema educacional, com seus direitos à aprendizagem negados ou negligenciados. A Educação Especial surge como uma resposta essencial a essa exclusão, promovendo um modelo que visa garantir o direito de todos à educação e à construção do conhecimento de forma equitativa. Há muitas barreiras estruturais e atitudinais que ainda dificultam a inclusão plena de estudantes com deficiência, reforçando a necessidade de adaptações, inclusive no ensino superior, onde o estudante enfrenta desafios de acesso e

permanência, é necessário garantir que ele tenha condições reais de aprendizagem e participação acadêmica.

De acordo com Santana (2016), a adoção de estratégias pedagógicas visa reparar os efeitos de um histórico de exclusão social, buscando efetivar a igualdade de acesso à educação. Esse princípio reforça a importância de uma abordagem adaptada e centrada no aluno, garantindo que a diversidade seja reconhecida e valorizada no ambiente educacional, reforçando a necessidade de que a inclusão seja para além do ingresso dos alunos, garantindo que eles tenham condições reais de aprendizagem e participação acadêmica. Diante desse cenário, torna-se fundamental que as instituições adotem práticas pedagógicas inclusivas que não apenas reconheçam a diversidade dos alunos, mas que também busquem corrigir os efeitos de uma trajetória histórica de exclusão social.

Além disso, há desafios significativos na preparação dos professores para lidar com a diversidade presente não só no ensino superior, mas em toda a trajetória educacional. A falta de formação específica sobre Educação Especial e Inclusiva compromete a implementação de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, reforçando a necessidade de adaptação curricular e metodológica para garantir a plena participação dos estudantes com deficiência. No que diz respeito à formação de professores, segundo Werneck, citado por Santana (2016), a formação docente ainda se baseia em modelos tradicionais de ensino, que não contemplam de maneira ampla a realidade dos alunos com deficiência.

O processo de inclusão exige mudança significativa de atitudes, políticas e práticas para garantir que todas as pessoas, independentemente de suas particularidades, tenham acesso pleno à participação na sociedade e na educação. Como afirma Santana (2016, p.84) "O paradigma da inclusão exigirá de todos nós uma mudança de atitude frente à diversidade. Aparentemente é simples, mas se torna, na atualidade, o maior desafio social." Essa afirmação mostra que, apesar dos avanços normativos e políticos, ainda há resistências culturais e institucionais que dificultam a completa aceitação da inclusão desses estudantes como um direito fundamental.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino regulamentada pela LDB - Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 4º, e prevê que os sistemas de

ensino devem assegurar, gratuitamente, que jovens e adultos(as) tenham acesso a uma educação "com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades".

O turno da noite, no qual geralmente funciona a EJA, têm muitas defasagens e geralmente está em desvantagem a respeito do ensino regular, o que desestimula os estudantes e professores. Diversos desafios tornam a implementação de qualquer prática pedagógica ainda mais complexa, como traz Sampaio e Hirim (2022), quando em 1996, apesar da garantia de financiamento da educação por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), não houve garantia de recursos para a modalidade da EJA no ensino fundamental. Também é ressaltado problemas advindos da violência nas periferias das grandes cidades ou mesmo a falta da oferta da Educação de Jovens e Adultos no período diurno e exclusão ou segregação de alunos com deficiência, o que pode influenciar na evasão desses estudantes.

Além disso, as políticas educacionais voltadas para o público de jovens e adultos precisam ser elaboradas visando a conclusão da educação básica, com a possibilidade de trazer aspectos profissionalizantes para que haja interesse por parte do estudante trabalhador. Ademais a oferta da EJA em lugares estratégicos para que o aluno não precise se deslocar de distâncias grandes do trabalho para a escola e para que esses indivíduos queiram finalizar todas as etapas da educação básica. Quando se trata de políticas de enfrentamento do analfabetismo, a implementação da política de EJA no Brasil enfrenta desafios práticos.

Contudo, observa-se duas questões: a atuação do Estado na regulamentação e os esforços de movimentos sociais para estabelecer espaços públicos dentro desse quadro regulatório (Cavalcanti, 2019). Logo, é necessário refletir sobre a distância entre o ideal da erradicação do analfabetismo e a realidade da política de EJA no Brasil. Destacando a importância de analisar não apenas as intenções e a estrutura legal da política, mas também os desafios de sua implementação, além do papel fundamental da sociedade organizada na busca por uma EJA mais justa e efetiva.

Segundo análise da distribuição etária dos estudantes de EJA, realizada por Sampaio e Hizim(2022), a partir da transição do ensino fundamental para o ensino médio, há identificação de uma quantidade muito alta de jovens cursando a EJA, os dados indicam que esses estudantes podem estar migrando do ensino regular, fazendo da EJA um tipo de classe de aceleração levando em consideração o histórico de retenção desse público, tornando-a uma política compensatória, devido às deficiências do ensino regular no processo de aprendizagem. Converter esse sentido de política compensatória para esses estudantes só é possível se o ensino regular cumprir com o seu papel, para que não haja incentivo dos estudantes migrarem para a

modalidade da EJA, que originalmente foi concebida para atender àqueles que não tiveram acesso à educação na idade apropriada.

Além disso, existe a parcela do público potencial da EJA, onde estudantes que já estiveram nas escolas por alguma fração de tempo e precisaram ou foram estimulados a sair do ambiente escolar por motivos e problemas citados anteriormente, resultando em evasão escolar e que têm a possibilidade de voltar para a escola ingressando na EJA, precisam apenas de um encorajamento para que voltem para esse ambiente. Essa alternativa pode fazer com que esse público considere estar de volta no ambiente escolar, mas é preciso que haja o estímulo à permanência deles na escola, para que sintam que fazem parte dessa comunidade escolar e que sejam levados em consideração nas tomadas de decisões.

Logo, essa tendência levanta sérias preocupações sobre o papel e a identidade da EJA. Se um número significativo de jovens a utiliza como uma alternativa ao ensino regular, isso pode indicar falhas estruturais e didáticas. Esses contextos demandam do professor uma abordagem pedagógica mais dinâmica e sensível, a fim de captar a atenção dos estudantes e aproximar os conteúdos de suas realidades, para que não tenham como foco a conclusão rápida em detrimento de uma aprendizagem significativa e integral.

A prática pedagógica precisa ser flexível e relacionada às experiências de vida dos alunos, reconhecendo o impacto que suas histórias e trajetórias têm no processo de aprendizagem, valorizando o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Há também programas que proporcionam aos estudantes uma jornada escolar mais justa, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), de 2009; o Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnate), de 2004; e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), de 2009 por exemplo. Políticas recentes na história de Educação de Jovens e Adultos, mas que fazem toda a diferença, principalmente por se tratar de um grupo tão marginalizado e negligenciado.

Ainda assim, é importante ressaltar que, mesmo diante de tantas dificuldades, a EJA se configura como um espaço único e rico em diversidade. Como Arroyo (2000) enfatiza, os estudantes dessa modalidade trazem consigo vivências, culturas e saberes que enriquecem não apenas os processos de ensino e de aprendizagem, mas também a prática pedagógica dos educadores. Esses elementos possibilitam a construção coletiva do conhecimento, transformando a EJA em um lugar singular de trocas e de valorização da trajetória dos seus sujeitos. É nesse contexto que a EJA se reafirma como uma ferramenta de transformação social e de reconhecimento da pluralidade humana.

4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA

Escudero (2003) esclarece que o objetivo do processo avaliativo é determinar a mudança nos alunos, mas o seu papel é mais amplo do que explicitar essa mudança aos próprios alunos, pais e professores, é também um meio para informar sobre a eficácia do programa de educação e também de educação continuada do professor. A avaliação da aprendizagem vai além das provas padronizadas, frequentemente aplicadas nas escolas. Essas avaliações, muitas vezes, tornam-se causas de retenção dos estudantes e desmotivação ao longo do percurso escolar.

Historicamente, os processos avaliativos na EJA têm sido marcados por desafios persistentes que comprometem a sua eficácia, um dos principais obstáculos é a resistência às metodologias diferenciadas, que seriam mais adequadas para esse público. Soma-se a isso a falta de formação adequada dos docentes para lidar com as particularidades da EJA, e a carência de recursos adaptados para garantir a participação efetiva dos alunos com deficiência. Modelos tradicionais de avaliação, que se baseiam exclusivamente em provas escritas e padronizadas, mostram-se inadequados para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, que são em sua maioria estudantes trabalhadores que precisam de uma abordagem que estimule a vontade de aprender. De acordo com Santos et al. (2021, p. 1207), "para tanto, novas perspectivas de avaliação exigem que o professor possua uma concepção protagonista dos sujeitos, como agentes de seu próprio desenvolvimento em meio ao seu contexto social e político".

Quando se fala de estudantes com deficiência, a avaliação da aprendizagem precisa ser alinhada com os profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da instituição. Um fator que pode interferir nessa parceria entre professor da sala regular e profissional de AEE é justamente a escassez ou insuficiência do funcionamento da sala de recursos multifuncionais à noite.

Há necessidade da avaliação ser realizada de modo singularizado para compreender as características individuais dos estudantes e oferecer suporte adequado, segundo a meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que trata da universalização do acesso à educação para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Na mesma direção, o documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" do MEC, orienta sobre a importância das adaptações curriculares e práticas inclusivas, ou seja, a necessidade de ajustar o currículo e as práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os estudantes.

Apesar dessas atribuições frequentemente recaírem sobre os professores, Gatti (2003) aponta que os professores enfrentam desafios na prática educativa devido à falta de formação adequada. Esse fator contribui para a permanência de desigualdades, principalmente, relacionadas à educação inclusiva na modalidade da EJA. A prática avaliativa nesse processo se faz a partir dos estudantes, suas realidades e especificidades, mas é preciso olhar de uma maneira geral, como o grupo de estudantes, juntos no cotidiano, se comportam e reagem aos processos que ocorrem nessas avaliações.

A concepção de avaliação defendida por Freire (1970) em "Pedagogia do Oprimido" a entende como uma prática dialógica e colaborativa, essencial para a produção coletiva do conhecimento. É por meio desse processo, que se dá espaço ao estudante para ser ele mesmo e compartilhar suas experiências, que também ocorrem no processo de aprendizagem. Uma análise importante sobre a relação entre as políticas de educação inclusiva e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é apresentada no estudo de Souza (2013), que evidencia desafios significativos enfrentados por essa modalidade de ensino. O estudo ressalta a ocorrência de práticas incoerentes com as reais necessidades dos estudantes.

Os resultados indicaram a existência de um desequilíbrio entre as políticas inclusivas e as políticas da EJA, fortalecendo o surgimento de práticas que não condizem com a realidade dos alunos. A pesquisa possibilitou mostrar, também, que vem ocorrendo um considerável aumento de alunos com deficiência matriculados nessa modalidade de ensino, demonstrando que a EJA tornou-se um espaço de inserção para alunos que foram excluídos do ensino regular. (Citado por Cabral; Bianchini; Gonçalves, 2018, p. 593)

A EJA tem se tornado, cada vez com uma população mais jovem e, parte desses jovens, são estudantes com necessidades específicas. O ingresso tardio na EJA frequentemente se relaciona à descoberta ou aceitação de uma deficiência em uma fase mais avançada da vida, o que acaba impactando diretamente no seu desenvolvimento educacional, social e emocional. A ausência de um diagnóstico precoce ou de laudos formais, aliada a fatores como estigmas sociais, falta de acesso a recursos e orientações adequadas durante a educação básica, resulta em trajetórias de escolarização marcadas por exclusão e dificuldade.

Assim, por não receberem o suporte necessário nos anos regulares de ensino, esses jovens acabam buscando na EJA um espaço para continuar sua formação, mesmo que em um estágio da vida em que já deveriam estar mais inseridos no mercado de trabalho ou no ensino superior. Isso reforça a importância da EJA como um ambiente de segunda oportunidade, mas também destaca a necessidade de adaptação e ampliação das práticas pedagógicas para atender às demandas de um público cada vez mais diversificado e em situações de vulnerabilidade.

Segundo Ferreira e Ferreira (2013 apud Cabral; Brianchini; Gonçalves, 2021), independente das peculiaridades desses alunos, a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e sentidos que ela tem para os alunos que não apresentam deficiência. Para eles, como para com qualquer outro estudante, deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação que o sistema educacional pode promover de forma sistemática na apropriação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal.

Para os autores, normalmente esses alunos se sentem excluídos pelos colegas pela sua deficiência, muitos questionam o porquê estudantes com deficiência que já estão com a aposentadoria garantida se mantêm estudando, quando é direito desses estudantes terem acesso à educação, seja ela básica ou superior. A cada dia surgem novos desafios e cabe à escola e à equipe pedagógica reconhecer esses espaços de interação como importantes para o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

O documento Saberes e Práticas da Inclusão (2006), avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais, fruto da Secretaria da Educação Especial, traz a finalidade de um processo avaliativo inclusivo como fundamental adoção de uma postura que viabilize ações voltadas para eliminar as barreiras identificadas, tanto aquelas relacionadas à aprendizagem e participação dos alunos quanto as associadas a fatores externos que possam impactar seu desenvolvimento global.

A partir dessa orientação, torna-se evidente a necessidade de assegurar esses direitos, com o objetivo de superar as barreiras de aprendizagem, mas sobretudo primeiramente às barreiras atitudinais, que inviabilizam a prática da inclusão de forma plena, impossibilitando o estudante de socializar e ser inserido no contexto da sala de aula regular. Assim, a perspectiva é de criar oportunidades e proporcionar acessos para que as barreiras de aprendizagem sejam trabalhadas nas suas especificidades, e que haja um olhar mais acolhedor das diferenças.

Ademais, o documento também traz que a deficiência não é atrelada ao desempenho escolar, pois, alguns alunos sem deficiência também podem apresentar distúrbios ou dificuldades de aprendizagem, que tanto estudantes com deficiência quanto alguns sem deficiência podem manifestar necessidades educacionais especiais, de modo que ambos os grupos podem exigir recursos pedagógicos que vão além daqueles utilizados no ensino comum (BRASIL, 2006).

Seguindo a abordagem já destacada no documento Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais (2006), também é enfatizado que a deficiência não implica, necessariamente, em dificuldades de aprendizagem. Da mesma forma, muitos estudantes enfrentam distúrbios de aprendizagem sem estarem

associados a um diagnóstico de deficiência, e ambos os casos requerem recursos pedagógicos específicos que transcendem as práticas convencionais.

Uma prática pedagógica que seja sensível às dificuldades específicas dos alunos, aliada a aulas que promovam ambientes acolhedores e seguros, onde os estudantes se sintam à vontade para tirar dúvidas e compartilhar os desafios que enfrentam em sua jornada de aprendizagem, é fundamental no processo avaliativo. Esse enfoque permite não apenas identificar as barreiras de aprendizado, mas também construir uma relação de confiança que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos. Esse olhar evita que o processo avaliativo se transforme em uma prática autoritária.

5 METODOLOGIA

Este trabalho classifica-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com objetivos descritivos, utilizando como procedimento técnico a análise documental. A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se por sua capacidade de proporcionar uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados, distanciando-se de uma simples quantificação para se aprofundar nas complexidades da experiência humana. Para Zanette (2017), essa metodologia prioriza as múltiplas interpretações da realidade em detrimento de generalizações estatísticas, valorizando a subjetividade dos participantes na produção do conhecimento. Ao invés de se limitar à superfície dos acontecimentos, a pesquisa qualitativa aprofunda-se nas causas, motivações e nos entrelaçados processos pelos quais os fenômenos se manifestam.

Nesse sentido, o pesquisador qualitativo debruça-se sobre as narrativas dos participantes, os contextos sociais e culturais e as particularidades que moldam suas percepções e ações. Um dos pilares da pesquisa qualitativa é a descrição minuciosa. Essa descrição não é superficial; é elaborada para dar voz aos sujeitos da pesquisa, permitindo que suas experiências sejam expressas de forma completa. Isso engloba uma vasta gama de dimensões, desde os aspectos culturais e sociais que moldam suas realidades até as perspectivas individuais que fornecem percepções únicas.

Ao valorizar a subjetividade, a pesquisa qualitativa reconhece que a realidade é construída e interpretada pelos indivíduos, e que essas interpretações são fundamentais para uma compreensão completa do fenômeno em estudo. É essa riqueza de detalhes e a permissão para que as vozes individuais ressoem que distinguem a pesquisa qualitativa, tornando-a uma ferramenta inestimável para explorar as camadas mais profundas da experiência humana.

Para Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa de natureza básica, tem como objetivo central a descoberta, o aperfeiçoamento ou a ampliação de um conhecimento científico já

estabelecido. O propósito principal desse tipo de investigação reside na geração de novos saberes, impulsionada pela curiosidade intelectual e pela busca de princípios universais. A característica distintiva aqui é que, a priori, não há uma aplicação prática imediata ou previamente definida para o conhecimento que é produzido, a meta é contribuir diretamente para o corpo teórico de uma disciplina.

Por outro lado, a pesquisa descritiva, ainda conforme Gerhardt e Silveira (2009), tem como objetivo descrever as características de um determinado objeto, população ou fenômeno. Além de simplesmente apresentar essas características, essa abordagem busca observar e estabelecer possíveis relações entre os elementos estudados. Para cumprir esse propósito, ela exige do pesquisador a coleta sistemática de uma série de informações detalhadas sobre o que se pretende investigar. O intuito é fornecer um panorama rico em detalhes de uma realidade.

A pesquisa foi conduzida a partir da análise de documentos relacionados à EJA. Foram analisadas as Diretrizes Operacionais para a EJA com o objetivo de identificar as orientações que norteiam o processo de avaliação da aprendizagem neste segmento. Realizou-se uma comparação com a Política Nacional de Educação Especial, destacando as recomendações presentes no Documento Referencial para a EJA, buscando compreender como essas orientações atendem às necessidades educacionais específicas desses indivíduos.

Além da política nacional, a Política de Ensino da Rede Municipal de Recife para a EJA foi analisada a fim de identificar procedimentos regionais, bem como avanços e desafios enfrentados no contexto da avaliação inclusiva. Ademais, a Proposta Curricular Nacional foi examinada, trazendo à luz os princípios gerais que fundamentam a avaliação no cenário educacional brasileiro. Para análise, foi feita uma organização a partir das seguintes categorias analíticas: avaliação da aprendizagem, educação especial, educação inclusiva e educação de jovens e adultos. Essas fontes permitiram uma visão abrangente sobre as recomendações para as práticas avaliativas adotadas na EJA, especialmente no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência.

A análise dos documentos foi realizada utilizando a metodologia de análise temática, conforme proposto por Bardin (2011). Este método envolve a identificação e organização de temas centrais e categorias analíticas presentes nos documentos analisados, proporcionando uma leitura detalhada e sistemática dos materiais. O processo de análise incluiu etapas como a leitura flutuante dos documentos, a codificação de conteúdos relevantes e a categorização de conceitos-chave. Essa abordagem permitiu identificar padrões, divergências e lacunas nas políticas e recomendações para as práticas avaliativas, contribuindo para a reflexão sobre a construção de uma avaliação mais inclusiva e equitativa no campo da EJA.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos resultados se concentrou na articulação entre as diretrizes federais e municipais para a avaliação de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, foram analisados documentos-chave como a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 (que estabelece as Diretrizes Operacionais para a EJA), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, e as orientações da política de ensino da Rede Municipal de Educação de Recife (RMER) – vide a tabela 1.

Tabela 1 – Análise Comparativa das Orientações Normativas

Categoria de Análise	Proposta Curricular Nacional (EJA)	Política Nacional de Educação Especial (PNEE)	Diretrizes Operacionais (EJA)	Política Municipal (Recife)
Avaliação	<p>Concepção: Processual e contínua, integrada ao planejamento. (p. 17)</p> <p>Papel do Professor: Responsável pela elaboração e ajuste do plano, com postura avaliativa constante. (p. 210)</p>	<p>Concepção: Processo dinâmico e formativo, focado no progresso individual e qualitativo. (p. 11)</p> <p>Papel do Professor: Analisa o progresso do aluno para definir intervenções. (p. 11)</p>	<p>Concepção: Perspectiva contínua e formativa para encorajar e orientar. (p. 7)</p> <p>Papel do Professor: Responsável pelo planejamento, avaliação e acompanhamento.</p>	<p>Concepção: Abordagem inclusiva e adaptativa, traduzindo as diretrizes federais. (p. 24)</p> <p>Papel do Professor: Não detalhado na avaliação, mas central na construção do currículo. (p. 24)</p>
Educação Especial/Inclusiva	<p>Foco: Abordagem geral da EJA, sem detalhar a deficiência. (p. 9)</p> <p>Flexibilização: Oferece subsídios, não um currículo fechado. (p. 9)</p>	<p>Foco: Define a Ed. Especial como modalidade transversal, garantindo terminalidade específica. (p. 3)</p> <p>Flexibilização: Assegura currículo, métodos e recursos específicos adaptados.</p>	<p>Foco: Garante atendimento às singularidades com acessibilidade e tecnologias assistivas. (p. 3-4)</p> <p>Flexibilização: Define currículos diferenciados e itinerários formativos.</p>	<p>Foco: Enfatiza a convivência com a diversidade e o respeito às diferenças. (p. 24)</p> <p>Flexibilização: Defende um currículo construído na práxis, como ação modificadora.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise documental revela que o diálogo entre as orientações para a avaliação da aprendizagem nas Diretrizes Operacionais para a EJA e na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) se constrói sobre uma base conceitual compartilhada, na qual a avaliação é vista como parte integrante do planejamento pedagógico, sendo um processo contínuo que busca não apenas verificar o que foi aprendido, mas também fornecer indicadores para que o educador possa ajustar suas intervenções e as atividades propostas, garantindo a adequação do ensino às necessidades dos alunos.

No que diz respeito especificamente à conexão entre as duas modalidades, percebe-se que os documentos, embora não forneçam um manual de avaliação, destacam que a avaliação de estudantes com deficiência na EJA deve ser parte de um processo pedagógico inclusivo, que considera a diversidade de necessidades, exige metodologias flexíveis e utiliza recursos adaptados para garantir o acompanhamento efetivo do aprendizado, em vez de focar apenas em resultados pontuais. Essa orientação federal é ecoada na política de ensino da Rede Municipal de Recife (RMER), que não detalha especificamente como a avaliação de alunos com deficiência na EJA é regulamentada em termos de procedimentos ou instrumentos específicos. Apesar disso, ela traduz as diretrizes federais de forma mais conceitual e pedagógica, priorizando uma abordagem inclusiva e adaptativa que, por sua vez, deve guiar as práticas avaliativas.

Dessa forma, a articulação normativa responde às necessidades específicas dos estudantes ao promover a flexibilidade e a autonomia docente para adequar a avaliação a cada indivíduo, o que é fundamental para a inclusão. Contudo, essa delegação da responsabilidade pela tradução da política em prática traz um olhar crítico sobre o papel da formação docente. Para que a avaliação inclusiva na EJA seja efetiva, não basta que o professor conheça os princípios filosóficos da inclusão; é necessário que ele domine um repertório de estratégias pedagógicas e de adaptação de instrumentos avaliativos que dialoguem com as especificidades dos estudantes com deficiência e com o contexto da EJA.

Ainda assim, a análise documental da Política de Ensino da Rede Municipal de Recife revela que, assim como as orientações procedimentais de avaliação são escassas, também o são as menções a políticas de formação continuada que articulem, de forma integrada, os três campos: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Práticas Avaliativas. Isso sugere que o sistema normativo, ao mesmo tempo que avança no discurso da inclusão, não estabelece de forma explícita os mecanismos para preparar seu principal agente de implementação, deixando a eficácia da política condicionada à busca individual do professor por qualificação.

A falta de orientações procedimentais mais explícitas, tanto em nível federal quanto municipal, pode representar um desafio para a efetivação dessas práticas no chão da escola, delegando ao professor uma responsabilidade que nem sempre é acompanhada de formação e recursos adequados. Essa dificuldade é potencializada por uma lacuna do próprio sistema, uma vez que a ausência de dados específicos sobre EJA e Educação Especial no Censo também aponta para uma lacuna que precisa ser preenchida para um planejamento e avaliação mais assertivos no futuro.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar como as políticas e diretrizes nacionais sobre avaliação da aprendizagem se articulam com a norma da Rede Municipal de Recife no que diz respeito aos estudantes com deficiência na EJA. A análise documental comparativa permitiu concluir que existe uma considerável convergência conceitual entre as esferas. Tanto a legislação federal quanto a política local promovem uma visão de avaliação processual, formativa e inclusiva, que supera o caráter meramente classificatório e se posiciona como ferramenta para o acompanhamento pedagógico. Nesse sentido, o diálogo entre as normativas responde positivamente à necessidade de um paradigma que valorize as trajetórias individuais e a construção do conhecimento, em alinhamento com os princípios da educação inclusiva.

Contudo, apesar da sintonia nos princípios, a pesquisa evidenciou uma lacuna significativa no que concerne às orientações procedimentais. Os documentos analisados, embora ricos em concepções pedagógicas, não detalham os mecanismos práticos, os instrumentos específicos ou as metodologias de fato para a efetivação dessa avaliação no cotidiano da EJA. Esta ausência cria uma tensão: ao mesmo tempo que confere autonomia ao professor, transfere-lhe a complexa tarefa de traduzir princípios abstratos em práticas avaliativas acessíveis e eficazes, nem sempre com o suporte formativo ou os recursos necessários. Portanto, o alinhamento entre as normas atende de forma satisfatória aos princípios teóricos da inclusão, porém revela-se insuficiente no que diz respeito à sua aplicação prática.

Por fim, ressalta-se que este estudo, por seu caráter documental, ateu-se à análise das políticas estabelecidas. A compreensão completa do fenômeno demanda, portanto, futuras pesquisas de campo que investiguem como os professores da EJA em Recife interpretam, aplicam e, por vezes, recriam essas diretrizes em suas salas de aula. Sugere-se, também, a investigação sobre o impacto da carência de dados específicos sobre este público no planejamento de políticas afirmativas.

Compreender a distância entre o texto da política e a realidade da prática escolar é o passo fundamental para que a avaliação da aprendizagem se torne, de fato, um instrumento de justiça social e de efetiva inclusão para todos os estudantes. Portanto, a articulação entre as políticas aponta para um caminho pedagógico potente, mas sua concretização depende da superação de barreiras informacionais e da criação de suportes práticos para os educadores, além das barreiras atitudinais cotidianas vividas pelos estudantes

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. **Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 Abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF, 2006.

CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas. Construção das políticas de educação de jovens e adultos em Pernambuco: qual a racionalidade? **Educação**, Santa Maria, v. 44, n. 39, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36186>. Acesso em: 9 maio 2025.

ESCUADERO, Juan Manuel. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: un siglo, el XX, de intenso debate y de continuos avances. **RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, València, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4279>. Acesso em: 30 jul. 2025.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p.21-48.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Brasília: DF. MEC, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa científica. *In*: _____. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

MARIN, Marilice; BRAUN, Patrícia. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1009-1024, 2018. DOI: 10.5902/1984686X31393.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

MUNIZ, Sheila Maria. **Avaliação da Aprendizagem em Alunos com Deficiência Intelectual no Ceará**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

RODRIGUES, Abraão Carneiro do Carmo; CARVALHO, Maria Rosileide Bezerra de; SAMPAIO, Tiago Santos. Desafios da avaliação da aprendizagem na EJA: reflexões a partir de um estudo de caso e da experiência docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 34, n. 67, p. 1-21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v34.n67.2024.16>.

SANTOS, Leticia Gonçalves Brambilla. *et al.* Análise das concepções sobre avaliação progressista e conservadora de professores de uma escola estadual paranaense. **Revista Valore**, Itapetininga, v. 6, p. 1200-1210, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22408/rev60/2021/unifsp.1386>. SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; HIZIM, Luciano Abrão. A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 271-298, maio/ago. 2022.

SANTANA, Maria Zélia de. **Políticas públicas de educação inclusiva voltada para estudante com deficiência na educação superior: o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SOUZA, Sandra Cristina Morais de. **A educação de jovens e adultos na perspectiva da inclusão: o olhar das professoras**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, Rosângela Lopes da. **Da retenção escolar à evasão nas turmas da EJA: o olhar juvenil sobre suas trajetórias escolares**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/>. Acesso em: [26 jun. 2025].