

MATERIAIS DIDÁTICOS E AVALIAÇÃO NA EJA-EPT: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

TEACHING MATERIALS AND ASSESSMENT IN EJA-EPT: PERCEPTIONS AND PRACTICES OF TEACHERS IN TRAINING

Recebido em: 24/07/2025

Aceito em: 22/01/2025

Publicado em: 29/03/2026

Saionara Rosa da Cruz¹ 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

Breno Fabrício Terra Azevedo² 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

Elane Kreile Manhães³ 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

Cassiana Barreto Hygino Machado⁴ 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) exige práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos sujeitos, cujas trajetórias escolares são marcadas por interrupções e experiências diversas de vida e trabalho. Nesse contexto, os materiais didáticos e os processos de avaliação assumem papel central, demandando adaptações que dialoguem com os interesses, necessidades e vivências dos estudantes. Este trabalho analisa como os professores participantes de um curso de formação continuada percebem e constroem práticas relacionadas à produção de materiais didáticos e estratégias avaliativas na EJA-EPT. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, realizada por meio de questionário aplicado a docentes que atuam ou atuaram na modalidade. Os resultados indicam que, antes da formação, muitos professores buscavam adaptar materiais didáticos, mas enfrentavam dificuldades em flexibilizar os processos avaliativos. Após o curso, emergiram mudanças significativas nas concepções e práticas, com valorização de abordagens mais humanizadas, contextuais e dialógicas, evidenciando o potencial transformador da formação continuada para qualificar as práticas pedagógicas nos cursos da EJA-EPT.

Palavras-chave: EJA-EPT; Materiais Didáticos; Avaliação; Formação Continuada; Prática Pedagógica.

Abstract: Youth and Adult Education integrated with Vocational and Technological Education (EJA-EPT) requires pedagogical practices that consider the specificities of individuals, whose educational trajectories are marked by interruptions and diverse life and work experiences. In this context, teaching materials and assessment processes play a central role, requiring adaptations that reflect students' interests, needs, and experiences. This study

¹ Doutora em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Pedagoga, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil, Rio de Janeiro e Campos dos Goytacazes. E-mail: saionara@iff.edu.br

² Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor da Educação Básica, Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil, Rio de Janeiro e Campos dos Goytacazes. E-mail: bterra@iff.edu.br

³ Doutora em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Professora da Educação Básica, Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil, Rio de Janeiro e Campos dos Goytacazes. E-mail: ekreilem@gmail.com

⁴ Doutora em Ciências Naturais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professora da Educação Básica, Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil, Rio de Janeiro e Campos dos Goytacazes. E-mail: cassina.h.machado@iff.edu.br

analyzes how teachers participating in a continuing education program perceive and develop practices related to the production of teaching materials and assessment strategies in EJA-EPT. This is an exploratory and descriptive study, conducted through a questionnaire administered to teachers who currently or have previously worked in this modality. The results indicate that, prior to training, many teachers sought to adapt teaching materials but faced difficulties in adapting assessment processes. After the course, significant changes emerged in concepts and practices, with an emphasis on more humanized, contextual, and dialogical approaches, highlighting the transformative potential of continuing education to improve pedagogical practices in EJA-EPT courses.

Keywords: EJA-EPT; Teaching Materials; Assessment; Continuing Education; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A EJA-EPT tem se consolidado como uma importante política pública voltada à reparação histórica de desigualdades educacionais e à promoção de justiça social. Nos últimos anos, essa modalidade tem sido objeto de regulamentações significativas, como a Portaria nº 522, de 2021, que estabelece diretrizes para a oferta integrada da formação básica com a qualificação profissional, com vistas à ampliação das oportunidades de empregabilidade e ao fortalecimento da cidadania dos sujeitos da EJA. Nesse contexto, a articulação entre educação geral e formação técnica emerge como estratégia central para responder às especificidades dos jovens e adultos que buscam retomar seus estudos em condições muitas vezes adversas. Para que essa proposta seja efetiva, torna-se imprescindível refletir sobre os recursos pedagógicos mobilizados no processo formativo, especialmente os materiais didáticos e os instrumentos de avaliação, que são mediações fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. Este artigo tem como objetivo analisar as percepções e práticas de professores em formação quanto ao uso de materiais didáticos e à condução da avaliação na EJA-EPT, buscando compreender como tais elementos vêm sendo pensados, adaptados e aplicados no cotidiano pedagógico dessa modalidade.

Nesse cenário, os materiais didáticos assumem um papel central no processo educacional da EJA-EPT, atuando como suporte à aprendizagem e como facilitadores da articulação entre os conteúdos escolares e as realidades vividas pelos estudantes. Segundo Bandeira (2009), o material didático deve ser compreendido como um produto pedagógico elaborado com intencionalidade educativa, devendo estar alinhado ao planejamento docente e à proposta pedagógica da modalidade. Entretanto, a produção de materiais específicos para a EJA ainda se constitui como um desafio, tendo em vista que grande parte das opções disponíveis não dialogam de forma significativa com as vivências, repertórios e trajetórias escolares dos sujeitos atendidos por essa modalidade (Mello, 2010).

Além da produção e seleção de materiais didáticos adequados, a avaliação da aprendizagem na EJA-EPT também demanda uma abordagem diferenciada, sensível às

especificidades dos sujeitos dessa modalidade. Conforme destaca Luckesi (2009), a avaliação deve ser concebida como um instrumento que favorece o desenvolvimento do estudante, possibilitando ao professor tomar decisões pedagógicas mais assertivas e contextualizadas. Para isso, é necessário adotar práticas avaliativas que ultrapassem a mera aferição de conteúdos, incorporando estratégias diagnósticas e formativas que reconheçam e valorizem os conhecimentos prévios dos estudantes.

A literatura especializada aponta que, quando pensada de forma inclusiva e dialógica, a avaliação não apenas mede a aprendizagem, mas também contribui para o aprimoramento da prática docente. Isso implica compreendê-la não como um mecanismo de controle, exclusão ou punição, mas como uma ferramenta de mediação pedagógica, capaz de orientar o processo de ensino e promover a reorganização das estratégias de acordo com as necessidades e ritmos dos estudantes. Nessa perspectiva, a avaliação pode ser um elemento fundamental para promover a permanência, a inclusão e o fortalecimento das trajetórias acadêmicas dos estudantes da EJA-EPT.

A avaliação, portanto, deve ser concebida não apenas como um instrumento de mensuração da aprendizagem, mas como um processo formativo, capaz de considerar as trajetórias, identidades e experiências dos sujeitos da EJA-EPT. É fundamental que professores em formação reconheçam que muitos desses estudantes retornam à escola após vivências marcadas por exclusão social e educacional, frequentemente atravessadas por processos de invisibilização e desvalorização de seus saberes. Nessa perspectiva, a avaliação deve assumir um caráter emancipatório, funcionando como prática de reconhecimento e valorização, que contribua para que os estudantes se percebam como sujeitos capazes, produtores de conhecimento e dignos de respeito. Isso exige um olhar sensível por parte dos educadores, de modo que o ensino, a avaliação e o material didático usado nesse percurso contribuam para a reconstrução das identidades desses estudantes, fortalecendo sua autoestima e sua permanência na escola, assim como aponta Arroyo (2017, p. 107-108):

[Como formar profissionais que entendam esse processo de inferiorização e de destruição de identidades com que os jovens e adultos chegam de volta à escola] seria o aprendizado político da nova experiência de educação: que sejam tratados como sujeitos de direitos, para que se reconheçam e se afirmem sujeitos de direitos. Sujeitos de dignidade humana [...] Reafirmar-se sujeitos de direitos e entender as estruturas que os segregam merecerá fazer esses longos itinerários do trabalho para a EJA, espaços de reconhecimento de serem sujeitos de dignidade humana já descondicionada.

À luz das reflexões apresentadas, este artigo tem como objetivo discutir o uso de materiais didáticos e as práticas avaliativas no contexto da EJA-EPT, a partir da análise das

percepções de professores participantes de um curso de formação continuada voltado a essa temática. A pesquisa buscou compreender de que forma esses profissionais concebiam e utilizavam os materiais e instrumentos avaliativos antes da formação, bem como identificar possíveis transformações em suas práticas e compreensões após a conclusão do curso. Ao lançar luz sobre os sentidos atribuídos pelos docentes em formação a essas dimensões do fazer pedagógico, o estudo pretende contribuir para o fortalecimento de propostas formativas mais sensíveis às especificidades da EJA-EPT, promovendo uma atuação docente mais crítica, reflexiva e emancipadora.

MATERIAIS DIDÁTICOS E AVALIAÇÃO NA EJA-EPT

Os materiais didáticos, concebidos como suporte às práticas pedagógicas dos docentes, desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Bandeira (2009), esses materiais devem ser elaborados com intencionalidade instrucional, alinhando-se ao planejamento do professor e à proposta pedagógica da modalidade de ensino em que se inserem. No contexto da EJA-EPT, a escolha e o uso de materiais didáticos requerem um olhar sensível às especificidades desse público. Quando negligenciam essas particularidades, tais recursos correm o risco de ignorar a riqueza das experiências prévias dos estudantes, comprometendo a construção de aprendizagens significativas e colaborativas para jovens e adultos que retomam os estudos em trajetórias muitas vezes interrompidas.

Na EJA, a escassez de materiais didáticos específicos constitui uma problemática histórica. Mello (2010) destaca que a produção desses recursos é um tema controverso, marcado por divergências entre educadores quanto à adequação de materiais padronizados para esse público. Muitos defendem que os materiais convencionais não contemplam os repertórios socioculturais dos estudantes da EJA, reforçando a necessidade de recursos pedagógicos mais contextualizados, que dialoguem com a realidade dos sujeitos e promovam seu protagonismo no processo educativo. Dessa forma, a elaboração e adaptação de materiais didáticos devem considerar não apenas os conteúdos formais, mas também as trajetórias de vida, os saberes prévios e as múltiplas relações que os estudantes estabelecem com o mundo.

Sendo assim, a escassez de materiais didáticos específicos para a EJA-EPT não apenas dificulta o processo de ensino-aprendizagem, mas também revela uma negação histórica do direito à educação para esse público. A ausência de recursos pedagógicos contextualizados evidencia a desconsideração das vivências, necessidades e saberes dos estudantes, contribuindo para a perpetuação de sua invisibilidade no espaço escolar. A construção de materiais mais

inclusivos e representativos não se configura apenas como uma exigência pedagógica, mas como uma demanda por justiça social, articulando-se à luta pelo reconhecimento e pela efetivação de direitos fundamentais dos sujeitos da EJA, historicamente excluídos dos processos educativos. Como aponta Arroyo (2017, p. 109-110):

Será necessário articular o direito à educação à pluralidade de direitos humanos ainda não garantidos. Como pessoas jovens e adultas, como trabalhadores, têm consciência vivida de que a negação do seu direito à escolarização é inseparável da negação de seu direito ao trabalho, porque sem atestado de escolarização. Essa intercondicionalidade da negação de direitos é um traço de sua condição social. Há tentativas de avançar com esse olhar nas políticas, nas diretrizes e nos programas da EJA, pesquisando se assumem os direitos como a nova linguagem da dignidade humana, da dignidade das pessoas jovens e adultas.

O livro didático (LD) é um dos principais materiais utilizados nas escolas brasileiras e, no contexto da EJA-EPT, também assume um papel central no processo de ensino e aprendizagem. Para Libâneo (2002), o LD constitui um recurso didático fundamental, tanto para o trabalho do professor quanto para a organização das aulas, funcionando como referência para a condução das atividades escolares. No entanto, conforme apontam Freitas, Costa e Motta (1989), há um descompasso frequente entre os conteúdos apresentados nos livros e a realidade dos estudantes, o que pode comprometer a significação da aprendizagem. Esse distanciamento reforça a necessidade de que o uso do LD seja complementado com metodologias e materiais pedagógicos que valorizem as vivências, os saberes e as trajetórias dos sujeitos da EJA-EPT, promovendo maior diálogo entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes

Além dos materiais didáticos, a avaliação da aprendizagem configura-se como outro componente essencial do processo educativo. Para Luckesi (2009), a avaliação deve ser compreendida como um instrumento que auxilia o professor na tomada de decisões pedagógicas, assumindo funções diagnósticas, formativas e reguladoras do ensino. No contexto da EJA-EPT, é imprescindível que esse processo ultrapasse a lógica da mera verificação de conteúdos, sendo concebido como uma ferramenta de inclusão, escuta e reorientação das práticas pedagógicas. Avaliar, nesse sentido, deve ser um ato dialógico, capaz de reconhecer os avanços dos estudantes e contribuir efetivamente para seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e social.

Nesse sentido, a avaliação não deve ser utilizada apenas como um mecanismo classificatório, mas deve funcionar como uma aliada no processo de ensino e aprendizagem. Conforme argumenta Luckesi (2003), a avaliação precisa assumir um caráter construtivo e acolhedor, voltado à identificação das dificuldades dos alunos e à busca por caminhos pedagógicos que possibilitem sua superação. No contexto da EJA-EPT, essa abordagem torna-

se ainda mais relevante, dada a diversidade de trajetórias, experiências e saberes prévios que os estudantes trazem consigo. Assim, a articulação entre materiais didáticos contextualizados e práticas avaliativas inclusivas tem o potencial de favorecer uma educação mais significativa, emancipadora e sintonizada com as reais necessidades dos sujeitos da EJA-EPT.

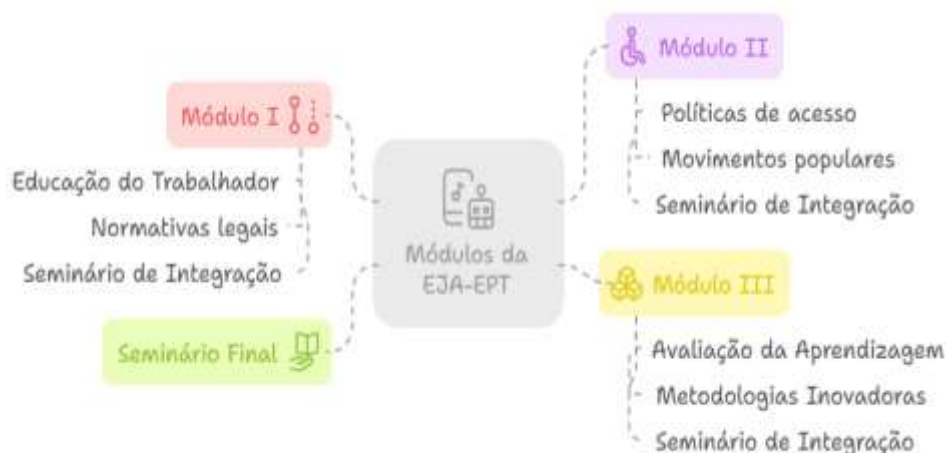
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo, desenvolvido sob uma abordagem qualitativa (Gil, 2019), teve como foco a análise das percepções de professores que atuam ou já atuaram na EJA ou na EJA-EPT a respeito dos materiais didáticos e das práticas avaliativas. Os participantes realizaram o Curso de Formação Continuada em Aperfeiçoamento na Articulação da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica. Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa participante, uma vez que os docentes envolvidos no curso contribuíram ativamente com informações sobre suas práticas e percepções, não sendo apenas fontes de dados, mas também sujeitos do processo investigativo.

Do ponto de vista dos objetivos, a investigação possui caráter exploratório e descritivo (Gil, 2019), buscando identificar e compreender aspectos do cotidiano pedagógico dos participantes. O principal instrumento de coleta de dados foi um questionário composto por perguntas fechadas e abertas. As questões fechadas foram analisadas com o apoio do software Excel, e seus resultados apresentados por meio de gráficos ilustrativos. As respostas abertas, por sua vez, foram examinadas com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), com ênfase na identificação de unidades de sentido e na frequência de ocorrências, o que possibilitou mapear padrões interpretativos e significados recorrentes nas falas dos docentes.

O referido curso, ofertado na modalidade a distância por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), foi estruturado em três módulos e realizado no período de 18 de junho a 26 de outubro de 2024. A formação teve duração total de 19 semanas, com uma carga horária de 200 horas, e foi planejada para contemplar conteúdos voltados à articulação entre a EJA e a EPT. A **Figura 1** apresenta os componentes curriculares que compuseram o curso.

Figura 1 – Componentes curriculares do Curso.



Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Durante o curso, os conteúdos foram organizados de forma a dialogar com o cotidiano pedagógico dos professores cursistas, com o intuito de possibilitar a ressignificação de suas práticas a partir da elaboração de propostas pedagógicas inovadoras. Além disso, buscou-se estimular a atuação desses profissionais como agentes multiplicadores das teorias e práticas discutidas ao longo da formação. As atividades desenvolvidas ocorreram de forma integrada e foram apresentadas, ao final de cada módulo, no Seminário Integrador, instrumento avaliativo que sintetizava os principais aprendizados do módulo. Além desse seminário, o aproveitamento acadêmico dos participantes também foi avaliado por meio de outras atividades propostas pelos professores formadores responsáveis por cada componente curricular. A avaliação foi realizada com atribuição de notas em escala de 0 (zero) a 10 (dez), sendo exigida a média mínima de 6,0 (seis) pontos para aprovação em cada módulo integrado.

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, o estudo contou com a participação de 42 (quarenta e dois) professores que realizaram o curso supracitado e que atuam ou já atuaram na EJA ou na EJA-EPT. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário online, composto por três seções: (1) caracterização dos respondentes, com perguntas relativas à idade, gênero, tempo de atuação profissional, entre outras variáveis; (2) percepções e práticas pedagógicas anteriores à participação no curso; e (3) percepções e práticas pedagógicas após a realização da formação. A combinação de perguntas abertas e fechadas possibilitou tanto a construção de um panorama geral dos participantes quanto a identificação de contribuições do

curso para suas práticas docentes no âmbito da EJA-EPT. No Quadro 1, apresentam-se as perguntas relativas às práticas pedagógicas dos cursistas.

Quadro 1 – Perguntas do questionário sobre as práticas pedagógicas dos cursistas.

<p>Seção I - Caracterização do respondente</p> <ol style="list-style-type: none">1. Idade.2. Gênero.3. Grau de escolaridade.4. Há quanto tempo você atua como professor? (em anos)5. Em qual(is) rede(s) de ensino você atua? (marque todas as opções que se aplicam)6. Em qual localização você atua?7. Em qual/quais nível/níveis da educação você atua? (marque todas as que se aplicam)8. Caso você atue em uma ou mais modalidades específicas, indique-as: (marque todas as que se aplicam).9. Com qual(is) disciplina(s) você atua?10. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho? (em horas)11. Em quantas escolas/instituições você atua?12. Em qual/quais modalidade(s) você já atuou?
<p>Seção II - Práticas pedagógicas anteriores à sua participação no curso</p> <ol style="list-style-type: none">13. Antes da sua participação no curso, você tinha conhecimento sobre os movimentos sociais que contribuíram para a democratização do acesso à EJA e/ou EJA-EPT?14. Antes de sua participação no curso, você procurava estudar sobre as políticas públicas que dão embasamento à EJA e/ou EJA-EPT?15. Antes de sua participação no curso, ao preparar suas aulas, você pensava em abordar o conteúdo, relacionando-o ao cotidiano dos estudantes da EJA e/ou EJA-EPT?16. Antes de sua participação no curso, você planejava suas aulas de forma a delinear o protagonismo dos alunos da EJA e/ou EJA-EPT?17. Antes de sua participação no curso, com que frequência você empregava metodologias ativas em suas aulas da EJA e/ou EJA-EPT?18. Antes de sua participação no curso, você diversificava suas metodologias de ensino durante a execução de suas aulas da EJA e/ou EJA-EPT?19. Antes de sua participação no curso, você utilizava tecnologias digitais em suas aulas da EJA e/ou EJA-EPT?20. Antes de sua participação no curso, você costumava trabalhar de forma interdisciplinar em suas aulas da EJA e/ou EJA-EPT?21. Antes de sua participação no curso, você fazia adaptações em seu material didático com foco nas especificidades de seu público de alunos da EJA e/ou EJA-EPT?22. Antes de sua participação no curso, você pensava em adaptar suas avaliações às necessidades específicas de seus alunos da EJA e/ou EJA-EPT?23. Antes de sua participação no curso, você pensava em estratégias para ajudar os alunos que não alcançaram os resultados esperados em suas avaliações da EJA e/ou EJA-EPT?24. Faça um breve relato sobre as práticas pedagógicas que você geralmente utilizava em sua

atuação na EJA e/ou EJA-EPT antes de realizar o curso.

Seção III - Práticas pedagógicas posteriores à sua participação no curso

25. Quais são suas percepções sobre os movimentos sociais que integram a EJA e/ou a EJA-EPT após sua participação no curso?
26. Quais novas perspectivas sobre as políticas públicas para a EJA e/ou EJA-EPT você adquiriu após sua participação no curso?
27. Após o curso, que mudanças de perspectivas você obteve sobre as especificidades e características dos sujeitos da EJA e/ou da EJA-EPT?
28. Quais mudanças você percebe em sua abordagem de metodologias de ensino e no uso de recursos didáticos para o público da EJA e/ou EJA-EPT após a conclusão do curso?
29. Após o curso, como você acredita que os materiais didáticos para a EJA e/ou EJA-EPT devem ser elaborados para atender melhor a esse público?
30. Após a realização do curso, quais foram as principais mudanças que você observou em relação à sua forma de avaliar os seus alunos da EJA e/ou da EJA-EPT?
31. Quais foram as principais contribuições do curso para as suas práticas pedagógicas na EJA e/ou na EJA-EPT?

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Após a coleta, os dados foram organizados em uma planilha eletrônica, cujo acesso permaneceu restrito aos pesquisadores. As respostas às perguntas fechadas, incluindo aquelas relativas à caracterização dos respondentes, foram analisadas com o apoio do software Microsoft Excel, por meio de recursos gráficos e estatísticos básicos.

Para o tratamento das respostas discursivas, foi adotado o método de Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016), envolvendo três etapas principais: (1) pré-análise, na qual foram validadas as respostas efetivamente oriundas de docentes que atuam ou atuaram na EJA ou EJA-EPT; (2) exploração do material, com recorte das Unidades de Significação (US) a partir das falas dos participantes; e (3) tratamento dos resultados, com a classificação das respostas em categorias a posteriori, seguida da interpretação e inferência dos dados. As frequências de ocorrência das US foram organizadas e analisadas com base nas práticas pedagógicas relatadas antes e após a participação no curso de formação continuada.

Cumprindo as diretrizes éticas para pesquisas envolvendo seres humanos, o projeto vinculado a este estudo foi submetido à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tendo sido aprovado sob o número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAE), omitido nesta versão para fins de avaliação.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente trabalho concentrou-se nas respostas relacionadas aos temas material didático e avaliação. Após a filtragem das perguntas do questionário apresentadas no Quadro 1 e a

seleção das que mais se alinhavam aos objetivos deste estudo, foram selecionadas para análise as questões 21, 22, 23, 29 e 30.

A partir da análise dos dados obtidos por meio do questionário, destaca-se, inicialmente, o perfil dos participantes do curso de formação continuada. Os docentes que atuam ou já atuaram na EJA ou na EJA-EPT revelam um panorama diversificado, tanto em termos de experiência profissional quanto de áreas de formação e atuação. Observou-se que a maioria dos respondentes é composta por mulheres, com idades concentradas entre 30 e 50 anos, e formação acadêmica predominante em nível de especialização *lato sensu*.

Quanto ao tempo de atuação na docência, verificou-se uma ampla variação: o grupo incluiu desde professores iniciantes até aqueles com mais de duas décadas de experiência. A maior parte dos profissionais atua na rede municipal de ensino, em contextos urbanos, principalmente no ensino fundamental e médio, com destaque para as disciplinas de Geografia, Língua Portuguesa e História. A carga horária semanal também apresentou heterogeneidade, variando entre 20 e 60 horas, sendo comum a atuação em apenas uma escola. No que se refere à experiência com as modalidades, embora todos os respondentes tenham atuado na EJA em algum momento, apenas cerca de 26% possuem experiência específica com a EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT).

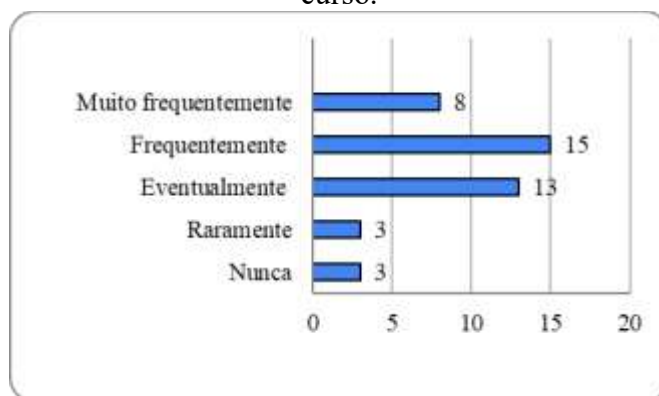
ANÁLISES DAS QUESTÕES

Nesta seção, são apresentadas as análises das respostas obtidas por meio do questionário aplicado aos professores cursistas, com ênfase nas questões relacionadas aos temas centrais deste estudo: a elaboração e adaptação de materiais didáticos e as práticas avaliativas no contexto da EJA e da EJA-EPT. O foco recai sobre as percepções docentes anteriores à participação no curso de formação continuada, buscando identificar quais estratégias pedagógicas já eram utilizadas e quais aspectos demandavam maior aprofundamento. Esta etapa analítica contribui para a compreensão das concepções e práticas trazidas pelos educadores em sua bagagem profissional, servindo também como ponto de partida para as reflexões e possíveis transformações promovidas ao longo do processo formativo.

Com o objetivo de ilustrar as percepções dos professores cursistas sobre suas práticas pedagógicas antes da realização do curso, foram elaborados três gráficos com base nas respostas às questões fechadas 21, 22 e 23 do questionário. Tais gráficos apresentam, respectivamente: (1) os níveis de frequência com que os docentes adaptavam seus materiais didáticos às especificidades dos alunos da EJA/EJA-EPT; (2) se consideravam a necessidade de adaptar suas

avaliações a essas especificidades; e (3) se adotavam estratégias para apoiar os estudantes que não alcançavam os resultados esperados nas avaliações. A visualização desses dados permite identificar tendências e lacunas nas práticas pedagógicas, evidenciando aspectos que foram potencialmente ressignificados ao longo do curso de formação continuada.

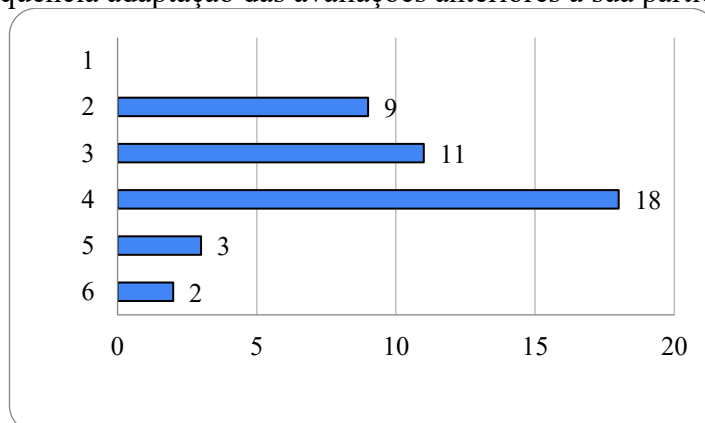
Gráfico 1 – Frequência de adaptação dos materiais didáticos anteriores à participação no curso.



Fonte: dados da pesquisa.

Sendo assim, em relação à adaptação de materiais didáticos, 19% dos professores relataram que adaptam seus materiais didáticos muito frequentemente; 35,7% afirmaram que o fazem frequentemente; 31% mencionaram que realizam adaptações eventualmente; 7,1% indicaram que adaptam seus materiais raramente e 7,1% disseram que nunca fazem adaptações.

Gráfico 2 – Frequência adaptação das avaliações anteriores à sua participação no curso.

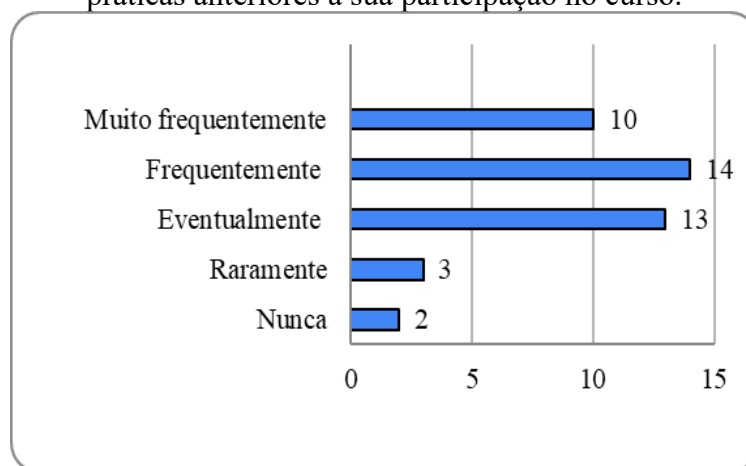


Fonte: dados da pesquisa.

No que se refere à adaptação das avaliações, 20,9% dos professores afirmaram realizá-la muito frequentemente, enquanto 25,6% indicaram que o faziam frequentemente. A maior parcela dos respondentes, 41,9%, declarou adaptar suas avaliações eventualmente, ao passo que 7% afirmaram fazê-lo raramente e 4,7% nunca realizavam esse tipo de adaptação. Esses dados

revelam que menos da metade dos docentes demonstrava uma prática sistemática de adaptação avaliativa antes da formação, o que evidencia a necessidade de maior incentivo à flexibilização das estratégias de avaliação. Tal flexibilização é fundamental para garantir uma abordagem mais sensível às particularidades dos estudantes da EJA e da EJA-EPT, cujas trajetórias escolares e condições de aprendizagem frequentemente demandam práticas mais inclusivas e personalizadas.

Gráfico 3 – Frequência dos professores que pensavam em estratégias de pós-avaliação em suas práticas anteriores à sua participação no curso.



Fonte: dados da pesquisa.

No que se refere à utilização de estratégias de pós-avaliação, 23,8% dos professores afirmaram implementá-las muito frequentemente, enquanto 33,3% relataram fazê-lo frequentemente. Outros 31% indicaram que recorriam a essas estratégias eventualmente, 7,1% raramente as utilizavam e 4,8% afirmaram nunca adotar práticas de acompanhamento pós-avaliação.

A análise comparativa dos dados obtidos nas questões 21, 22 e 23 revela diferenças significativas na frequência com que os professores adaptam os materiais didáticos e as avaliações. Ao somar os percentuais dos docentes que afirmaram adaptar frequentemente ou muito frequentemente seus materiais didáticos, observa-se um total de 54,7%, número superior ao daqueles que indicaram fazer o mesmo com as avaliações, cuja soma atinge 46,5%. Esses resultados sugerem que os professores demonstram maior familiaridade ou segurança em adaptar os recursos de ensino do que em modificar os instrumentos avaliativos. Tal tendência pode indicar uma lacuna formativa no que se refere às práticas de avaliação, ressaltando a importância de iniciativas que incentivem uma abordagem mais flexível, dialógica e inclusiva da avaliação no contexto da EJA-EPT.

Outro dado relevante refere-se à alta porcentagem de professores que adaptam suas avaliações apenas eventualmente (41,9%). Esse indicador aponta para uma área que demanda maior atenção no âmbito da formação continuada, uma vez que práticas avaliativas pouco sistemáticas tendem a comprometer a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos educacionais que exigem sensibilidade às trajetórias diversificadas dos estudantes, como é o caso da EJA e da EJA-EPT. O aprimoramento das práticas avaliativas pode contribuir significativamente para a construção de uma educação mais inclusiva, eficiente e alinhada às necessidades desse público.

Adicionalmente, as porcentagens de professores que raramente ou nunca adaptam materiais didáticos (14,2%), avaliações (11,7%) ou implementam estratégias pós-avaliação (11,9%) revelam certa uniformidade, sugerindo a existência de um grupo de docentes que mantêm práticas pedagógicas mais tradicionais, independentemente do aspecto analisado. A persistência dessas posturas evidencia a importância de um suporte pedagógico mais robusto e contínuo, que promova a reflexão crítica e o fortalecimento de abordagens didáticas e avaliativas mais flexíveis, dialógicas e contextualizadas à realidade dos estudantes jovens e adultos.

Os dados obtidos revelam uma prática docente em processo de transição, na qual a adaptação de materiais didáticos apresenta-se como uma ação mais consolidada do que a flexibilização das avaliações. A maior frequência de respostas positivas em relação à adaptação dos materiais sugere que os professores já reconhecem a importância de tornar os conteúdos mais acessíveis e conectados à realidade dos estudantes. Tal prática está em consonância com a concepção de educação como desenvolvimento das capacidades humanas, conforme defendido por Nussbaum (2011), que ressalta a necessidade de garantir aos indivíduos oportunidades reais de desenvolver suas habilidades e participar ativamente da vida em sociedade.

Por outro lado, a menor incidência de práticas relacionadas à adaptação das avaliações e à implementação de estratégias pós-avaliação evidencia a persistência de modelos tradicionais e padronizados de mensuração da aprendizagem, os quais nem sempre são eficazes, especialmente no contexto da EJA. Como argumenta Cruz:

a avaliação, em suma, não se constitui uma tarefa exclusivamente do professor, mas, na medida em que funciona como instrumento de crescimento do estudante, age como um termômetro, e deveria ser entendida como um objeto de incentivo, mais que de classificação (Cruz, 2020, p. 254).

Tal reflexão aponta para a urgência de ampliar o repertório avaliativo dos docentes, promovendo uma concepção de avaliação mais dialógica, formativa e emancipadora. De forma

semelhante, Engeström (2001) propõe que a aprendizagem pode ser vista enquanto processo expansivo. Nele, os participantes não apenas internalizam conhecimentos existentes, mas também criam novos conhecimentos e práticas via colaboração e resolução de contradições. Essa perspectiva implica a adoção de práticas avaliativas concebidas como parte integrante das atividades sociais dos alunos, refletindo suas experiências e promovendo o desenvolvimento coletivo.

Dessa maneira, os dados analisados demonstram que, embora haja um esforço significativo por parte dos docentes na adaptação de materiais didáticos e na implementação de estratégias pós-avaliação, a flexibilização dos instrumentos avaliativos ainda representa um desafio persistente. Nesse contexto, a formação continuada e a disseminação de boas práticas pedagógicas podem desempenhar um papel crucial na qualificação das avaliações, promovendo um ensino mais inclusivo, dialógico e eficaz.

A análise indica, portanto, a necessidade de ampliar o repertório avaliativo dos professores, promovendo uma transformação que incorpore os princípios fundamentais da EJA, como a contextualização, o respeito às identidades e a humanização das relações pedagógicas, também no campo da avaliação. Trata-se de fortalecer uma prática coerente com o que Arroyo (2017) denomina “educação da dignidade”, na qual o ato de avaliar não subtrai, mas reafirma os sujeitos em sua inteireza.

Dando sequência às análises, passa-se ao exame das questões abertas, com o objetivo de compreender, de forma mais aprofundada, como os professores participantes concebem a elaboração de materiais didáticos voltados à EJA e/ou à EJA-EPT (questão 29), bem como identificar os impactos do curso de formação continuada em suas práticas avaliativas (questão 31).

O Quadro 2 apresenta as categorias temáticas, as Unidades de Significação (US) e a frequência de ocorrência identificadas nas respostas dos participantes à questão 29, a qual buscava compreender as percepções dos professores, após a formação, sobre a elaboração de materiais didáticos voltados à EJA e/ou EJA-EPT. A pergunta orientadora foi: "Após o curso, como você acredita que os materiais didáticos para a EJA e/ou EJA-EPT devem ser elaborados para atender melhor a esse público?" A análise das respostas permitiu identificar aspectos valorizados pelos docentes quanto à adequação dos materiais pedagógicos, revelando uma compreensão mais sensível às necessidades, vivências e trajetórias dos estudantes jovens e adultos.

Quadro 2 – Categorias e unidades de significação a respeito a elaboração dos materiais didáticos.

Categorias	US	Frequência
Materiais Didáticos Inclusivos: essa categoria reúne US que descrevem que os materiais didáticos devem ser elaborados e alinhados às vivências dos estudantes do EJA/EJA-EPT, com foco em um ensino-aprendizagem participativo e significativo.	Os recursos ou materiais didáticos devem ser adequados ao nível de instrução dos alunos de maneira promover seu desenvolvimento e proporcionar sua evolução (P1). Considerando toda a história de vida do aluno (P13). Respeitando sua integralidade, subjetividade, história de vida e perspectiva de vida (P29).	3
Adequação à EJA e/ou EJA-EPT	Não devemos aproveitar materiais do regular e infantilizar os alunos (P2). Que o foco seja o aluno da EJA, numa perspectiva da andragogia, pois muito se percebe nos materiais didáticos utilizados ainda nas salas da EJA, materiais da Educação Infantil (P9). Elaboração de materiais didáticos para atender melhor ao público da EJA e/ou EJA-EPT: Os materiais didáticos devem ser contextualizados e adaptados à realidade dos alunos (P15).	3
Contextualização e Vínculo com a Realidade dos Alunos	Compreender as suas necessidades e sempre trabalhar em prol de suas necessidades (P3). Tendo em vista a realidade do aluno, da turma (P4). Os materiais didáticos para a EJA e/ou EJA-EPT devem ser elaborados de forma a respeitar a diversidade e as especificidades dos estudantes, sendo contextualizados, acessíveis e voltados para a realidade de cada educando (P5). De forma mais colaborativa e sempre relacionado ao dia a dia (P7). Devem ser elaborados levando em consideração suas vivências e experiências, o que eles já sabem e assuntos que fazem parte de seus cotidianos (P14). Com abordagens mais próximas à realidade dos estudantes (P17). Mais voltado para realidade atual (P18). Utilizar metodologias que abrangem o cotidiano do público da EJA (P24). Devem ser contextualizados, dialogando com a realidade dos alunos, além de promoverem uma aprendizagem prática e crítica, integrando saberes populares e habilidades técnicas que empoderem e capacitem os estudantes (P30). Os materiais didáticos devem ser mais contextualizados com a realidade dos	11

	<p>alunos, utilizando uma linguagem simples e acessível (P31). Devem ser pensados a partir de fatores que tragam identificação, familiaridade e funcionalidade em relação à realidade dos alunos. Respeitando seus conhecimentos prévios e suas particularidades. (P32)</p>	
<p>Metodologias Ativas e Acessibilidade: Essa categoria reúne US que descrevem que os materiais didáticos devem ser elaborados com o uso de metodologias ativas e adaptáveis, importância dos materiais didáticos e acessibilidade com uma linguagem clara.</p>	<p>Usar várias ferramentas nos meus planejamentos dentro das metodologias para ser usada nas aulas para ficar mais interativa (P8). Nesse sentido, dentre outros fatores, vale a organização de conteúdos, a valorização das inteligências populares na aprendizagem escolar, os recursos a serem aplicados, a avaliação apropriada para essa população da EJA (P12). todas as formas de abordagens significativas são válidas para o melhor desempenho (P16). Acredito que pode ampliar o repertório de materiais pedagógicos. (P19). Que tenham temáticas com significado (P22). novas estratégias de ensino (P23). Acesso frequentemente com a releitura dos materiais (P25). Deixando a criatividade falar mais alto (P26)</p>	
<p>Importância da Intencionalidade dos Materiais:</p>	<p>Que a elaboração dos materiais se torna mais críticas e com uma intencionalidade para os objetivos que se quer alcançar. (P10) deve pensar e reformular seu material didático (20) Os materiais didáticos interferem no currículo escolar, devendo, portanto, serem elaborados a partir de experiências com os alunos do EJA. (P27) Precisa ser elaborado pensando no ambiente visto em sala como um todo. (P28)</p>	5
<p>Acessibilidade e Linguagem Clara</p>	<p>Conectados à vida cotidiana, com ilustrações e orientações bem explícitas e simples (P11). que tenham aplicabilidade no dia a dia. Devem ser elaborados com linguagem clara, atividades dinâmicas e, preferencialmente, permitir a personalização para atender diferentes perfis de aprendizagem, garantindo que o material seja inclusivo e motivador. (P15). Ter mais figuras no conteúdo ajuda a memorizar os materiais didáticos. (P21). Com muitas utilidades (P6).</p>	4

Fonte: dados da pesquisa.

A análise das respostas dos participantes, com base na técnica da Análise de Conteúdo, permitiu a identificação de cinco categorias principais que expressam as percepções dos docentes acerca da elaboração e do uso de materiais didáticos no contexto da EJA-EPT.

A primeira categoria, denominada "Materiais Didáticos Inclusivos", foi composta por três Unidades de Significação (US) e evidencia a preocupação dos professores com a necessidade de que os materiais considerem as vivências, histórias de vida e subjetividades dos estudantes da EJA-EPT. Para os participantes, os materiais didáticos devem atuar como instrumentos de mediação que favoreçam a participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma maior aproximação entre os conteúdos escolares e a realidade social e cultural dos sujeitos. Uma das respondentes ressalta a importância de respeitar “sua integralidade, subjetividade, história de vida e perspectiva de vida” (P29), reforçando uma abordagem pedagógica centrada no estudante, fundamentada no reconhecimento de sua dignidade e singularidade.

A segunda categoria identificada, denominada "Adequação ao Público EJA/EJA-EPT", também foi composta por três Unidades de Significação (US) e revela críticas recorrentes por parte dos professores quanto ao uso de materiais inadequados no contexto da EJA. Os participantes mencionam, em especial, a utilização de recursos pedagógicos oriundos do ensino regular ou da educação infantil, os quais são percebidos como descontextualizados e potencialmente geradores de processos de infantilização e desvalorização dos saberes dos estudantes adultos.

Essa crítica está em consonância com a concepção freireana de educação, segundo a qual o processo educativo só adquire significado quando parte da realidade concreta dos sujeitos, promovendo o diálogo entre saberes diversos (Freire, 1996). Gadotti (2011) reforça essa perspectiva ao afirmar que a educação de jovens e adultos deve se fundamentar em uma pedagogia da contextualização, respeitando os saberes populares e reconhecendo as múltiplas formas de aprender. Da mesma forma, Kuenzer (2000) argumenta que a EJA-EPT deve promover uma articulação entre formação humana e formação técnica, exigindo, portanto, materiais didáticos que integrem teoria e prática a partir da realidade dos educandos. Os docentes enfatizam, assim, a necessidade de uma abordagem andragógica, que valorize a experiência de vida e a autonomia dos sujeitos da EJA. Uma das participantes resume esse entendimento ao afirmar ser necessário “elaborar materiais didáticos para atender melhor ao público da EJA e/ou EJA-EPT”, de forma contextualizada e adaptada à realidade dos alunos (P15).

A categoria "Contextualização e vínculo com a realidade dos alunos" foi a que

apresentou maior frequência de Unidades de Significação (11), revelando um forte consenso entre os participantes sobre a importância de os materiais didáticos dialogarem com a realidade concreta dos estudantes. Os docentes destacam que os conteúdos devem ser elaborados com base nas vivências cotidianas, nos conhecimentos prévios e nas experiências dos alunos, respeitando sua diversidade sociocultural. Essa contextualização amplia o sentido da aprendizagem e contribui significativamente para a motivação e permanência dos estudantes. Como ilustra a fala de uma participante: “devem ser contextualizados, dialogando com a realidade dos alunos, além de promoverem uma aprendizagem prática e crítica” (P30). Essa perspectiva está em consonância com Arroyo (2006), que problematiza a infantilização dos conteúdos na EJA, alertando que tal prática desconsidera as trajetórias e a autonomia dos sujeitos, comprometendo o reconhecimento de seus saberes e experiências.

Com 8 Unidades de Significação, a categoria "Metodologias Ativas e Acessibilidade" reúne reflexões sobre a necessidade de utilizar estratégias didáticas inovadoras que promovam a participação ativa dos estudantes e a construção colaborativa do conhecimento. Os participantes mencionam a importância de empregar ferramentas diversas que favoreçam a interação, a criatividade e a aprendizagem significativa. Além disso, a valorização das chamadas "inteligências populares" aparece como aspecto relevante, indicando o reconhecimento de saberes não escolares como parte integrante do processo educativo. Essa visão dialoga com Moran (2015), que defende o uso de metodologias ativas e tecnologias educativas para potencializar o protagonismo do aluno e promover experiências de aprendizagem mais contextualizadas e colaborativas.

A categoria "Intencionalidade dos Materiais Didáticos" evidencia uma compreensão crítica por parte dos docentes sobre a natureza dos materiais utilizados no processo pedagógico. Os professores reconhecem que os materiais não devem ser neutros, mas elaborados com objetivos claros e alinhados ao currículo e ao contexto específico da EJA. Essa elaboração exige planejamento cuidadoso, sensível às características e às demandas dos sujeitos da modalidade. Um participante sintetiza essa compreensão ao afirmar que os materiais precisam ser elaborados “a partir de experiências com os alunos da EJA” (P27), destacando a centralidade dos sujeitos no processo educativo.

Por fim, com 4 Unidades de Significação, a categoria "Acessibilidade e Linguagem Clara" destaca a necessidade de que os materiais didáticos apresentem linguagem acessível, visualmente atrativa e adaptada a diferentes perfis de aprendizagem. Os professores apontam a importância de recursos visuais, conteúdos ilustrados e atividades dinâmicas, capazes de

facilitar a compreensão e ampliar o engajamento dos estudantes. A atenção à clareza e à acessibilidade dos materiais emerge como elemento fundamental para a inclusão, especialmente em uma modalidade como a EJA-EPT, marcada por heterogeneidade de trajetórias, ritmos e condições de aprendizagem.

No Quadro 3, procede-se à categorização referente à questão 31, a qual interrogava: Após a realização do curso, quais foram as principais mudanças que você observou em relação à sua forma de avaliar os seus alunos da EJA e/ou da EJA-EPT?

Quadro 3 – Categorias e unidades de significação sobre mudanças nas práticas avaliativas.

Categorias	US	Frequência
Avaliação como Processo Contínuo, Diversificado e formativo	<p>Passei a observar mais e melhor meus alunos (P2). Que a avaliação deve ser formativa (P3). Passei a dar mais importância à avaliação como um processo contínuo e formativo, ao invés de focar apenas em provas ou testes pontuais (P7). Com mais observação (P10). Uma avaliação mais processual e orgânica (P18).</p>	5
Humanização e Respeito às Trajetórias dos Alunos	<p>Considerar as opiniões e as respostas deles durante as discussões e suas ideias sobre os assuntos trabalhados (P2). O humano. Humanizar as avaliações através da compreensão de suas individualidades (P5). Isso permite um acompanhamento mais detalhado do progresso individual de cada aluno, respeitando seus tempos e ritmos de aprendizagem (P7). Voltado para suas experiências de vida e saberes populares, considerando um currículo adaptado para o estudante ante sua realidade (P22). Eu entendi que cada aluno é único, aprende de uma forma diferente e tem uma bagagem de aprendizado que é muito importante (P23). Valorização não apenas do desempenho acadêmico, mas também das experiências e conhecimentos prévios dos alunos, reconhecendo a diversidade de contextos que trazem para a sala de aula (P25).</p>	5
Humanização e Respeito às Trajetórias dos Alunos	<p>Considerar as opiniões e as respostas deles durante as discussões e suas ideias sobre os assuntos trabalhados (P2). Humanizar as avaliações através da compreensão de suas individualidades (P5). Isso permite um acompanhamento mais detalhado do progresso individual de cada aluno, respeitando seus tempos e ritmos de aprendizagem (P7). Voltado para suas experiências de vida e saberes populares, considerando um currículo adaptado para o estudante ante sua realidade (P22). Eu entendi que cada aluno é único, aprende de uma forma diferente e tem uma bagagem de aprendizado que é muito importante (P23). Valorização não apenas do desempenho acadêmico, mas também das experiências e conhecimentos prévios dos alunos, reconhecendo a diversidade de contextos que trazem para a sala de aula (P25).</p>	5

Perspectivas e Resistências sobre a Mudança Avaliativa	Sem presunção, já desenvolvo um trabalho adequado, apenas confirmando minha práxis (P15). Nenhuma mudança, pois já uso em minhas avaliações diferentes e diversos instrumentos avaliativos (P17). Não vi mudanças ainda (P36).	3
Mudança de Perspectiva na Avaliação	Um olhar por outro prisma, ou seja, mais metodológico (P37). Melhorou a identificação de elementos que possam contribuir para uma avaliação voltada para a interação dos alunos com a vida produtiva a partir de seu viver e agir (P41). Avaliação democrática e justa. Segue o pensamento de que não existe um padrão exato para a prática avaliativa, mas uma coerência para que o aluno compreenda seu processo (P51).	3

Fonte: dados da pesquisa.

A partir da análise das Unidades de Significação (US), emergiram quatro categorias principais que expressam as percepções dos professores sobre mudanças em suas práticas avaliativas após a participação no curso de formação.

A primeira, intitulada "Avaliação como Processo Contínuo, Diversificado e Formativo", revela uma compreensão ampliada do papel da avaliação, reconhecida pelos docentes como parte integrante e indissociável do processo de aprendizagem. US como “passei a dar mais importância à avaliação como um processo contínuo e formativo” (P7) e “uma avaliação mais processual e orgânica” (P18) evidenciam um deslocamento de uma concepção tradicional e classificatória para uma abordagem mais dialógica, processual e centrada na mediação pedagógica.

Essa perspectiva dialoga com os pressupostos de Luckesi (2011), que defende a avaliação formativa como promotora da aprendizagem, e de Hoffmann (2014), para quem a avaliação deve ser concebida como mediação, favorecendo a construção do conhecimento em detrimento da simples verificação de conteúdo. No contexto da EJA, essa abordagem mostra-se ainda mais relevante, tendo em vista as múltiplas trajetórias escolares interrompidas que marcam a história de vida de muitos estudantes.

A segunda categoria, "Humanização e Respeito às Trajetórias dos Alunos", destaca a valorização da escuta ativa, do respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e do reconhecimento dos saberes prévios e das experiências acumuladas pelos estudantes.

A sensibilidade dos docentes em relação às singularidades dos sujeitos da EJA é evidenciada em falas como: “entendi que cada aluno é único, aprende de uma forma diferente e tem uma bagagem de aprendizado que é muito importante” (P23). Essa concepção está em

consonância com a pedagogia freireana, que defende uma educação libertadora e dialógica, centrada no reconhecimento dos sujeitos em sua totalidade (Freire, 1996).

Embora a maioria dos participantes tenha apontado transformações ou reflexões em suas práticas, a categoria "Perspectivas e Resistências sobre a Mudança Avaliativa" reúne US que expressam a percepção de estabilidade nas práticas docentes ou resistência à mudança. Exemplos como “nenhuma mudança, pois já uso em minhas avaliações diferentes e diversos instrumentos avaliativos” (P17) podem tanto indicar que o professor já adotava práticas alinhadas a uma avaliação formativa, quanto revelar certa dificuldade em mobilizar transformações mais profundas, o que sugere a complexidade dos processos de mudança pedagógica.

Por fim, a categoria "Mudança de Perspectiva na Avaliação" reúne relatos que apontam para um avanço mais significativo na compreensão do papel da avaliação. Os docentes passaram a concebê-la como parte de uma prática pedagógica mais justa, democrática e voltada à autorreflexão. A fala de P51 sintetiza essa nova perspectiva: “Avaliação democrática e justa. Segue o pensamento de que não existe um padrão exato para a prática avaliativa, mas uma coerência para que o aluno compreenda seu processo”. Essa concepção fortalece a ideia da avaliação como instrumento de diálogo e autonomia, contribuindo para a construção de uma prática educativa mais sensível às realidades dos sujeitos da EJA-EPT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo discutir a relação entre os materiais didáticos e a avaliação da aprendizagem na EJA-EPT, a partir das percepções de professores participantes de um curso de formação continuada. A investigação buscou compreender como os docentes concebem e ressignificam esses dois elementos fundamentais do processo pedagógico, considerando as especificidades e singularidades do público da EJA.

As análises referentes aos materiais didáticos evidenciam a necessidade de recursos pedagógicos que respeitem os saberes prévios, a história de vida e o cotidiano dos sujeitos da EJA, reforçando a concepção de currículo como uma construção coletiva, situada e significativa. Os professores demonstraram maior disposição para planejar, criar e adaptar materiais que favoreçam a aprendizagem ativa, o pensamento crítico e a articulação entre o conhecimento escolar e o mundo do trabalho. No que se refere à avaliação, as respostas indicam que o curso de formação continuada promoveu reflexões relevantes sobre sua função no contexto da EJA-EPT, sinalizando um movimento em direção à superação de práticas

classificatórias e descontextualizadas. A valorização do processo formativo, da escuta ativa e das trajetórias dos estudantes emerge como eixo estruturante para a construção de práticas avaliativas mais humanas, dialógicas e inclusivas.

Todavia, a presença de resistências e a persistência de concepções anteriores também revelam a complexidade do processo formativo, reforçando a necessidade de propostas continuadas, contextualizadas e sintonizadas com os desafios reais enfrentados pelos docentes da EJA. Conclui-se que o curso analisado favoreceu a ressignificação de aspectos da prática pedagógica, especialmente no que diz respeito ao uso e à produção de materiais didáticos, contribuindo para a consolidação de práticas mais criativas, críticas e coerentes com os princípios da EJA-EPT. Esta modalidade representa, acima de tudo, uma política pública de inclusão que busca romper com lógicas excludentes historicamente presentes na educação brasileira.

Ao promover a integração entre formação básica e qualificação profissional, a EJA-EPT reconhece que jovens e adultos trabalhadores não são sujeitos do fracasso ou do atraso escolar, mas protagonistas de trajetórias de resistência e reinvenção de saberes. Os dados aqui analisados evidenciam que políticas de formação docente, quando bem estruturadas e conectadas à realidade escolar, podem potencializar mudanças concretas nas práticas educativas. Fortalecer a EJA-EPT é, portanto, afirmar o direito à educação como expressão de reexistência e como instrumento de transformação social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BANDEIRA, Denise. **Materiais didáticos**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021**. Institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - EJA Integrada - EPT e estabelece orientações, critérios e procedimentos para concessão de recursos financeiros às instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-962-2021-12-01.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CRUZ, Antônio Carlos dos Santos. Os procedimentos avaliativos na educação de jovens e adultos e a relação com a dialogicidade. **Debates em Educação**, v. 12, n. 27, p. 254-265, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p254-265>.

ENGESTRÖM, Yrjö. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001.

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

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafios: uma perspectiva construtivista**. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. **IP – Impressão Pedagógica**, v. 36, p. 4-6, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Creating capabilities: the human development approach**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2011.