



ANDRÉA VIEIRA SIQUEIRA LAPLECHADE

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS:
os desafios docentes e as possibilidades formativas**

**PRESIDENTE PRUDENTE - SP
2025**

ANDRÉA VIEIRA SIQUEIRA LAPLECHADE

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS:
os desafios docentes e as possibilidades formativas**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva.

Área de Concentração em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Orientadora: Dra. Maria Candida Soares Del-Masso.

**PRESIDENTE PRUDENTE - SP
2025**



Laplechade, Andréa Vieira Siqueira
L314e

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS : os desafios docentes e as possibilidades formativas / Andréa Vieira Siqueira Laplechade. -- Presidente Prudente, 2025 143 p. : il., tabs., mapas

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso

1. Educação de Jovens, Adultos e Idosos. 2. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 3. Educação Inclusiva. 4. Formação Docente. 5. Práticas Educacionais. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

LAPLECHADE, Andréa Vieira Siqueira. DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **GUIA DIDÁTICO – POSSIBILIDADE FORMATIVA PARA EDUCADORES E GESTORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS:** anos iniciais do ensino fundamental. 2025. 46 fls. Recurso Educacional (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente/SP, 2025.

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS:
os desafios docentes e as possibilidades formativas**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva – Área de Concentração em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Data da Defesa: 29/5/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Dra. Maria Candida Soares Del-Masso - Presidente e Orientadora
Universidade Estadual Paulista – PROFEI – FCT – Presidente Prudente

Profa. Dra. Eliana Marques Zanata - Membro Titular Externo
Universidade Estadual Paulista – FC - Bauru

Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira - Membro Titular PROFEI
Universidade Estadual Ponta Grossa – PROFEI – UEPG

Local: Universidade Estadual Paulista
Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas - CDeP3
Unesp – Ipiranga de São Paulo

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ANDRÉA VIEIRA SIQUEIRA LAPLECHADE, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 29 dias do mês de maio do ano de 2025, às 9h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ANDRÉA VIEIRA SIQUEIRA LAPLECHADE, intitulada **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: os desafios docentes e as possibilidades formativas**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Profª. Drª. RITA DE CÁSSIA DA SILVA OLIVEIRA (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/UEPG, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências (Unesp / Campus de Bauru). Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Documento assinado digitalmente

MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO

Data: 02/06/2025 16:45:49-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO

DEDICATÓRIA

Em memória de minha mãe e de meus irmãos que, se hoje estivessem em meu convívio, estariam orgulhosos por mais uma etapa vencida em minha vida.

A minha família que sempre apoia os meus projetos e com quem divido momento de ansiedade, tensão, alegria, vocês são a inspiração e razão da minha vida!

A todas as pessoas jovens, adultas e idosas, que com muita coragem e resiliência retornam aos espaços escolares, após anos de renúncia, obstáculos e desafios, permeados por saberes escondidos em suas inseguranças pelo anseio em aprender a ler e a escrever as primeiras palavras.

Aos docentes e gestores comprometidos que acreditam na educação de jovens, adultos e idosos e seguem na luta para o reconhecimento e valorização do ensino respeitando as características e necessidades destes sujeitos, “transformando o substantivo esperança no verbo esperar” (Freire, 2021, p. 28).

A todo ato político e amoroso por uma educação democrática, justa e libertadora, verdadeiramente inclusiva, ao alcance da transformação social para todas as pessoas jovens, adultas e idosas... que prossigamos dialogando, denunciando e sempre, esperando!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por toda força, coragem, saúde e resiliência para enfrentar as fragilidades e os desafios durante o percurso desta jornada.

A todos os meus professores e colegas do PROFEI pelas valiosas discussões e trocas de conhecimentos e ensinamentos. Em particular, ao encontro com Aline Cordeiro dos Santos pela parceria e cumplicidade.

Aos companheiros e companheiras do Grupo de Estudos e Pesquisa Inclusão Social – GEPIS/CNPq pela acolhida, provocações e aprendizagens que me fazem reconstruir e refletir sobre o que já se acreditava estar construído.

Aos meus colegas de docência da Educação de Jovens e Adultos pelo respeito e carinho com que me receberam e pelas informações discutidas durante a pesquisa.

À minha equipe escolar, especialmente professoras e professores, de quem muito me orgulho em fazer parte, pela torcida, angústia e partilha de cada etapa vencida.

Às professoras integrantes da banca de qualificação deste trabalho, Professora Doutora Eliana Marques Zanata e Professora Doutora Rita de Cassia da Silva Oliveira, pelas ricas contribuições praticadas com paciência, e imensurável sabedoria na escolha das palavras para o enriquecimento deste estudo.

À querida Profa. Dra. Maria Candida Soares Del-Masso, inesquecível orientadora, pela sensibilidade, acolhida, carinho e infinita maestria na condução deste que me fortaleceu durante esta caminhada acadêmica.

À Secretaria Estadual de Educação de Sorocaba, por permitir o desenvolvimento desta pesquisa junto aos docentes da EJA.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI.

Agradecida!

Talvez seja eu, entre os senhores, o único de origem operária. Não posso dizer que haja entendido todas as palavras que foram ditas aqui, mas uma coisa posso afirmar: cheguei a esse curso ingênuo e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico. Esta descoberta, contudo, nem me faz fanático, nem me dá a sensação de desmoronamento.

(Discurso de um operário citado na Pedagogia do Oprimido,
Freire, 1979, p. 20)

LAPLECHADE, Andréa Vieira Siqueira. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**: os desafios docentes e as possibilidades formativas. 2025. 145 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente/SP, 2025.

RESUMO

A Educação Inclusiva (EI) caracteriza-se como uma educação escolar que tem por finalidade atender todos os estudantes, assim como os da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que possuem ou não alguma deficiência, sujeitos que por um longo período foram excluídos do processo educacional por inúmeras questões. Entre as diferentes condições de exclusão podemos citar as de classe, gênero, etnia, idade e a própria condição de deficiência. Nessa perspectiva, esta pesquisa considera a problemática: Como vem se constituindo a inclusão das pessoas com ou sem deficiência na EJA, nos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas da rede municipal de Sorocaba, São Paulo, a partir de 2024? Quais as contradições, desafios e dificuldades do corpo docente em relação ao discente dentro desse contexto escolar? O objetivo geral consistiu em analisar a partir da ótica do professor regente das salas da EJA, nos anos iniciais do ensino fundamental, o impacto da condição desses estudantes, que apresentam ou não algum tipo de deficiência, no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa trouxe como objetivos específicos: estabelecer o perfil e a formação dos docentes que atuam nas classes da EJA; identificar as facilidades e dificuldades encontradas a partir da implantação do novo currículo pedagógico no município; elaborar um recurso educacional como suporte à prática docente. A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, com objetivo exploratório, desenvolvida por revisão de literatura e estudo de caso realizado nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba que possuem classes da EJA, com professores em exercício nas salas da EJA no ano de 2024. A pesquisa teve como referencial teórico básico os estudos de Paulo Freire e suas concepções que contribuem para a educação inclusiva junto aos estudantes da EJA. Para análise dos dados, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdo, a partir de Bardin (2016). Os resultados demonstraram que na visão dos professores, o currículo apontou um caminho no processo de ensino e aprendizagem, porém ainda há uma dissonância entre as práticas curriculares e a gestão escolar. Assim, é imperativo que uma formação continuada direcionada às complexidades da EJA e da Educação Inclusiva seja oferecida aos educadores acrescido do fortalecimento de políticas públicas relacionadas a essa temática visando a efetiva materialidade de recursos e apoios aos docentes e à gestão escolar. A partir do estudo foi elaborado como Recurso Educacional, um material orientador para subsidiar o trabalho dos docentes na organização do currículo para a movimentação de práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Educação Inclusiva. Formação Docente. Práticas Educacionais.

LAPLECHADE, Andréa Vieira Siqueira. INCLUSIVE EDUCATION IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE, ADULTS AND ELDERLY PEOPLE: teaching challenges and training possibilities. 2025. 145 fls. Dissertation (Professional Master's Degree in Inclusive Education - PROFEI) – Faculty of Science and Technology, São Paulo State University - UNESP, Presidente Prudente/SP, 2025.

ABSTRACT

Inclusive Education is characterized as a school education that aims to serve all students, as well as those in Youth and Adult Education (EJA) who may or may not have a disability, subjects who for a long period have been excluded from the educational process for numerous reasons. Among the different conditions of exclusion, we can mention those of class, gender, ethnicity, age and the condition of disability itself. From this perspective, this research considers the following problem: How has the inclusion of people with or without disabilities in EJA been established, in the initial years of elementary school, in municipal schools in a city in the interior of São Paulo, in 2024? What are the contradictions, challenges and difficulties of the teaching staff in relation to the students within this school context? The general objective was to analyze, from the perspective of the teacher in charge of the EJA classrooms, in the initial years of elementary school, the impact of the condition of these students, whether or not they have some type of disability, on the teaching and learning process. The research had the following specific objectives: to establish the profile and training of teachers who work in EJA classes; to identify the facilities and difficulties encountered after the implementation of the new pedagogical curriculum in the municipality; to develop an educational resource to support teaching practice. The research was carried out using a qualitative approach, with an exploratory objective, developed through a literature review and a case study carried out in schools of the Municipal Education Network of Sorocaba that have EJA classes, with teachers working in EJA classrooms in the year 2024. The research had as its basic theoretical reference the studies of Paulo Freire and his concepts that contribute to inclusive education among EJA students. For data analysis, the Content Analysis technique was used, based on Bardin (2016). The results showed that, in the teachers' view, the curriculum pointed the way in the teaching and learning process, but there is still a dissonance between curricular practices and school management. Therefore, it is imperative that continuing education focused on the complexities of EJA and Inclusive Education be offered to educators, in addition to strengthening public policies related to this topic, aiming at the effective materialization of resources and support for teachers and school management. Based on the study, an Educational Resource was developed, a guiding material to support the work of teachers in organizing the curriculum for the movement of inclusive pedagogical practices.

Keywords: Education for Young People, Adults and the Elderly. First Years of Elementary Education. Inclusive Education. Teacher Training. Educational Practices.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Perfil dos entrevistados/Sexo Biológico	p. 67
Gráfico 2- Perfil dos entrevistados/Faixa Etária	p. 68
Gráfico 3- Perfil dos entrevistados/Formação Docente	p. 68
Gráfico 4- Perfil dos entrevistados/Ingresso na Rede Municipal	p. 69
Gráfico 5- Perfil dos entrevistados/Tempo de Atuação na EJA e escola atual	p. 70
Gráfico 6- Incentivo e atuação da gestão quanto às ações na EJA	p. 76
Gráfico 7- Implantação/Dificuldades do currículo da EJA	p. 84
Gráfico 8- Barreiras para inclusão do estudante na EJA/EI e sua Contemplação na EJA/Visão e Contradições das Políticas Públicas para a Educação Inclusiva ^[OBJ] na EJA	p. 88
Gráfico 9- Educação Inclusiva, Reivindicações e Sugestões	p. 96

LISTA DE MAPAS

Mapa 1- Posicionamento da cidade no mapa geopolítico do estado de São Paulo. Localização do município de Sorocaba, Censo 2022	p. 56
---	-------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Artigos identificados sobre a temática de estudo	p. 52
Quadro 2- Dados sobre a situação educacional no município	p. 57
Quadro 3- Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2023-2010	p. 59
Quadro 4- Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas, por Etapa de Ensino, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2023-2010	p. 60
Quadro 5- Matrícula na Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial segundo dependência administrativa e etapas de ensino no Município ^[OBJ] em 2023	p. 62
Quadro 6- Caracterização das Escolas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município	p. 63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEB	Câmara da Educação Básica
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CRE	Centro de Referência em Educação
DEE	Divisão Educação Especial
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens Adultos e Idosos
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
FATEC	Faculdade de Tecnologia de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTI+	Lésbicas Gays Bissexuais Transsexuais Intersexo o símbolo de “mais” no final da sigla aparece para incluir outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis heteronormativo
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PEB	Professor de Educação Básica
PNA	Plano Nacional da Alfabetização
PME	Plano Municipal da Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
RBEE	Revista Brasileira de Educação Especial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDU	Secretaria da Educação de Sorocaba
SEE	Secretaria da Educação do Estado
SEESP	Secretaria da Educação Especial de São Paulo
SESC	Serviço Social do Comércio
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SOPAT	Serviço de Orientação Psicológica e Atendimento Terapêutico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	20
1.1 OBJETIVO GERAL.....	24
1.2 Objetivos Específicos	25
1.3 Recurso Educacional	25
2. MARCO TEÓRICO	26
2.1 Educação de Jovens e Adultos nas Legislações Educacionais	28
2.2 Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Inclusiva.	35
2.3 Educação de Jovens e Adultos nas Legislações Municipais da cidade de Sorocaba.....	44
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	49
3.1 Características da pesquisa	51
3.2 Universo da Pesquisa	55
3.3 Participantes da Pesquisa	65
3.4 Materiais e Métodos	71
3.5 Procedimentos para a coleta de dados	72
3.6 Procedimento para a análise dos dados	73
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	75
4.1 Categoria 1: Reflexões docentes sob o olhar da gestão junto à EJA.....	75
4.2 Categoria 2: A implantação do novo currículo da EJA.....	79
4.3 Categoria 3: Percepções dos docentes quanto à educação inclusiva na EJA	87
4.4 Categoria 4: Reivindicações a partir das experiências vividas pelos educandos	96
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	105
BIBLIOGRAFIA	115
Apêndice 1	117
Apêndice 2	134
Apêndice 3	135

Apêndice 4136
Apêndice 5139
Apêndice 6141

APRESENTAÇÃO

A minha trajetória profissional vem se consolidando numa relação dialógica de ensino e aprendizagem permeada por práticas, saberes e sentidos entre a literatura e a arte. Eu, Andréa Vieira Siqueira Laplechade, brasileira, casada, 53 anos, natural de São Paulo, capital, residente numa cidade do interior paulista, trabalho na educação há vinte e cinco anos, iniciando meu percurso pedagógico na educação infantil na cidade de São Paulo, sem formação no magistério, graduada no bacharelado em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda.

Diante do exposto, foi esta formação que me iniciou para o universo da Arte, especificamente a disciplina de História da Arte, ministrada majestosamente pela professora Marlene Fortuna, uma das responsáveis pela minha afeição ao ensino. Durante as aulas estudávamos sobre a história da arte, artísticas e suas respectivas obras, mesclando atividades práticas às diferentes manifestações artísticas, como: performances, encenações, desenhos, pinturas, músicas e outros. Fui encantando-me cada vez mais pelo mundo das artes.

Seguindo minha jornada na educação, ainda com o diploma de bacharel, embrenhei-me numa escola da rede privada, como professora de Arte para os anos finais do ensino fundamental, e lá permaneci por cinco anos. Recordo-me até hoje do meu primeiro dia ministrando aula, tomada por uma sensação que já a exercia há anos. Envolvida por um sentimento de prazer ao mesmo tempo a um de ter muito o que aprender.

A propósito, outra lembrança que remonta a esse cenário, eram as minhas brincadeiras de criança, ora dando aulas para minhas bonecas, irmãos e primos, ora incluída a situações de brincadeiras, criando apresentações de dança, música, cinema e teatro envolvendo as respectivas crianças.

Voltando à profissão docente, foram cinco anos de intensa alegria e aprendizado junto aos estudantes. Período em que procurei explorar o potencial de cada turma, envolvendo as quatro linguagens artísticas, sendo as artes visuais, música, teatro e dança. Confesso que a dança, foi a menos explorada, por falta de embasamento teórico e prática.

Dentre os trabalhos realizados, um dos mais marcantes, foi a remontagem de um trecho da obra de Ariano Suassuna, O Auto da Compadecida, a cena do Julgamento, onde todo o processo foi cuidadosamente elaborado, estudado e criado com a participação de todos os estudantes envolvidos. Discentes a frente e atrás dos bastidores, culminando com sucesso em várias apresentações à comunidade. Esse trabalho durou cerca de um semestre, entre leituras, vídeos, jogos dramáticos, ensaios, preparação do cenário, do figurino, da iluminação até o processo final, concluído pela dramatização.

Paralelamente ao trabalho na rede particular, lecionei a disciplina de Arte em algumas escolas da rede estadual, ainda com o diploma de bacharel. A fim de aprimorar minhas aulas, entre conhecimentos necessários para uma formação acadêmica, parti para a minha segunda formação. O curso de Educação Artística, licenciatura plena, com habilitação em Artes Plásticas foi uma experiência impulsionadora, que contribuiu ainda mais para minha inquietação em buscar conhecimento no universo artístico.

Após a conclusão da licenciatura na Faculdade Paulista de Arte, ingressei como PEB II na rede estadual, assumindo o cargo em Sorocaba, no ano de 2009, onde atuei como professora de Arte na mesma escola por dez anos. Durante esse ciclo, trabalhei com total liberdade desenvolvendo atividades significativas próximo aos estudantes dos anos iniciais, do ensino fundamental.

Neste contexto, destaca-se um trabalho significativo para toda comunidade escolar, um projeto chamado 'A África Também é Aqui'. A proposta partiu da Secretaria da Educação do Estado (SEE) de São Paulo, dentro do qual as unidades escolares desenvolveram uma agenda focada nas referências do continente africano. Cada escola teve um país sorteado para pesquisar costumes e curiosidades. Nosso país selecionado foi Comores, o quarto menor país africano em área territorial, próximo a Moçambique e Madagascar.

O diferencial desse projeto foi além de explorarmos a história e a cultura local do nosso país, Comores. Exploramos outros países do continente Africano. Através dos conhecimentos prévios ressaltados pelos estudantes, aspectos como pobreza, animais e máscaras africanas – assuntos levantados num primeiro momento, desenvolvemos atividades envolvendo outros interesses e curiosidades através de: vídeos de arte, leituras de lendas, mitos, histórias do continente africano e notícias

sobre acontecimentos atuais. Criamos um mural com os resultados das pesquisas, com a participação de todas as turmas.

Os animais pesquisados foram ampliados em tamanho original com retroprojektor, papel pardo e pintura coletiva dos estudantes. Esses animais espalharam-se por toda a escola e, de repente, a África adentrou-se na nossa escola. Também estudamos músicas e alguns instrumentos africanos. Houve a participação de um grupo musical, o 'Ylu Brazil', que se apresentou numa aula-espetáculo divulgando as expressões da cultura popular de origem africana junto a exibição de capoeira.

Exploramos, na literatura, os livros 'Menina bonita do laço de fita' e 'O cabelo de Lelê'. Criamos trabalhos manuais a partir dessas leituras, apresentação dramática da 'Menina bonita do laço de fita' e um trabalho fotográfico. Esses trabalhos se desenvolveram durante o ano letivo, culminando com um convite para expô-lo na Câmara Municipal de Sorocaba, no mês de novembro. A partir dessa experiência, a arte, costumes e curiosidades do continente africano sempre estiveram presentes nas minhas práticas pedagógicas.

Concomitantemente às aulas de Arte na rede estadual, lecionei em escolas da rede privada. Em 2018 exonerei a rede estadual de ensino, onde trabalhei desde os anos iniciais, passando pelos anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

No ano de 2014, finalizei o curso de Pedagogia e assumi em 2016 o cargo de PEB I, anos iniciais do ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, (EJA), na Rede Municipal de Sorocaba, função que exerço até os dias atuais, com o objetivo de alfabetizar tanto crianças como jovens, adultos e idosos, adjunto a uma consciência cidadã e crítica.

As vivências na Educação de Jovens e Adultos foram inesquecíveis, marcadas por experiências artísticas. A mais recente, sinalizada por uma Mediação Cultural na 2ª edição Trienal de Artes, 2017, Frestas, Entre Pós-Verdades e Acontecimentos, organizada pelo Serviço Social do Comércio (SESC) do município. Os estudantes ainda não tinham presenciado interações com a Arte Contemporânea, só haviam tido contato somente nas aulas, através de vídeos, imagens e textos.

Durante a exposição participaram, emitindo opiniões, percepções e relatos sobre suas histórias diante do grupo, ficaram surpresos com as descobertas e suas potencialidades diante as obras apresentadas, pois faziam parte de suas histórias

vivenciadas em suas infâncias. A importância de reconhecer-se como parte de algo, demonstra o poder que a Arte utilizada como ferramenta discursiva colabora para a construção de um mundo mais humano, mais justo e inclusivo.

A experiência junto à alfabetização de jovens, adultos e idosos foi determinante no meu percurso profissional, instigando-me a aprofundar meus estudos na concretização de um mestrado profissional, junto a temática da Educação Inclusiva em interface a Educação Especial visando a colaboração para construção de uma sociedade mais justa.

Na intenção de aprofundar conhecimentos pessoais e profissionais, realizar trocas e sabedorias, pretendo ampliar minhas atividades pedagógicas associadas às demandas contemporâneas, no caso a cultura de se construir uma educação inclusiva, aspirando a qualificação profissional para propor um ensino de qualidade.

INTRODUÇÃO

Na busca em compreender um dos maiores desafios atuais na área educacional, a concepção de se criar e sustentar uma cultura escolar inclusiva, atribuído ao poder público o dever à garantia de uma educação de qualidade para todas as pessoas, originou-se este estudo intitulado **Educação Inclusiva na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: os desafios docentes e as possibilidades formativas**.

O tema investigou a inclusão da pessoa que apresenta ou não algum tipo de deficiência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos¹ (EJA), nos anos iniciais do ensino fundamental e como essa questão é compreendida sob o ponto de vista do professor regente.

Uma das inquietações relacionadas a nossa trajetória profissional, desde a primeira atuação (2017) como professora regente da EJA, refere-se às questões curriculares associadas às práticas muitas vezes infantilizadas e descontextualizadas e, também a forma como é realizada a inclusão desses sujeitos, com deficiências ou não, fadados meramente ao discurso da inserção social, no sentido de que se bastasse apenas a inclusão física, menosprezando os conteúdos viabilizados através do currículo numa perspectiva sociocultural.

A relevância da pesquisa fundamenta-se pela nossa vivência como educadora da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior paulista, Sorocaba, nos anos iniciais do ensino fundamental e pelo desejo de analisar esse contexto visando contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos, docente e discente. Somado a isso, analisar a produção acadêmica sobre a temática e como se configura o atual estado da arte nesta temática.

A importância deste estudo para a academia e para a sociedade visa evidenciar o trabalho com a alfabetização de jovens, adultos e idosos alinhada a uma educação de qualidade, a fim despertar ações formativas educacionais mais

¹ O termo Educação de Jovens e Adultos (EJA) está presente no texto pela definição dada pela Lei nº 9.394/1996. E, ao longo do texto, será encontrado o termo educação de jovens, adultos e idosos para respeitar e garantir os direitos dos idosos ao acesso à educação que preconiza a inclusão na legislação da palavra “idoso” na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, tornando já consolidada a sigla EJA em EJAII (Educação de Jovens, Adultos e Idosos) (Mercadante; Arantes, 2025).

robustas para os sujeitos da EJA, considerando as pessoas com deficiências, comunidade(s) que merecem respeito e igualdade de direitos para prosseguirem com seus processos de escolarização, visibilidade e transformação social.

Para essa intenção, foi elaborado como Recurso Educacional, um material orientador para subsidiar o trabalho dos educadores na organização do currículo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas em consonância às discussões apontadas pelos docentes durante o processo investigativo deste trabalho.

Particularmente, no que diz respeito a Educação Especial (EE) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ambas modalidades apresentam, muitas vezes, semelhanças no quesito negação ao direito educacional, normatizado na constituição como direito de todos.

Recentemente, essas duas áreas têm se deparado com inúmeras contradições e desafios, aspectos que pretendemos conhecer em nosso estudo. Diante dos momentos históricos percebemos que a Educação Especial (EE) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre foram marginalizadas, assim como os próprios sujeitos, sendo esta situação não muito diferente da qual vivemos cotidianamente (Luiz; Teixeira; Oliveira-Silva, 2021).

Outra questão refere-se a falta de diagnóstico a uma parcela significativa da sociedade, principalmente aos adultos e idosos. Embora para o contexto educacional o fundamental é a avaliação pedagógica, o diagnóstico apresentado por diferentes áreas do conhecimento poderá oferecer suporte ao educador para que ele entenda com clareza a condição de seu educando.

Quando o ambiente propicia a eliminação de barreiras e promove acessibilidade, a existência de uma deficiência não impede o sujeito de concretizar atividades rotineiras, e de participar efetivamente da sociedade em que está inserido (Oliveira, p. 2022).

Entretanto, analisando a contextualização dos aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos como fatores determinantes que impactam a vida desses sujeitos, o estudo pretende promover questionamentos junto aos docentes da EJA a fim de que, após reflexões, se descubram como sujeitos de sua própria história e transformadores sociais.

Com esse ponto de partida, a presente pesquisa teve como problemática: Como vem se constituindo a inclusão da pessoa com ou sem deficiência na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, nos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas da Rede Municipal de Sorocaba, SP a partir de 2024? Quais são as contradições, desafios e dificuldades do corpo docente em relação ao discente dentro desse contexto escolar?

Considerando o currículo como foco central, orientado pelo paradigma dinâmico-dialógico², cuja dimensão de abordagem é a linguagem, uma das hipóteses seria tornar o currículo acessível para todos os educandos mediante investimentos sob a ótica do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), numa possibilidade de organização coletiva, como ação intencional e processual.

Para essa finalidade, apresentaremos o DUA como uma das propostas para se trabalhar o currículo, já referenciado em documentos oficiais como estratégias de ensino e aprendizagem. O DUA, é abordado especificamente no inciso II do artigo 3º da Lei Federal Nº 13.146 (Brasil, 2015), de 6 de julho de 2015, guiando um caminho à concretização para uma educação inclusiva.

Como percurso investigativo, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, a partir da revisão de literatura e estudo de caso. Os estudos de Freire constituem o referencial filosófico condutor da investigação, considerando concepções que contribuem para uma educação inclusiva aos educandos da educação de jovens, adultos e idosos.

Além disso, é integrada a este alicerce teórico a legislação específica educacional de cada área e outras pesquisas contemporâneas sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EJA.

As buscas para dar embasamento ao estudo foram realizadas no Portal de Periódicos da CAPES encontrada no endereço eletrônico <https://www.periodicos.capes.gov.br/>, na SciELO Biblioteca Eletrônica Científica

² Segundo Domingues (1986) há três tipos de paradigmas curriculares: "o técnico linear, o circular-consensual e o dinâmico-dialógico." Cada um deles está ligado a um interesse determinado, de pessoas ou grupos sociais. O paradigma dinâmico-dialógico coloca o currículo numa dimensão, que ultrapassa o técnico-pedagógico e se dimensiona no político-social e na economia; é situado culturalmente e busca a emancipação das camadas populares. Há duas tendências dentro desse paradigma. A primeira, vê o currículo como instrumento gerador de atos políticos necessários à transformação social; sua estratégia de intervenção é acirrar as contradições, auxiliando o aluno na criticidade e análise dos problemas sociais. A segunda nega o espaço do currículo, colocando a sua reflexão no âmbito da sociedade. "instala-se a práxis curricular na totalidade da práxis social" (Leitinho, 1993, p. 113-114).

Online disponibilizada no site <https://www.scielo.br/>, e nas revistas eletrônicas Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), localizada no <https://www.scielo.br/j/rbee/> e na Revista Educação Especial (UFSM) situada no <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>.

As fontes levantadas num primeiro momento, subsidiaram-se por referências da produção científica sobre a educação brasileira, especificamente as revistas de Educação Especial, no período de janeiro de 1994 até dezembro de 2023, sendo utilizadas como marcadores temporais a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (1996).

No entanto, embora tenha sido um longo período, 29 anos, identificamos a escassez de estudos e conhecimentos sobre práticas pedagógicas curriculares voltadas ao processo de ensino e aprendizagem de jovens, adultos e idosos com ou sem deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental da EJA.

Portanto, procuramos identificar e analisar as produções científicas, dos últimos 13 anos, de 2010 a 2023, que abordassem os temas, usados como descritores, Educação de Jovens e Adultos E Educação Especial E Educação inclusiva, justificando a importância de estudos sobre essa temática.

Para a elaboração desta pesquisa o texto foi organizado em cinco seções, sendo a primeira composta pela **Introdução** apresentando o estudo, os respectivos **Objetivo Geral** e os **Objetivos Específicos** que se desdobram em subseções: **Perfil dos Docentes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, A Implantação do Novo Currículo** e o **Recurso Educacional**.

A segunda seção disserta sobre o **Marco Teórico**, originando três subseções: **Educação de Jovens e Adultos nas Legislações Educacionais; Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos nas Legislações Municipais da cidade de Sorocaba**.

A terceira seção traz a **Trajetória Metodológica**, dividida em cinco partes: **Características da pesquisa, Universo da pesquisa, Participantes da pesquisa, Procedimentos para a coleta dos dados e os Procedimentos para a análise de dados**. Para análise de dados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), explicitando os percursos consoante à definição e análise das categorias finais.

Na quarta seção, estão os **Resultados e Discussões** obtidos respondendo ao questionamento inicial deste estudo, construindo um diálogo com o **Recurso**

Educacional numa perspectiva de apresentar sugestões de práticas pedagógicas inclusivas aos docentes da educação de jovens, adultos e idosos.

Enfim, na quinta seção apresentamos as **Considerações Complementares sobre o estudo em questão. A partir dessa pesquisa, foi concebida** uma síntese do **Recurso Educacional**, o qual foi elaborado no formato de um livro digital orientador para práticas educacionais pelo entendimento sobre a inclusão desse estudante com ou sem deficiência, abrangendo possibilidades de planejamento através de práticas inclusivas para se trabalhar o currículo implementado na EJA do município, a partir de 2023. O Recurso Educacional na íntegra encontra-se no Apêndice 6 deste estudo.

O planejamento do currículo com base no DUA se configura como uma das estratégias adequadas para se ampliar a cultura inclusiva no espaço educativo.

Perante os sujeitos desta pesquisa devemos enquanto comunidade, justa e democrática, uma égide a essas pessoas junto aos seus direitos que foram, muitas vezes, renegados em várias esferas da sociedade, particularmente ao pleno direito à educação.

No mais, esperar por uma educação que perpassasse a política de acesso e de permanência, que assegure o direito à equidade e à participação efetiva de todos sujeitos nas proposições elaboradas pelo currículo.

E, lutar por uma educação inclusiva é um ato de coragem, é um ato revolucionário, é uma questão de justiça social rumo a uma equiparação histórica na afirmação ao direito do aprendizado, no anseio de gerar condições de vida mais digna e humana.

1.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo desta pesquisa foi analisar a partir da ótica do professor regente das salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos anos iniciais do ensino fundamental, o impacto da condição desses educandos, que apresentam ou não algum tipo de deficiência, no processo de ensino e aprendizagem.

1.2 Objetivos Específicos

O estudo apontou os seguintes objetivos específicos:

- Estabelecer o perfil e a formação dos docentes que atuam nas classes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos;
- Identificar as facilidades e dificuldades encontradas a partir da implantação do novo currículo pedagógico no município;
- Elaborar um recurso educacional em formato de um guia orientador para os docentes com textos reflexivos, sugestões de práticas pedagógicas, recursos e adequações pertinentes aos sujeitos da EJA.

1.3 Recurso Educacional

Ao final deste estudo, desenvolvemos o Recurso Educacional no formato de um material orientador para subsidiar os educadores da EJA na organização curricular, visando estimular uma Educação de Jovens, Adultos e Idosos equalizadora em prol de contribuir para um ensino mais justo e inclusivo. O Recurso Educacional denominado Guia Didático – Possibilidade Formativa para Educadores e Gestores da EJA – anos iniciais do ensino fundamental encontra-se disponível no Repositório Institucional da Unesp no link: <https://repositorio.unesp.br>.

2. MARCO TEÓRICO

O conteúdo para o Marco Teórico foi realizado mediante o levantamento de pesquisas e estudos sobre a temática que envolveu a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial numa perspectiva da Educação Inclusiva.

As duas modalidades que correspondem ao cerne deste estudo, a Educação Especial (EE) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), são modalidades interligadas ao movimento inclusivo, as quais fazem parte da educação básica e foram constituídas a partir de práticas assistencialistas e políticas compensatórias (Cabral; Bianchini; Gonçalves, 2018).

É no contexto de constantes ameaças ao caráter democrático da escola pública que as modalidades da EE e da EJA são constituídas por lutas consecutivas em enfrentamentos políticos enviesados pelo caráter neoliberal, marcado pela negação do direito à educação. Embora, sendo direito assegurado desde a Constituição de 1988, os serviços educativos vêm sendo ofertados à classe trabalhadora, há décadas, pelo conservadorismo propagado por grupos e instituições que defendem os interesses econômicos vigentes e atuam na educação brasileira (Ramos, 2009).

Paulo Reglus Neves Freire é denominado como um dos pensadores mais relevantes da história da pedagogia mundial, e a sua teoria se insere no conjunto de práticas relacionadas à pedagogia libertadora, uma vez que questiona a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando despertar questionamentos para a transformação social.

Contextualizada na **Pedagogia do Oprimido** (Freire, 1979) como uma pedagogia crítica que tem compromissos com a libertação das classes oprimidas por intermédio de um trabalho em comunhão para sensibilização de forças, centrada na valorização do cotidiano, na realidade concreta a partir da **alfabetização cultural**³, e

³ Segundo Fiori (1967) com o método Paulo Freire, os alfabetizados partem de algumas poucas palavras que lhes servem para gerar seu universo vocabular. Antes, porém, conscientiza o poder criador dessas palavras: são elas que geram o seu mundo. São significações que se constituem em comportamentos seus; portanto, significações do mundo, mas sua também. Assim, ao visualizarem a palavra escrita, em sua ambígua autonomia, já estão conscientes da dignidade de que ela é portadora - a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra (Freire, 1979, p. 14).

na construção de uma práxis educativa que estimule a leitura de mundo para analisar criticamente a sociedade capitalista que estamos inseridos.

De acordo com Bessa (2011, p. 161), a utilização da “alfabetização cultural implicará em resultados positivos para o profissional da Educação, pois o educador passará a ter uma visão mais crítica e realista em relação ao educando”. Consequentemente, o contexto cultural na concepção curricular desse sujeito é de grande importância, significa valorizá-lo enquanto cidadão, influenciando diretamente na redução da estigmatização, na rotulação e na exclusão escolar.

Com base nos pensamentos freirianos devemos trabalhar sob uma perspectiva consciente, ativa, preocupada com a inclusão efetiva de todas as pessoas, independente de classe, gênero, idade, etnia, religião, orientação sexual, deficiência entre outros. Moser, Pacheco e Ernesto (2021), pontuam que a escola é um ambiente em que se sucedem vários cruzamentos de culturas, e que são totalmente carregados de tensões, e também de confrontos.

De acordo com Miguel e Bersi (2023), a consolidação das relações entre cultura, educação, sociedade e democracia interfere na formação de cidadãos aptos para a participação ativa nos processos de tomada de resolução e de domínio do exercício de poder.

Diante disso, precisamos refletir sobre nossas práticas para deixarmos de reproduzir práticas excludentes que contribuem para o fracasso escolar. Sendo assim:

A marca da história da EJA é a marca da relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil, na concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo (Viana; Fraiha-Martins; Mesquita, 2022, p. 107).

Nesse sentido, é preciso romper essa relação de domínio, entendo que nós, educadores sozinhos não efetuiremos a inclusão, pois dependemos exclusivamente de políticas públicas educativas para validação da mesma. Moser, Pacheco e Ernesto (2021 *apud* Candau, 2008 e Freire, 2019, p. 126) argumentam que em determinados momentos, os estabelecimentos de ensino “acabam assumindo posições e ações que servem como aporte à desvalorização das diferenças bem como a existência do desejo em eliminá-las dos espaços escolares em nome da padronização”.

Portanto, é preciso movimentar as estruturas, numa atitude paciente, dinâmica, programática, esperançosa e compreender o nosso papel como educadores e

agentes transformadores num processo de (re)construção social (Vasconcelos; Mendes; Mussi, 2023, p. 13). Não obstante:

O cenário da Educação de Jovens e Adultos revela outras questões sociais que precisam ser enxergadas do ponto de vista da inclusão. Os estudantes que vivenciam essa modalidade de ensino são, em grande parte, alunos-trabalhadores que vivem em situação de pobreza, excluídos socialmente de seus direitos básicos, marginalizados regionalmente em suas cidades (Jesus; Garcez; Esquincalha, 2022, p. 10).

As questões sociais apontadas nos estudos de Jesus, Garcez e Esquincalha (2022) somada a luta das pessoas com deficiência que não concluíram seus estudos na idade adequada, ao longo do tempo, se dá pela conquista de leis e direitos junto aos movimentos sociais, garantindo o direito à alfabetização independente das diferentes condições impostas pelas condições individuais de cada um e pela própria sociedade.

Ainda assim, manter a alfabetização como direito negado, corrobora para a desumanização desses sujeitos, mais uma vez negando o direito à palavra, no sentido de dizer a sua palavra, mantendo o *status quo*, perpetuando a reprodução de monólogos mesmo que inconsciente, vindo fortalecer a consciência dominadora, eximindo-se da sua busca pelo *ser mais* (Freire, 1979).

Portanto, a presente pesquisa objetivou acompanhar a constituição dessa inclusão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, SP, nos anos iniciais do ensino fundamental, mediante o olhar do educador regente e apontar os obstáculos enfrentados por esses educandos em relação ao ensino e aprendizagem na concepção do atual currículo pedagógico.

Neste estudo resgatamos o histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) junto a Educação Especial e como essa modalidade é desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba. Buscamos brevemente contextualizar as escolas com classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Sorocaba, SP analisando o perfil e a formação dos docentes que atuam nas classes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e como compreendem o novo currículo no processo de ensino e aprendizagem na formação de jovens, adultos e idosos.

2.1 Educação de Jovens e Adultos nas Legislações Educacionais

A Educação de Jovens e Adultos teve seu marco inicial no período colonial, o caráter dessa educação era mais religioso do que pedagógico, pois o objetivo era ensinar a população a ler e escrever para o ensino da religião cristã, à princípio para a catequização dos povos originários e depois para que a classe trabalhadora adotasse as condições do Estado (Sousa; Silveira, 2021).

Após a saída dos jesuítas, o ensino convencional sofre uma desorganização vindo apresentar devida relevância somente na década de 1930 com o início do processo de materialização de um sistema público de educação geradas por reformas educacionais ocorridas às transformações econômicas e políticas da Revolução de 1930, surgindo o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, mais adiante conhecido como Ministério da Educação e Saúde (Silva, 2017).

Em seguida, funda-se o Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo Decreto Nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Na década de 1930 a 1934, exerceu-se o Governo Provisório por Getúlio Vargas. Em 1934, foi estabelecida uma nova Constituição que retirou do Estado o compromisso para com o ensino público e o beneficiou, visto que este não tinha intenção de que a criticidade, através do conhecimento, atingisse a toda população, porém que favorecia o ensino profissional, para qualificar jovens e adultos para o mercado de trabalho (Silva, 2017).

Em 1940, o Governo Federal assumiu a responsabilidade pela oferta de educação para a população adulta. Com o término da ditadura de Vargas, em 1945, iniciou-se o revigoramento dos princípios democráticos no país. No mesmo ano, criou-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que ampara a educação de adultos analfabetos.

Em 1947, o governo lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos, que mesmo sem obter um resultado favorável, proporcionou a desconstrução de discriminação em relação a esse modelo de educação a partir de debates que foram feitos sobre a temática em questão.

Com isso, iniciou uma grande motivação da sociedade em relação às reformas de base, no final da década de 50 e início da década de 60, fato determinante para as iniciativas públicas da educação de adultos. Assim, com o fortalecimento de uma pedagogia para alfabetização de adultos que teve como referencial Paulo Freire, onde o analfabetismo passava a ser visto sob um outro viés.

Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de

pobreza gerada por uma estrutura social caracterizada pela desigualdade. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo (Gomes, 2019, p. 1).

Freire se tornava conhecido em todo o país e suas ideias se expandiam, quando em 1963 o Governo encerrou a 1ª Campanha e o deixou como responsável por desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Porém, com o Golpe Militar de 1964, a visão freiriana passou a ser vista como ameaça por ir contra ao novo modelo de governo e os movimentos de alfabetização que davam força ao desenvolvimento da cultura popular foram reprimidos.

Então, o Governo ficou responsável pela alfabetização de adultos e em 1967 criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que objetivava a alfabetização funcional. Este se encerrou no ano de 1985 e foi substituído pela Fundação EDUCAR.

Com isso, originaram-se diversos programas com campanhas de alfabetização. O Ensino Supletivo foi institucionalizado pela Lei Nº 5.692 de 1971 e a Constituição de 1988 aprovou a oferta gratuita de educação para jovens e adultos (Brasil, 2000).

Na década de 1990 a EJA toma novos rumos no panorama nacional e, junto a construção de políticas públicas mobilizada por instâncias da sociedade civil e os Fóruns Estaduais da EJA, reivindica para a modalidade de ensino uma norma própria, projeto político pedagógico específico e adequação na formação de educadores(as) para atender as especificidades da EJA (Sanceverino, 2019).

Após a Constituição de 1988 para consagrar a educação como direito público subjetivo, suscetível de cobrança em caso de sua negação, ressaltando que a consolidação dos direitos não significa de fato a concretização destes, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Lei que traça as diretrizes para todo sistema educacional brasileiro, cabendo aos estados e municípios regulamentarem de acordo com suas prerrogativas, desde a educação básica até o ensino superior, seja na esfera pública ou privada. Em se tratando da EJA, a seção V da LDB/96 é composta pelos artigos 37 e 38 e define a EJA como uma modalidade da Educação Básica nas suas etapas fundamental e média, confirmando sua destinação, campo para o seu público específico, cursos e exames.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1.º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante recursos e exames.

§2.º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1.º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos;

§2.º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (Brasil, 1996, p. 3.728- 3.729).

Posteriormente, a LDB Nº 9.394/1996 é reiterada pela Lei Nº 13.632/2018 (Brasil, 2018, Art. 3º), que traz em seu artigo 3º, inciso XIII, a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”, sendo necessário promover reflexões acerca de uma educação voltada não apenas para acumulação de saberes sistematizados, e sim, proporcionar significados dialogados com suas realidades, no intuito de estimular uma conscientização e criticidade como meio de intervenção e transformação de si mesmo, e do meio que os circundam.

A educação, já mencionada por parâmetros legal e nacional, constituída como um direito de todos, é também respaldada internacionalmente pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), onde se convoca diversas declarações das Nações Unidas culminando com as **Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências**.

Essas declarações demandam ações para que os Estados assegurem a educação das pessoas com deficiências como parte integrante do sistema educacional, embora ainda exista um longo caminho para a sua efetivação como direito constituído, pois “é um processo que implica conhecimento dos direitos”, destacam Nascimento e Carvalho (2020, p. 145).

Ainda, na década de 1990 a UNESCO estabelece a Década da Alfabetização e, adiante, em 1997, institui a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA) em Hamburgo, na Alemanha.

Nessa conferência, dois grandes eixos acompanharam a EJA em suas discussões, primeiramente, a inclusão do jovem no debate da Educação de Adultos (agregando oficialmente a palavra jovem ao termo EJA) e a ideia de uma educação continuada, ao longo da vida.

O documento final gerado pela conferência passou a ser chamado Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro (Unesco, 1997), ressaltando uma série de compromissos que devem ser reconhecidos pelos países signatários, e que constituir-se-ão em marcos orientadores para modalidade da EJA nesses países (Brasil, 1997).

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE), elabora o Parecer Nº 11/2000 (Brasil, 2000) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos criado pelo professor Carlos Roberto Jamyl Cury, um documento de análise para a EJA, contendo o histórico sobre a educação de adultos no Brasil; discussões sobre as bases legais da EJA, e o relato sobre as funções da EJA que segundo o autor, são três: **reparadora, equalizadora e qualificadora**.

Reparadora da EJA no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito de uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento de uma igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimimento.

Equalizadora, vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Qualificadora, mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (Brasil, 2000, p. 6-10).

De acordo com Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva (2021), a partir de 2003 no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, um novo programa com velhos desafios, pois ele retoma a estrutura de uma campanha nacional e a ideia de erradicação do analfabetismo em quatro anos de mandato, prolongado até 2010.

O programa funciona por meio de repasse de recurso do Ministério da Educação (MEC) para os estados e municípios, tendo caráter prioritário em 2007, incorporando as matrículas da EJA ao financiamento do Fundo Nacional da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Os autores supracitados delineiam o contexto histórico entre as modalidades da EJA e da EE numa perspectiva inclusiva, revelando uma evolução no número de matrículas do público-alvo da Educação Especial na EJA (PAEE-EJA) na rede regular de ensino, no período de 2007 a 2018.

Período marcado pela implantação do FUNDEB (Brasil, 2007) e da Política Nacional para a Educação Especial (Brasil, 2008), movimentos que abrangem as modalidades e estabelecem políticas de cômputo orçamentário em incumbência das matrículas (Luiz; Teixeira; Oliveira-Silva, 2021).

Analizando as pesquisas estatísticas do INEP, Censo Escolar de 2018, os dados nos revelam que o número de jovens entre 15 e 25 anos matriculados na EJA aumentou. Isso ocorre uma vez que os índices de distorção idade/série decaem, e as taxas de migração para EJA se elevam. Provavelmente, esses jovens são aqueles estudantes com histórico de retenção e que buscam meios para conclusão na EJA (Brasil, 2019).

É possível inferir que a educação de jovens e adultos está, por um lado, garantindo a continuidade de estudos de educandos que, apesar de alfabetizados, não concluíram seus estudos, enquanto, por outro lado, segue (re)produzindo a lógica excludente que não permitiu que adultos e idosos se alfabetizassem na “idade certa” (Streck; Rosa, 2019, p. 414).

Os autores apontaram que, a função reparadora da EJA não está, efetivamente, alcançando as crianças, jovens, adultos, idosos e as pessoas com deficiência que foram privados da educação ao longo desse período. E, para esses estudantes em que a sala de aula comum se torna desinteressante, distante de seus contextos, a EJA surge como uma opção de continuidade aos seus estudos.

Em 2009, o documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), apontados nos estudos de Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva (2021), traz à tona reflexões a um pensar sobre os sujeitos da EJA e da EE, compreendido pela diversidade às diferenças configurada na pluralidade desigual socioeconômica, refletidas em seus modos de viver, ser, pensar e agir.

A VI CONFINTEA procurou fortalecer o reconhecimento de aprendizagem e educação de adultos numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, considerando a alfabetização como eixo central. Nessa conferência foi assinado e aprovado o Marco de Ação de Belém (a conferência foi realizada em território nacional) documento que constitui peça fundamental no longo processo de mobilização e preparação nacional e internacional, oferecendo uma diretriz que permite ampliar o nosso referencial na busca de uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa. O documento evidencia a necessidade de constituir uma educação formalizada e diversificada, levando em consideração as condições de cada ser, que atenda as demandas, os anseios e as vontades individuais e coletivas (Brasil, 2009a).

Nacionalmente, a preparação para a participação do Brasil nessa conferência desencadeou um processo de mobilização em vários estados dando origem, no Rio de Janeiro, ao Fórum de Educação de Jovens e Adultos (Fórum EJA/RJ).

Com o passar dos anos, esse movimento se fortaleceu e surgiram Fóruns Estaduais da EJA por todo país. Hoje, o Movimento dos Fóruns tem assento na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), do MEC e tem sido um importante instrumento de articulação da sociedade civil em torno da EJA, em nível nacional (Franca; Cearon, 2012).

A última e mais recente conferência foi realizada em 2022, a VII CONFINTEA sediada pelo Reino de Marrocos, onde foi aprovado por unanimidade o Marco de Ação de Marrakech, que traz compromissos para traduzir em realidade a visão do direito à aprendizagem ao longo da vida e, aumentar significativamente a participação dos adultos na aprendizagem e reconhecer a necessidade de um maior investimento financeiro na aprendizagem e educação de jovens e adultos (Brasil, 2022).

Temos na EJA homens, mulheres, jovens e idosos, que chegam tardiamente à escola ou que voltam a ela com a esperança de uma vida melhor, à procura de compreender como funcionam as vicissitudes do mundo e da vida. Nos parece evidente a importância e a necessidade de um ensino coerente, justo e eficaz a esse público (Viana; Fraiha-Martins; Mesquita, 2022, p. 105).

Viana, Fraiha-Martins e Mesquita (2022), argumentam sobre a importância de se oferecer um conteúdo articulado ao sentido de vida dos estudantes da EJA, pois a escola é um campo fértil de acesso ao conhecimento, pode proporcionar condições de aprendizagem para o seu desenvolvimento acadêmico, cultural e social.

Na EJA situamos estudantes experientes e por isso não deve ser oportunizada uma educação infantilizada e tão pouco descontextualizada, sendo urgente considerar suas bagagens, seus conhecimentos formados por um mundo prático que necessita ser dialogado, interpretado e transposto ao científico-teórico.

Ainda, de acordo com estudos de Viana, Fraiha-Martins e Mesquita (2022, p. 109), a EJA foi interpretada e compreendida historicamente por seu público “como sujeitos fáceis de ensinar”, associada a uma fragilidade de ensino marcada pelos perfis dos professores atuantes nesta modalidade, docentes em fim de carreira que estão esgotados e adoentados pela jornada de trabalho.

Nesse sentido, de acordo com os autores supracitados, discentes e docentes precisam partir da ação dialógica para a sistematização do processo pedagógico. Os discentes devem participar da organização curricular elaborada coletivamente, e os docentes precisam ser ouvidos, ter e dar vozes ao seu processo formativo, lutar por melhores condições de trabalho, que na completude do seu fazer pedagógico precisa alinhar-se às questões de mundo, que vão desde zelo ao meio ambiente à problematização das visões de mundo que caracterizem situações-limite, em vista de uma formação humanizada e cidadã.

Segundo Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva (2021) numa perspectiva freiriana, cabe à escola prover o acesso ao conhecimento sistematizado à classe trabalhadora norteado por significados advindos por temas geradores, de problemas concretos dialogando sempre com os saberes prévios desses sujeitos juntamente com os saberes sistematizados pelo mundo contemporâneo que estão inseridos.

Todos esses aspectos caracterizam a complexidade da EJA junto aos desafios enfrentados pelos educandos mediante as barreiras e à acessibilidade, e pelos educadores na articulação entre os saberes das diferenças culturais e históricas de seu público, composta numa classe multisseriada.

2.2 Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Inclusiva

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a assumir um caráter de formação inclusiva formada pelo dever do Estado e de toda sociedade em reparar as lacunas deixadas pela falta de acesso ou oportunidade em continuar os estudos no Ensino Básico, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio na idade adequada.

O movimento mundial pela Educação Inclusiva promovido pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, resulta na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) que afirma ser uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todas as pessoas estarem juntas, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação e/ou restrição.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) em consonância com a Declaração Mundial de Educação Para Todos e o Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem em Jomtien (Unicef, 1990), aprova a Lei Nº 10.172/2001 propondo “a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (Brasil, 2001, p. 53), que na modalidade da EJA conduz à erradicação do analfabetismo, conforme mencionado no Artigo 214, Inciso I.

O capítulo dedicado à EJA no PNE, teceu um diagnóstico que reconheceu a extensão do analfabetismo absoluto e funcional e sua desigual distribuição entre as zonas rural e urbana, as regiões brasileiras, os grupos de idade, sexo e etnia. O Plano admitia ser insuficiente apostar na dinâmica demográfica e atuar apenas às novas gerações, propondo que as ações de escolarização atingissem também os adultos e idosos (Di Pierro, 2010, p. 944).

O PNE, em suas diretrizes adota o princípio de educação continuada ao longo da vida, porém se concentra no direito subjetivo dos jovens e adultos no ensino fundamental da escola pública. A parte destinada à EJA enumerou 26 metas, destacando-se objetivos como:

1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA no ensino médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores (Di Pierro, 2010, p. 944).

A fim de se cumprir essas metas, pressupunha-se uma cooperação entre as três esferas governamentais e a organização da sociedade civil, e o acréscimo de recursos financeiros, contudo, no item sobre financiamento, predominou a proposição do executivo federal de emprego primado na EJA dos recursos determinados ao ensino fundamental que não incorporaram o FUNDEF (Di Pierro, 2010).

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) implementa o Programa Educação Inclusiva, objetivando:

O direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino regular, em sistemas educacionais inclusivos, promovendo a formação continuada de gestores e educadores em vários municípios, a fim de garantir o direito ao acesso à escolarização de todos os estudantes com deficiências (Brasil, 2003, p. 8).

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (Brasil, 2004), com a intenção de disseminar conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com ou sem deficiência nas turmas do ensino regular.

Desde 2010, o governo federal estabeleceu nova configuração à Secretaria de Educação Especial de São Paulo (SEESP), incorporando-a à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Em relação aos sujeitos da EJA e da Educação Especial, é possível estabelecer concepções que se cruzam, como a de serem revelados além de uma visibilidade gerada por suas fragilidades ou pela negação de sua posição como sujeitos históricos (Haas, 2015).

Em consequência ao não cumprimento das diretrizes e metas do decênio (2001-2010), implementa-se o Plano Nacional de Educação para o decênio (2014-2024), instituído pela Lei Nº 13.005/2014, onde o Governo difunde à sociedade o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência até 2024 (Brasil, 2014).

O Plano apresenta 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias, específicas e integradoras. Com referência no PNE, os Estados e Municípios brasileiros ficaram incutidos de criar seus próprios Planos Estaduais de Educação (PEE) e Planos Municipais de Educação (PME), com duração de uma década. Cabendo ao Ministério da Educação (MEC) acompanhar sua elaboração, aprovação e efetivação, através da definição de metas e estratégias, em busca de qualidade educacional. Os indicadores da educação servirão para monitorar o cumprimento das metas do PNE, do PEE e do PME (Pimentel, 2019).

Para a EJA, o PNE estipula as metas 8, 9 e 10 especificando as suas propostas:

Meta 8: Escolaridade da população adulta - Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE (Brasil, 2014).

O acompanhamento desta meta indica uma ampliação ao longo dos períodos: em 2013 era de 10,8 anos, alcançou 11,5 em 2019 e chegou em 11,7 anos em 2021. No entanto, esse processo tem acontecido lentamente, de maneira que pode não ser o bastante para atingir uma média de 12 anos de estudo, especificamente para os habitantes das regiões Norte e Nordeste, os moradores no campo e os 25% mais carentes. No que diz respeito às desigualdades, em 2021, a escolarização dos negros (pretos e pardos) no referenciado grupo etário era de 11,3 anos de estudo e a dos não negros era de 12,4 anos, resultando uma razão de 91,1% – 8,9 p.p. longe da meta de equiparidade com os anos de estudo (CONAE, 2024).

Meta 9: Alfabetização de jovens e adultos - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014).

Os dados revelados pelo CONAE em 2024, sobre a meta 9 demonstram que o propósito intermediário de elevar a taxa de alfabetização para 93,5% foi conquistado em 2017, mesmo sinalizando relevância nas desigualdades regionais e sociais.

Quanto à erradicação do analfabetismo adulto até 2024, as referências demonstram que a intenção se situava a 5,0 p.p. para ser alcançada, ao mesmo tempo em que o analfabetismo funcional, apesar de encontrar-se em queda, ainda esteja distante 2,5 p.p. da meta (CONAE, 2024).

Entre os pesquisadores no âmbito da EJA, há um consenso de que a integração entre educação, trabalho e formação profissional seja premissa fundamental para o êxito das políticas nesse campo. Logo, os interesses para universalizar a educação básica e ampliar a escolaridade dos jovens adultos receberam visibilidade no Plano, com a instalação da Meta 10 de que, no mínimo, 25% das matrículas da EJA sejam oferecidas de maneira integrada à educação profissional. Entretanto, em 2021, apenas 2,2% das matrículas da EJA foram oferecidas integralmente à educação profissional, percentual longínquo da meta. Todavia, o indicativo no ensino fundamental (1,0%) apontou o dobro do apurado em 2020 (0,5%). No ensino médio, inclusive, foi revelada uma evolução para 3,8%, em 2021, indicando o melhor resultado histórico desde o princípio da série, em 2013 (CONAE, 2024).

Meta 10: EJA integrada à educação profissional - Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (Brasil, 2014).

De acordo com o Conae (2024), a educação profissional debatida na Meta 10, com uma proposta integrada à EJA, destaca-se também na Meta 11, que aborda sobre o aumento de se ofertar educação profissional técnica de nível médio, garantindo a condição de oferta e vindo a propor o triplo do número de matrículas até 2024, com pelo menos 50% desse aumento na esfera pública. Dessa forma, de 1.602.946 matrículas de educação profissional técnica de nível médio, em 2013, passou-se a 1.851.541, em 2021, somando um acréscimo próximo de 15,5% no período. O crescimento equivale a 248.595 matrículas, o que condiz 7,7% do aumento necessário para alcançar a meta estipulada para o ano de 2024. Desse total, 251.624 matrículas estão na área pública, o que equivale a 101,2% do aumento confirmado e à suplantação de 50% do percentual de participação prevista no PNE. O aumento das matrículas com exclusividade no segmento público alcançou 27,9%, em 2021.

Em solução ao desafio político-institucional de reassumir a ação social na educação, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), na mais recente edição de 2024, foi chamada, em caráter excepcional, pelo Decreto nº 11.697, de 11 de setembro de 2023, com o tema 09 Plano Nacional de Educação (2024-2034) - política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável (Brasil, 2023).

Como podemos notar, uma gama de ações vem amparando a EJA, porém ainda há muito a se estruturar em termos de efetivação para cumprimento de suas propostas, necessitando de fiscalização, gerenciamento, administração, disponibilização de recursos materiais e capacitação de recursos humanos a fim de garantir o acesso, a permanência, a participação e a garantia do aprendizado ao longo da vida.

Corroborando com esses aspectos, Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018) apontam em seus estudos as percepções desses estudantes durante suas trajetórias escolares como uma visão orgânica e assistencialista, seja familiar ou escolar, evidenciando reflexões sobre a efetividade dessas políticas, junto às interações sociais e às práticas inclusivas.

Precisamos nos alertar para essa constituição da EJA aos estudantes da EE, para que ela não se torne mais um espaço de segregação e desaparecimento do sujeito, assim como já aconteceu fortemente na área da EE com a presença de instituições e classes especiais (Cabral; Bianchini; Gonçalves, 2018, p. 599).

De acordo com Jesus, Garcez e Esquincalha (2022, p. 2), entendemos que a inclusão deve atender toda pessoa que se encontra “socialmente excluída”, ou seja, as meninas e mulheres, as pessoas LGBTI+, os imigrantes, as pessoas negras, os indígenas, os quilombolas, os refugiados, os idosos, as pessoas com deficiência e outras situações, numa relação de escuta que firma o “*com*” em detrimento do “*sobre*”.

Em se tratando da EJA, o estudo dos autores explorou o contexto da deficiência visual objetivando compreender como os estudantes e seus responsáveis percebiam o processo de escolarização no âmbito da Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Ademais verificou, o diálogo com a educação de surdos analisando as percepções dos discentes surdos sobre ensino e aprendizagem.

Ambos os estudos investigaram elementos que contribuíram para a (re)inclusão escolar bem-sucedida e elementos que incidissem na (re)exclusão escolar, discutindo sobre práticas pedagógicas inclusivas, concepções sobre inclusão, formação de professores para atuação junto a estudantes com deficiências e os processos de aprendizagem apoiados pela educação especial. Constando-se a necessidade de trazer pessoas historicamente marginalizadas para a centralidade do debate da educação conectada aos contextos sociais no processo de reparação às exclusões.

De acordo com Czekalski *et al* (2021), a vasta procura pela modalidade da EJA se deu por inúmeras razões: desde a evasão escolar, aos fatores sociais e aos transtornos de ordem cultural ou biológica, aspectos que influenciam intelectualmente o sujeito. Uma escola inclusiva é aquela que consegue oferecer um atendimento de qualidade a todas as pessoas, sem distinção alguma e que, ao mesmo tempo, não procura igualá-las, pois todos têm o direito de serem diferentes. Consequentemente, cria-se a necessidade de se buscar diferentes abordagens, métodos e estratégias de ensino para que se possibilite a aprendizagem de todas as pessoas na construção do conhecimento. O grande desafio nesse contexto é a barreira pedagógica no caminhar para um ensino diferenciado, sem estigmas e preconceitos.

O cenário da Educação Especial norteador pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) delineia que “a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (Brasil, 2008, p. 1).

O PNEEPEI, também referencia a Educação Especial como uma modalidade de ensino, assim como citado na LDB Nº 9.394/1996 (Brasil, 1996, Art. 58; 59.),

apontando em seu art. 58, que “a educação especial é uma modalidade de educação oferecida ‘preferencialmente’ na rede regular de ensino”, e no art. 59 caracterizando o público da Educação Especial em “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, perpassando transversalmente por todas as outras modalidades e níveis de ensino, contemplando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno como uma ação complementar ou suplementar para a efetiva aprendizagem do estudante.

O estudo de Czekalski *et al* (2021, p. 14) investigou a percepção sobre a prática docente sob a ótica de Tardif (2014) quanto aos “saberes da formação profissional, o saber disciplinar, o saber curricular e o saber experiencial” numa escola de Educação Especial (EE) numa perspectiva inclusiva com duas turmas da EJA, gerada pela pouca oferta de componentes curriculares durante a formação inicial de professores na graduação.

O resultado do estudo evidenciou a “importância do ensino na interface da inclusão” (Czekalski *et al*, p. 14), experienciando novas descobertas formativas, através da vivência com os estudantes com deficiência intelectual e múltipla, além de, fortalecer ações entre a prática e a teoria, estabelecendo sentido às aprendizagens de modo que as tornassem significativas, respeitando suas especificidades e o tempo de aprendizagem dos estudantes.

Mediante isso, respaldada pelas legislações, pontuamos a Lei Nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) em seu art. 27, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência o qual vem ao encontro da PNEEPEI (Brasil, 2008). Segundo a lei, no respectivo artigo:

A educação constitui um direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, Art. 27).

De acordo a pesquisa de Lima (2021) que aborda a produção científica sobre a EJA no campo da matemática, foram encontrados estudos sobre a Educação Matemática Inclusiva, constando que esse tema pode gerar atitudes transformadoras para esses sujeitos, favorecendo a criação de ambientes de aprendizagem, tornando-os agentes de seus processos de aprendizagem. O autor define a Educação Matemática Inclusiva como:

[...] um campo de estudo fértil relativamente novo e vem se consolidando gradativamente no cenário brasileiro, a exemplo do que aconteceu com a Educação Matemática. Como um campo de produção de conhecimentos voltados para uma educação para todos, suas estruturas teóricas e metodológicas estão em construção e, de modo geral, ancoram-se em áreas mais tradicionais como a Educação, a Psicologia Social e Educacional, a Neurociência entre outros que possam servir como base para a compreensão do ensino e aprendizagem dos estudantes com ou não deficiência inclusos na sala regular (Lima, 2021, p. 3).

Acreditamos que entender os saberes matemáticos, vivenciando-os, contribui para o processo de autonomia, liberdade e justiça social dos estudantes. Lima (2021) evidencia a escassez de estudos acerca do assunto, e a existência de uma longa trajetória para compreensão do acesso a objetos matemáticos, incluindo o público da EJA.

A pesquisa de Nascimento e Carvalho (2020) discutiu a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos compreendida como parte do direito à educação para todos, e também a exclusão desses estudantes ao debate da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontando o currículo associado aos conteúdos, nos revelando que a inclusão é um processo que implica no conhecimento de direitos, exigindo uma mudança de postura por parte de todos os envolvidos, docentes e discentes.

Quanto à questão curricular, Nascimento e Carvalho (2020), evidenciaram que trabalhar na perspectiva do currículo integrado permite aos estudantes uma vivência no processo de adaptação e/ou adequação para a aquisição de novos conhecimentos, levando-os a uma independência e autonomia.

A questão curricular é um ponto importante em nossa pesquisa, à medida que se nota a ausência de desenhos curriculares específicos para o público-alvo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e para a EJA. A BNCC excluiu essas modalidades de ensino. Não temos, portanto, nenhuma orientação curricular oficial que indique as especificidades dessas modalidades, nem orientações que delimitem um plano para formação de professores para elas [...] (Nascimento; Carvalho, 2020, p. 137).

Os autores enfatizam retrocessos apontando que as modalidades continuam sofrendo por ações que não visibilizam a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, com ausência de propostas junto a BNCC, com o esvaziamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC (SECADI/MEC), ocorrido no governo Temer (2016) mediante a proposta do Projeto de Lei (PL Nº 3.803/2019) que instituiu modificações na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial (Brasil, 2008).

Em relação às ações citadas, os autores, “nos alertam para a precisão de continuidade da luta pelos Direitos Humanos”, reforçando a marginalidade ao qual essas modalidades são consideradas pelo poder público (Nascimento; Carvalho, 2020, p. 139).

Sanceverino (2019) contribuiu com a investigação das circunstâncias e condições necessárias para mediação pedagógica em situações de ensino e aprendizagem para estudantes da EJA, analisando as situações para o desenvolvimento de um pensamento crítico junto a uma práxis educativa.

Resultando na necessidade de propor uma mediação intencionalizada, planejada, fundamentada criticamente sob uma óptica inclusiva, onde docente e discente são sujeitos dessa aprendizagem. Sendo a mediação, uma categoria fundante, potencializadora da ação pedagógica orientada para atender as singularidades da EJA, a fim de que se promova a inclusão social desses sujeitos. Assim é importante pontuar que:

Falar uma especificidade ou pedagogia própria para a modalidade da EJA nos remete ao princípio da inclusão uma vez que se trata de uma modalidade de ensino que para ser, de fato, inclusiva exige tratamento diferenciado em função de suas especificidades e natureza o que implica necessariamente metodologia, material didático e espaço educativo adequado aos sujeitos cujo direito à educação de qualidade social foi historicamente negada (Sanceverino, 2019, p. 229).

No percurso de sua trajetória investigativa, o autor supracitado evidenciou a importância da mediação como categoria teórico-metodológica como uma didática própria da EJA. Entretanto, não se trata de qualquer didática e nem tão pouco, de qualquer mediação, considerando-se que a mediação é princípio basilar da didática. No caso em defesa da Mediação da Ação Pedagógica Orientada para a atividade de ensino da EJA, o autor destacou a possibilidade em constituir práticas pedagógicas inclusivas, no campo de pesquisa, reflexão pedagógica e na produção de conhecimento.

No entanto, para Streck e Rosa (2019), a EJA, cujo projeto político-pedagógico permaneceu conectado à Educação Popular⁴, pode constituir-se de fato como alternativa para os sujeitos enquanto uma ferramenta para a revolução cultural enfrentando a cultura da opressão.

⁴A expressão educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação Libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnoseológica, política, ética e estética (Streck; Redin; Zitzkoski, 2010).

Contudo, os autores argumentam que quando nos deparamos ao dado de que há mais de 11 milhões de brasileiros e brasileiras que permanecem “não sabendo ler nem escrever um bilhete simples no idioma que conhece(m)⁵” e para o comprometimento não apenas com esses sujeitos, mas com todos aqueles que ensinados a ler a palavra, foram e/ou prevalecem sendo privados da leitura de mundo, Freire defende que somente numa ação libertadora entre opressores e oprimidos, no encontro com uma liderança revolucionária, na práxis de ambos, esta “teoria se faz e se re-faz” (Freire, 1979, p.217).

Diante desse contexto, se faz urgente pensar numa escola para jovens, adultos e idosos numa perspectiva inclusiva que possa se alimentar do legado de Freire na busca pelos conteúdos científicos, e que esses possam contribuir para a compreensão, a reflexão e a criação de hipóteses diferenciadas às suas demandas experienciadas rumo à transformação social.

2.3 Educação de Jovens e Adultos nas Legislações Municipais da cidade de Sorocaba

Segundo Públio (2016), apresentamos como marco histórico da Educação Especial no município a perspectiva da Educação Inclusiva junto às pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular a partir da década de 90. Surgiram ações, mediante a Lei Nº 4.433/93 (Sorocaba, 1993), como a criação da Secretaria de Educação e Cultura (SEC) e a Diretoria de Educação Especial, na incumbência de designar a implantação e execução das diretrizes básicas da política municipal para Educação Especial, a fim de desenvolver um plano educacional às pessoas com deficiência para o desenvolvimento de suas potencialidades, porém, esta divisão só se efetiva em 1995.

A Política Nacional da Educação Especial no Município de Sorocaba está regulamentada pelo Decreto Nº 6.094/2007 (Brasil, 2007) estabelecendo as diretrizes do “Compromisso Todos pela Educação” na perspectiva inclusiva, na qual os estudantes que são nominados como Educação Especial matriculados na rede regular de ensino, podendo participar do Atendimento Educacional Especializado nas salas

⁵Definição de analfabeto empregada pelo IBGE (IBGE-Educa|professores, 2024).

de recursos multifuncionais no contraturno, porém o atendimento educacional especializado não contempla os estudantes da EJA.

Ainda na década de 90, o projeto de atendimento à escolarização de jovens e adultos não alfabetizados era realizado pelo programa ALFA-VIDA, configurado pela Lei Nº 3.953, de 2 de julho de 1992 (Sorocaba, 1992).

Segundo Públio (2016), até 2000, das 59 salas de aula de EJA em funcionamento com o programa ALFA-VIDA, foram matriculados 80 estudantes com deficiência, que apresentavam idade avançada para serem integrados no ensino regular devido a diversos fatores, como as retenções dos anos que frequentaram as classes especiais e as instituições especializadas. Perante a avaliação desenvolvida com os docentes da modalidade EJA, foi constatado em seus relatos a importância destes educandos ocuparem os espaços escolares.

Assim, atribuíram a falta de formação específica dos docentes durante esse período como maior obstáculo para se desenvolver um trabalho pedagógico que atendesse às necessidades desses sujeitos.

No ano de 1996, em decorrência do grande número de casos de estudantes encaminhados para avaliação e atendimento, sendo grande parte destes de natureza fonoaudiológica, psicológica e pedagógica, a equipe do Serviço de Orientação Psicológica e Atendimento Terapêutico (SOPAT) percebeu-se a necessidade e urgência de desenvolver um trabalho preventivo com os profissionais da rede, desta forma a equipe se dividiu entre o trabalho clínico e o preventivo.

O trabalho preventivo foi desenvolvido junto à equipe da Divisão Educação Especial (DEE) e o principal foco foi a formação dos professores, que tiveram como princípio não somente as dificuldades dos estudantes com deficiência, mas, sobretudo, a falta de recursos e amparo material e intelectual do Estado, da Secretaria de Ensino resultando nas dificuldades encontradas pelo docente à tomada de ações a todos os estudantes da EJA.

Em 1997 com a mudança de governo municipal e a reforma administrativa foram implementadas um conjunto de novas ações, contudo prevaleceu-se a continuidade ao trabalho desenvolvido na perspectiva da educação inclusiva.

Neste período constituíam-se no município, 84 unidades de educação infantil com atendimento em creches e pré-escolas, 05 escolas de ensino fundamental e médio e 64 classes de ALFA-VIDA, abrangendo um total de 350 estudantes com

deficiência matriculados nestas modalidades de ensino nas salas comuns e 35 educandos matriculados nas classes especiais, confirmando o processo de progressão nos números de matrículas de estudantes com deficiência e no número de escolas (Públio, 2016).

As políticas públicas no campo de produção legislativa sobre os direitos das pessoas com deficiência no município de Sorocaba revela uma política que visa o bem-estar da pessoa com deficiência, porém operadas de formas descontínuas, fato que se permite pensar sobre os desafios em romper com este aspecto central e o estabelecimento de políticas públicas sociais que ultrapassem estas marcas constantes da Educação Especial, no reconhecimento do direito à educação como uma responsabilidade pública (Públio, 2016, p. 109-110).

Entretanto, a Lei Municipal determina como Atendimento Educacional Especializado (AEE) a implantação de pelo menos uma classe de educação especial em cada escola municipal. Atualmente, o AEE é oferecido em algumas escolas-Polo da cidade. As Leis Nº 5.413 (Sorocaba, 1997a) e a Nº 5.499 (Sorocaba, 1997b), criadas em 1997, estabeleceram normas de ingresso de pessoas com deficiência na rede municipal e nas escolas municipalizadas, destinando 10% das vagas em cada escola às pessoas que não necessitasse de classe especial.

Como pressuposição à promulgação destas leis trazemos a referência da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) onde em seu capítulo V, art.58, reforça a preferência do atendimento a educação especial na rede regular de ensino e em seu parágrafo único define que o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino.

Entendemos como fundamental o suporte aos estudantes com deficiência no ensino comum para que convivam todos juntos. Cabe destacar que “ter uma condição de deficiência não significa necessariamente precisar de apoio ou suporte especializado: não se trata de uma relação direta” (Oliveira, 2022, p. 24).

Públio (2016) destaca os anos de 1999 até 2009, período em que não foram decretadas legislações ordinárias, revelando uma década de ausência de políticas que buscassem a garantia dos direitos às pessoas com deficiência no município.

A Lei Nº 10.245, de 04 de setembro de 2012, traz, em sua ementa, a disposição sobre a Política Municipal de atendimento aos Portadores de Transtornos do Espectro do Autismo, estabelece em seu artigo 1º para fruição dos direitos previstos, o reconhecimento como pessoa com deficiência a pessoa com diagnóstico de autismo

(Sorocaba, 2012). Neste mesmo artigo define: "pessoa com deficiência" como equivalente aos termos "pessoa portadora de deficiência", "deficiente" e "pessoa portadora de necessidades especiais", usados por outras legislações, termos que não condizem com o atual momento político-educacional.

Atualmente, o art. 64 do Regimento Escolar, delimita os objetivos da Educação de Jovens e Adultos no município, dentre os quais: viabilizar estudo para as pessoas que não obtiveram acesso ao Ensino Fundamental e Médio na idade própria; agilizar estudos no Ensino Fundamental e Médio; garantir o acesso a níveis elevados de letramento, condição para a conquista da Cidadania Plena; propiciar aos sujeitos integrações no mundo do trabalho e na vida social (Sorocaba, 2025).

Para que tais ações sejam concretizadas, evidenciamos a importância de uma proposta curricular que viabilize a inclusão e a garantia do aprendizado aos sujeitos da EJA (Miron e Reis, 2017). Embora a educação de jovens, adultos e idosos não tenha sido considerada com a devida relevância pela BNCC, documento oficial de caráter formativo e referência nacional para a formulação dos currículos escolares, o município trouxe à tona a discussão e criou um novo currículo para a EJA.

O currículo foi elaborado a partir de estudos e pesquisas envolvendo uma equipe de docentes, gestores e supervisores, concluído no ano de 2022, implementado em 2023, auxiliou como subsídio para composição deste estudo.

O documento constituiu-se de forma coletiva, vindo a representar um marco importante para a educação dos sujeitos da EJA, dando visibilidade, existência e resistência a esses sujeitos que merecem respeito, direito, visando um ensino de qualidade que atenda às suas reais necessidades (Sorocaba, 2023).

Recentemente em 2024, a Secretaria da Educação aderiu ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos que é uma política pública elaborada de forma colaborativa pelo Ministério da Educação (MEC) junto à União, os estados, o Distrito Federal e os municípios (Sorocaba, 2025).

O Pacto reúne ações de articulação intersetorial implementadas com a participação de ministérios, da sociedade civil organizada, de organismos internacionais e do setor produtivo, cujas finalidades são: superar o analfabetismo; elevar a escolaridade; ampliar a oferta de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de

liberdade; e aumentar a oferta da EJA integrada à educação profissional (Sorocaba, 2025).

Dessa forma, podemos apontar uma visibilidade corrente em relação às políticas públicas para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, questões há tempos debatidas e inatingíveis, porém sem priorizar a qualidade de ensino na garantia do aprendizado, fator determinante para conquista da autonomia cidadã e à transformação social.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A trajetória metodológica consiste no momento da organização em como se dará a investigação. Para isso precisamos apontar nossa compreensão sobre os aspectos que envolvem o estudo. Segundo Gil (2008), uma pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Del-Masso (2012, p. 16) argumenta que a pesquisa científica fundamenta em “remeter-nos a questionamentos, a dúvidas, a sanar dúvidas, a refletir, a sugerir novos estudos, novas pesquisas, entre outras ações, tendo como base procedimentos metodológicos fidedignos e claramente definidos”. Sobre o termo pesquisa nos propõe a seguinte reflexão:

[...] Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. Um conhecimento que pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais e não-sistemáticas. Um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial (Del-Masso, 2012, *apud* Gatti, 2007, p. 17).

Entretanto, a pesquisa científica é um exercício racional que nos leva a eliminar algum questionamento, ou a apurar algo sobre determinada temática. Certificando-se que existem elementos a serem considerados no meio desse universo, como a aplicabilidade dos resultados alcançados sobre o tema pesquisado; outro aspecto importante, é a pertinência de seu contexto sociocultural. Ponderando os questionamentos, os dados encontrados e suas características avaliados num mesmo contexto, e em realidades estabelecidas, podendo num futuro ser confrontados em diversos contextos e realidades. No entanto, todos os procedimentos precisam ser bem estruturados e planejados (Del-Masso, 2012).

Nesta pesquisa, foi aplicada uma abordagem qualitativa, pois se baseia em um fenômeno único e inseparável de seu contexto. De natureza aplicada, pois cogitamos desenvolver soluções práticas para a comunidade em estudo, epistemologicamente, de cunho interpretativa procuramos compreender os significados do fenômeno estudado, partindo de cada participante.

Quanto à análise dos dados, constitui-se de uma pesquisa exploratória para investigar um tema pouco estudado sob nosso ponto de vista e a partir dos achados

na revisão de literatura da área. Nesta pesquisa optamos pelo estudo de caso, pois esse tipo de pesquisa não busca a generalização dos resultados e depende muito da experiência dos participantes, pois “envolve maior atenção à natureza interpretativa da investigação, situando o estudo dentro do contexto político, social e cultural do pesquisador e a reflexão ou presença do pesquisador nos relatos que ele apresenta” (Creswell, 2007, p. 186).

Em consonância com a abordagem utilizada do estudo de caso “que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p.32), o qual subsidiou ações para elaboração do Recurso Educacional.

Portanto, o foco da pesquisa foi a identificação e a compreensão do objeto de estudo, de natureza social e cultural, mediante a transcrição e interpretação dos dados produzidos, permitindo uma maior aproximação entre o pesquisador e seu objeto de estudo.

Do ponto de vista da natureza, foi uma pesquisa aplicada porque objetiva gerar conhecimento através da construção de um recurso educacional, como mencionado anteriormente, para sugestão quando da organização das temáticas e práticas a partir da implantação do novo currículo pedagógico no município, sugerindo a proposta do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) como base para o referido recurso, cuja proposta visou buscar subsídios à solução de problemas específicos em relação ao processo de ensino e aprendizagem e a acessibilidade ao currículo.

Uma das possibilidades para o alcance de uma educação inclusiva seria a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia de ensino junto à Educação de Jovens e Adultos (EJA), caracterizando-se “por uma estrutura baseada na neurociência cognitiva utilizada para projetar experiências de aprendizagem que funcionem por meio de um amplo espectro de possibilidades” (Mainardes; Casagrande, 2023, p. 106).

A revisão de literatura procurou atingir uma grande quantidade de textos, que durante o processo da investigação acabou escasseando devido às análises pré-estabelecidas de elegibilidade, exclusão e inclusão, descartando-se os textos que não condizem com o que se buscava na pesquisa (Brizola; Fantin, 2016, p. 24).

Para a busca de referencial teórico para início do estudo e para identificar a relevância do tema, utilizamos como descritores booleanos “Educação de Jovens e

Adultos” E “Educação Especial” E “Educação inclusiva” que foram submetidos ao Portal de Periódicos da CAPES, na *SciELO* Biblioteca Eletrônica Científica *Online* e em revistas eletrônicas da área da Educação Especial, a Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e a Revista Educação Especial (UFSM), objetivando delinear o processo de seleção de artigos.

Na próxima seção identificamos as características da pesquisa.

3.1 Características da pesquisa

Partindo da premissa de que revisar literatura é fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa em trabalhos acadêmicos e científicos, a trajetória investigativa deste estudo foi desenvolvida levando-se em consideração que:

a revisão de literatura para a redação do Projeto de Pesquisa consiste em um texto breve, contendo as principais contribuições sobre o tema de estudo publicadas em revistas indexadas e livros de referência da área, demonstrando que o tema é inovador, relevante e trará novidades para a temática escolhida (Del-Masso, 2012, p. 27).

Para tanto, a revisão de literatura buscou a partir dos descritores booleanos Educação de Jovens e Adultos E Educação Especial E Educação Inclusiva, tendo como eixo teórico os estudos freirianos, e como marco temporal o período de janeiro de 1994 até dezembro de 2023, onde foram selecionados estudos com a temática a partir de 2010 até 2023.

As bases de dados consultadas foram a plataforma Portal de Periódicos da CAPES, a *SciELO* Biblioteca Eletrônica Científica *Online* e as revistas eletrônicas da área da Educação Especial. Na *SciELO*, a busca encontrou 2 artigos que seguiram para análise. No Portal de Periódicos da CAPES, a investigação resultou em 50 artigos, dos quais 7 eram repetidos no próprio Portal CAPES, 5 foram descartados por não contemplarem o tema, e 2 eram os mesmos identificados pela plataforma *SciELO*, totalizando 36 artigos para serem verificados e analisados.

Os estudos seguiram pelas buscas nas revistas eletrônicas, primeiramente na Revista Brasileira de Educação Especial, onde foram identificados 17 artigos, dentre eles, um artigo repetido, totalizando 16 artigos para análise. Dando continuidade à Revista de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria, onde foram

encontrados 12 artigos, sendo que 5 artigos eram repetidos, finalizando 7 artigos para sondagem.

A escolha pela busca nessas plataformas se deu pela facilidade de acesso como recurso virtual, por abranger textos completos e apresentar publicações de alto impacto científico. Dentre os 66 artigos analisados foram retirados 49, os repetidos e os que não contemplavam o eixo-chave da pesquisa, resultando 17 artigos para compor a revisão de literatura a partir dessa busca.

Os resultados sugeriram a escassez de publicações que apontassem como tema a Educação Especial e Educação Inclusiva junto a estudantes da Educação de Jovens e Adultos, corroborando a importância de nosso estudo.

O Quadro com todos os artigos selecionados nas bases de dados investigadas, encontra-se, na íntegra, no Apêndice 1. No Quadro a seguir estão listados os artigos identificados que responderam à busca realizada a partir dos descritores utilizados.

Quadro 1 – Artigos identificados sobre a temática de estudo

Data da publicação	Título/Autor	Objetivo	Link Acesso
Dezembro 2010	Educação matemática inclusiva Rodrigues, T. D.	Discutir como os professores de Matemática podem corroborar com a Educação Inclusiva em suas aulas.	https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/620 Acesso em 24 maio 2024.
Fevereiro 2012	Educação de Jovens e Adultos com Deficiência: Saberes e Caminhos em Construção Siems, M. E. R.	Discutir a interface entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos e a forma como a articulação entre esses campos vem sendo construída no contexto da educação brasileira.	https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Educao-de-jovens-e-adultos-com-deficiencias-saberes-e-caminhos-em-construcao.pdf Acesso em 12 jul 2023.
Maio 2015	Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas Haas, C.	Analisar as contribuições que os direcionamentos legais e políticos nacionais acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, as publicações dos Fóruns EJA e a produção acadêmica têm propiciado diálogo entre as duas áreas.	https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/9038 Acesso em 19 maio 2024.
Abril 2017	A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de Jovens e	Compreender como se dá a Inclusão Escolar do aluno da EJA diagnosticado com algum tipo de NEE nas escolas	https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/932 Acesso em 19 maio 2024.

	adultos: algumas discussões Miron, K. T. S.; Reis, S. M. A. de O	públicas do Município de Guanambi-BA.	
Abril 2017	Contribuições do pensamento freireano para a escolarização de mulheres trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos Godinho, A. C. F. ; Brandão, N. A.; Noronha, A. C. M. de	Analisar as contribuições da educação popular, especialmente do pensamento freireano, para a escolarização de mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em especial no que se refere à problematização de suas experiências de trabalho.	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170568?locale-attribute=pt_BR Acesso em 24 maio 2024.
Maio 2017	Inclusão escolar na educação de jovens e adultos Rodriguez, E. O.; Dutra, A.; Storto L. J.	Investigar as percepções de professores sobre o atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (DTGDAHS) em uma instituição estadual de ensino de Londrina (Brasil) que oferta exclusivamente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).	https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1624 . Acesso em 24 maio 2024.
Agosto 2018	Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção? Cabral, R. M.; Bianchini, L. G. B.; Gonçalves, T. G. G. L.	Verificar se a produção acadêmica brasileira tem discutido essa temática, identificar a percepção do processo de escolarização na EJA Especial por dois alunos com deficiência intelectual e física, estudantes de uma escola estadual paranaense, através de uma pesquisa semiestruturada.	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30841 . Acesso em 19 maio 2024.
Janeiro 2019	Desterritorialização e reterritorialização: processos vivenciados por jovens com deficiência intelectual no contexto da inclusão escolar Trentin, V. B.	Compreender os processos de desterritorialização e de reterritorialização, vivenciados por jovens com deficiência intelectual no contexto da inclusão escolar.	https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902056/313158902056.pdf Acesso em 26 maio 2024.
Agosto 2019	Estudo sobre acessibilidade arquitetônica em uma escola municipal de educação de jovens e adultos de Bauru Petrucci, L. B.; Zanata, E. M.	Analisar as condições de ensino ofertado aos alunos PAEE da EJA quanto à acessibilidade arquitetônica.	https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/so/bama/article/view/9124 Acesso em 20 maio 2024.
Novembro 2019	A dimensão mediadora da ação pedagógica orientada para atender as especificidades	Investigar as circunstâncias e condições necessárias para se processar as mediações em situações	https://core.ac.uk/download/pdf/422383947.pdf

	metodológicas na EJA: condição proeminente para uma educação inclusiva Sanceverino, A. R.	de ensino e potencializem para os(as) aluno(as) a aprendizagem do conteúdo que responda mais adequadamente à complexidade da educação de pessoas jovens e adultas (EJA), analisar como tais mediações criam condições de desenvolver o pensamento crítico dos(as) estudantes e a práxis educativa nessa modalidade de ensino.	Acesso em 25 maio 2024.
Maio 2020	Direitos Humanos, Educação Inclusiva e EJA: quando uma proposta curricular se torna instrumento de luta e resistência Nascimento, A. S. B. do; Carvalho, C.	Estudar a Educação de Jovens e Adultos, entendida como parte do direito à educação para todos.	https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/16938 Acesso em 22 maio 2024.
Março 2021	Educação Inclusiva: olhares sobre estudantes da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos Luiz, W. O.; Teixeira, R. A. G.; Oliveira-Silva, I.	Delinear o contexto histórico de constituição e aproximações entre as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação especial, analisar a evolução das matrículas do público-alvo da Educação Especial na EJA (PAEE-EJA).	https://revistas.unievaangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/4733 Acesso em 19 maio 2024.
Março 2021	Quando o objeto de estudo é a Educação de Jovens e Adultos: estudos de revisão bibliográfica Lima, R. F.	Apresentar um Estudo de Revisão Bibliográfica da produção científica sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), em edições especiais de Educação Estatística e Educação Matemática Inclusiva, de 2011 a 2019.	https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/722 Acesso em 20 maio 2024.
Maio 2021	Estágio supervisionado no contexto da educação não formal: saberes docentes mobilizados na Educação Especial Czekalski, R. G.; Gonçalves, C. de O.; Freitas, I. G. de; Ziesmann, C. I.	Compreender os saberes docentes mobilizados a partir da formação inicial de licenciandos em Ciências Biológicas por meio do Estágio não Formal, desenvolvido por duas turmas de Jovens e Adultos em uma escola de Educação Especial da Região Ceileiro do Estado do RS, Brasil.	https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6064 Acesso em 25 maio 2024.
Abril 2022	Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual na	Analisar as diferentes vozes da produção científica na área nesse período.	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65908 Acesso em 26 maio 2024.

	Educação de Jovens e Adultos: vozes da pesquisa científica na área (2008-2020) Bueno, O. M; Oliveira, R. de C. da S. de.		
Abril 2022	Frestas em pesquisas sobre o Ensino de Ciências e a Educação de Jovens e Adultos: indicativos de um universo a explorar Viana, S. da C; Fraiha-Martins, F.; Mesquita, J. M.	Analisar as produções científicas sobre o Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em duas plataformas digitais de grande visibilidade acadêmica que divulgam e socializam pesquisas em educação.	https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/11138 Acesso em 22 maio 2024.
Novembro 2022	Pesquisas narrativas no contexto da educação matemática inclusiva Jesus, T. B. de; Garcez, W. R.; Esquincalha, A. da C.	Promover diálogos sobre educação matemática inclusiva a partir de pesquisas narrativas materializadas por meio de dissertações e teses.	https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/15416 Acesso em 20 maio 2024.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

3.2 Universo da Pesquisa

Nosso campo de pesquisa é a Rede Municipal da cidade de Sorocaba, situada no interior do estado de São Paulo, especificamente as escolas que atendem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos anos iniciais do ensino fundamental.

A história da cidade é marcada pelo Capitão Baltazar Fernandes que construiu, em 1654, a igreja de Nossa Senhora da Ponte, atual igreja de São Bento, e sua casa de moradia no lajeado, fundando nova povoação com o nome de Sorocaba, que no tupi-guarani, significa terra (“aba”) fendida ou rasgada (çoro). Para promover o povoamento, doou à igreja, grande gleba de terras aos Beneditos de Paranaíba, com a condição de construírem o convento e manterem uma escola. Alguns anos depois, o pelourinho de Itavuvu foi transferido para Sorocaba, constituindo a Vila de Nossa Senhora da Ponte de Sorocaba (IBGE, 2023).

A historicidade da cidade foi assinalada por diversos ciclos, onde o primeiro, o Bandeirantismo, marcado pela busca de ouro contribuiu para a ampliação das fronteiras do país. O segundo ciclo é notado pelo Tropeirismo, onde as conhecidas feiras de muares transformavam a cidade numa autêntica metrópole.

Durante esse ciclo, desenrolou-se o crescimento da policultura e o pioneirismo do plantio do algodão, que era exportado para a Inglaterra, resultando a necessidade

de se construir a Estrada de Ferro Sorocabana, a fim de se prover o escoamento da produção.

Em razão da construção dessa ferrovia, muitos empresários iniciaram a importação de máquinas pesadas para as indústrias têxteis, dando início a um novo ciclo, frisando a economia sorocabana pela expansão Industrial, tornando a cidade conhecida como Manchester Paulista.

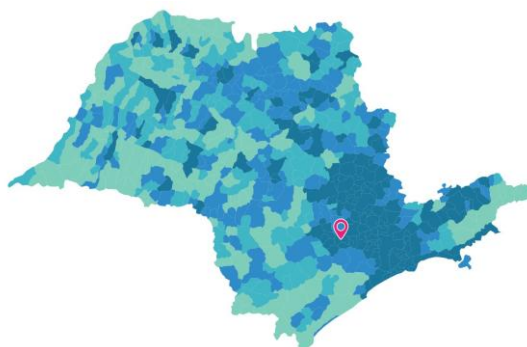
Atualmente, o Parque Industrial da cidade conta com mais de 1.500 empresas nacionais e multinacionais de diversos segmentos. O quarto ciclo é grifado na história de Sorocaba, pelo Ensino, que se estabeleceu desde a fundação do município, somando impulso e expansão desde meados do século passado.

Sorocaba foi a primeira cidade do interior paulista a implantar, em 1950, uma escola médica fora da capital, e, em 1970, recebeu a primeira faculdade pública, a Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC). Por meio desta trajetória, a cidade ganha seu segundo codinome Cidade das Escolas e Indústrias (Públio, 2016).

A cidade Sorocaba está situada no interior do estado de São Paulo (Mapa 1) e possui uma população de 723.682 pessoas, segundo último censo realizado em 2022 (IBGE, 2022). Nesse âmbito, 7 pessoas pertencem à população quilombola e 794 pertencem a comunidade indígenas, dados do resultado dos primeiros registros desse universo.

O município ocupa aproximadamente uma extensão territorial de 450 km², uma densidade demográfica (razão entre população residente e a área da unidade territorial em quilômetros quadrados) de 1.608,64 hab/km² e uma taxa de crescimento populacional anual de 1,76%.

Mapa 1: Posicionamento da cidade no mapa geopolítico do estado de São Paulo. Localização do município de Sorocaba, Censo 2022.



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba/panorama>

No Quadro 2, a seguir, constam dados do campo educacional, da última pesquisa realizada pelo censo de 2022. Divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE lança dados atuais perante a Educação Básica no município de Sorocaba apresentando resultados para entender a realidade e projetar futuras ações na complexidade territorial educativa.

Quadro 2 - Dados sobre a situação educacional no município.

Educação em Sorocaba	
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	98,1%
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede Pública) [2023]	6,3%
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede Pública) [2023]	5,5%
Matrículas no ensino fundamental [2023]	86.339
Matrículas no ensino médio [2023]	30.027
Docentes no ensino fundamental [2023]	4.480
Docentes no ensino médio [2023]	1.743
Números de estabelecimentos de ensino fundamental [2023]	216
Números de estabelecimentos de ensino médio [2023]	94

Fonte:

Organização da autora a partir de dados do IBGE (2023).

Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 98,1%. Na comparação com outros municípios do estado, a cidade Sorocaba ficou na posição 317 de 645. Já na comparação com municípios de todo o país, ficou na posição 1909 de 5570. Em relação ao IDEB, no ano de 2023, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 6,3 e para os anos finais, de 5,5. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 355 e 149 de 645. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 1615 e 729 de 5570 (IBGE, 2023).

O censo de 2022 revelou que 97,92% das pessoas são alfabetizadas, esse número corresponde a 579.397 da população, em oposição a 2,08%, ou seja, 12.282 das pessoas não estão alfabetizadas, destacando que o IBGE considera uma pessoa alfabetizada aquela que consegue ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece.

Em Sorocaba, a Lei Nº 11.133, de 25 de julho de 2015, aprova o Plano Municipal de Educação (PME). O PME no município com vigência de 10 anos, no período de 2015 a 2025, definiu diretrizes que compõem os diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional da Educação Básica ao Ensino Superior.

Quanto ao universo constituinte da Educação Básica referente ao público desta pesquisa, situamos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, que atribui ao município o ensino nos Anos iniciais e à rede estadual, o ensino nos Anos Finais e no Ensino Médio às pessoas que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, na idade adequada.

Em relação ao público da EJA, o Plano Municipal de Educação - PME, com vigência de 2015 a 2025, em que as metas e estratégias foram objeto de monitoramento e avaliação a cada 2 (dois) anos, publiciza a meta 9 que se refere à Alfabetização e ao Alfabetismo funcional de Jovens e Adultos e a meta 10, para uma Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional:

Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização no Município de Sorocaba da população com 15 (quinze) anos ou mais para 97,3% até o quinto ano de vigência deste plano, buscar erradicar o analfabetismo e reduzir em 60% (sessenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional até o final da vigência do PME (Sorocaba, 2015).

Segundo dados do relatório da avaliação do PME, no período de 2017 a 2023, a meta de alfabetização e alfabetismo funcional da EJA no município de Sorocaba encontra-se parcialmente atingida. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, a taxa de analfabetismo entre a população de 15 a 29 anos é de 5,5%, o que retrata uma diminuição de 2,5 pontos percentuais em relação a 2010. Contudo, para alcançar a meta de 100% de alfabetização até 2025, há uma extensa jornada a ser percorrida (Sorocaba, 2024).

Meta 10 - Oferecer no Município, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos

fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (Sorocaba, 2015).

A avaliação da meta 10 do Plano Municipal de Educação (PME) em Sorocaba indica um compromisso em ofertar uma porcentagem relevante no número de matrículas para Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional. Apoiado no PME, essas análises mostram um esforço coordenado para oferecer uma educação abrangente e inclusiva, integrando a Educação de Jovens e Adultos ao contexto profissional no município (Sorocaba, 2024).

Adiante, seguem os Quadros 3 e 4 que demonstram numericamente as matrículas das etapas e das modalidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial por dependência administrativa constituintes da Educação Básica, as quais foram ofertadas no período de 2010 a 2023.

Quadro 3 - Número de Matrículas⁶ da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2023-2010

Números de Matrículas da EJA											
Etapa de Ensino e Dependência Administrativa											
Ensino Fundamental							Ensino Médio				
	Total 1-3	Total 4	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total 4	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2023	3.447	1.342	-	1.175	167	-	2.105	-	2.105	-	-
2022	5.557	2.091	-	1.910	181	-	3.466	-	3.466	-	-
2021	7.493	2.494	-	2.319	175	-	4.999	-	4.999	-	-
2020	7.600	2.937	-	2.692	243	2	4.663	-	4.648	-	15
2019	8.681	3.267	-	2.924	331	12	5.414	-	5.388	-	26
2018	15.841	5.953	-	5.645	294	14	9.888	-	9.843	-	45
2017	13.209	5.135	-	4.730	347	58	8.074	-	8.034	-	40
2016	14.162	5.158	-	4.780	325	53	9.004	-	8.950	-	54
2015	11.697	4.731	-	4.071	294	366	6.966	-	6.680	-	286

⁶ 1 - O mesmo estudante pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas em turmas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - O total da EJA inclui matrículas nas seguintes Etapas: EJA Ensino Fundamental, EJA Ensino Médio, Cursos FIC de níveis Fundamental e Médio e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio). 4 - Inclui matrículas da EJA Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, Anos Finais, Projovem Urbano e Curso FIC integrado à EJA de nível Fundamental.

2014	11.145	4.314	-	4.014	297	3	6.831	-	6.811	-	20
2013	11.413	4.595	-	4.071	503	21	6.818	-	6.738	-	80
2012	13.320	5.453	-	4.698	716	39	7.867	-	7.778	-	89
2011	9.799	4.045	-	3.252	748	45	5.734	-	5.562	-	143
2010	12.048	5.169	-	4.274	879	16	6.879	-	6.697	-	93

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2007-2023 (adaptação realizada pela autora para delimitação do estudo, período de 2010-2023).

Segundo os dados do INEP, comparando os resultados do censo de 2010 a 2023, delimitação da nossa pesquisa, o número total de matrículas no ensino fundamental, abrangendo todas as dependências administrativas, diminuiu 74,04% no comparativo de 2023 com 2010.

Analisando o número de matrículas nos Anos Iniciais do mesmo período, podemos constatar uma queda de 81,01% referente a dependência municipal da EJA. Nos Anos Finais essa queda foi de 72,51% na rede estadual e de 68,57% no Ensino Médio.

Quadro 4 - Número de Matrículas da Educação Especial⁷ em Classes Comuns ou Classes Exclusivas, por Etapa de Ensino, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2023-2010

Números de Matrículas da Educação Especial						
Educação de Jovens e Adultos (EJA)				Educação Especial		
	Total 1	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total 4	Classes Comuns	Classes Exclusivas

⁷ 1- O total da EJA inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nas seguintes Etapas: EJA Ensino Fundamental, EJA Ensino Médio e Cursos FIC de níveis Fundamental e Médio e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio). 2- Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na EJA Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, Anos Finais e Curso FIC integrado à EJA de nível Fundamental. 3 - Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na EJA Ensino Médio, Curso FIC integrado à EJA de nível Médio, Curso Técnico (Ensino Médio) integrado à EJA. 4 - O total da Educação Especial inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em Classes Exclusivas (Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Exclusivas de Ensino Regular e/ou EJA) e de Classes Comuns de Ensino Regular e/ou EJA. 5 - Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de Ensino Regular e/ou EJA. 6 - Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Exclusivas de Ensino Regular e/ou EJA.

		2	3		5	6
2023	61	37	24	4.613	3.806	807
2022	79	36	43	3.850	3.102	748
2021	72	41	31	3.326	2.559	767
2020	84	54	30	3.221	2.374	847
2019	88	47	41	2.895	2.056	839
2018	103	50	53	2.701	1.840	861
2017	80	40	40	2.498	1.617	881
2016	107	55	52	2.308	1.448	860
2015	89	60	29	2.276	1.349	927
2014	76	44	32	2.264	1.378	886
2013	68	37	31	2.220	1.324	896
2012	80	46	34	2.273	1.303	970
2011	74	31	43	2.068	1.195	873
2010	73	48	35	2.201	1.328	873

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2007-2023 (adaptação realizada pela autora para delimitação do estudo, período de 2010-2023).

Do mesmo modo que o número de matrículas reduziu nas dependências administrativas da EJA, esse quadro nos revela também uma queda de 16,44% quanto ao número de matrículas no total dos estudantes com deficiência na EJA no mesmo período, de 2010 a 2023, nos ensinos fundamental e médio. Sendo que, o número de matrículas que correspondem às pessoas com alguma deficiência no Ensino Fundamental também caiu 23%.

Com esses dados podemos concluir que a procura das pessoas com ou sem deficiência que não concluíram seus estudos na idade adequada houve uma queda

e/ou aumento de evasão, levando-se em consideração que há uma parcela desses estudantes que não estão incluídas nesses dados por ausência de diagnóstico.

Diante o cenário, entendemos que os jovens, adultos e idosos com deficiência no município estão buscando seu espaço no território escolar. “Nesse espaço buscam a escolarização e a certificação, que teoricamente o colocaria no mercado de trabalho, resgatando sua autoestima e o desenvolvimento humano e social” (Trentin, 2019, p. 8).

Nesta concepção, para Trentin (2019), compreende-se que a inclusão está viabilizando a conquista de novos territórios, portanto, propiciando novas expectativas, aspirações e desejos vivenciados pelos estudantes da EJA.

Dando sequência, prosseguimos com o Quadro 5 que caracteriza o número de matrículas das etapas e das modalidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial por dependência administrativa constituintes da Educação Básica, as quais foram ofertadas no ano de 2023.

Quadro 5 - Matrícula⁸ na Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial segundo dependência administrativa e etapas de ensino no Município em 2023

Matrícula Inicial - Sorocaba 2023				
Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Educação de Jovens e Adultos EJA Presencial		Educação Especial EJA Presencial	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Estadual Urbana	532	506	12	12
Estadual Rural	188	34	1	0
Municipal Urbana	160	0	7	0
Municipal Rural	0	0	0	0
Estadual e Municipal	880	540	20	12

Fonte: INEP 2023 - resultados preliminares. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br>. Acesso em: 10.09.2024. Adaptação realizada pela autora em: 13. 04. 2025.

Observando o quadro 5 nos atentamos ao número de matrículas da EJA, na modalidade presencial do Ensino Fundamental, que é 38,63% a mais que ao número

⁸ 1) O mesmo estudante pode ter mais de uma matrícula; 2) O número de matrículas do Ensino Regular considera também as matrículas da Educação Especial em Classes Exclusivas.

do Ensino Médio, e nesse contexto o número de matrículas da Educação Especial é 40% a mais que o número do Ensino Médio.

Esses dados nos revelam uma descontinuidade acadêmica para os estudantes prosseguirem com seus estudos, assim, fortalecendo a dívida social perante a função reparadora que a EJA tem junto aos seus sujeitos históricos e sociais.

Prosseguindo à caracterização das escolas que contemplam a EJA nas séries iniciais do ensino fundamental, estão disponibilizadas 9 escolas no município, contando com o total de 18 docentes, sendo lotados 2 em cada uma das escolas, apresentadas conforme Quadro 6.

Quadro 6 - Caracterização das Escolas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município

Escolas que atendem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município - 2023 / 2024		
Turmas Multisseriadas - 1º Termo e 2º Termo 1º Termo (refere-se do 1º ao 3º anos - Anos Iniciais/EF) 2º Termo (refere-se ao 4º e 5º anos - Anos Iniciais/EF)	Quantidade de Classes por Unidade Escolar (UE)	Quantidade de Docentes por Unidade Escolar (UE)
1. E.M. "Ana Cecilia Falcato Prado Fontes, Prof. ^a "	01	02
2. E.M. "Ary de Oliveira Seabra, Prof."	01	02
3. E.M. "Darlene Devasto, Prof. ^a "	01	02
4. E.M. "Inês Rodrigues Cesarotti, Prof. ^a "	01	02
5. E.M. "Irineu Leister, Prof."	01	02
6. E.M. "Léa Edy Alonso Saliba, Prof. ^a "	01	02
7. E.M. "Maria de Lourdes Ayres de Moraes, Prof. ^a "	01	02
8. E.M. "Maria Ignez Figueiredo Deluno, Prof."	01	02
9. E.M. "Renice Seraphim, Prof. ^a "	01	02
Total de Classes / Docentes	09	18

Total de Escolas	09
-------------------------	-----------

Fonte: Organização da autora a partir do Portal da Prefeitura de Sorocaba, SEDU, 2024.

As unidades de ensino situam-se na zona urbana do município. O ano letivo na EJA começa cerca de um mês após o início do ano letivo do ensino regular. As aulas ocorrem durante a semana, de segunda a sexta-feira, no período noturno, das 19h às 21h30. Dessa forma, na rede municipal de ensino ocorre exclusivamente a oferta do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

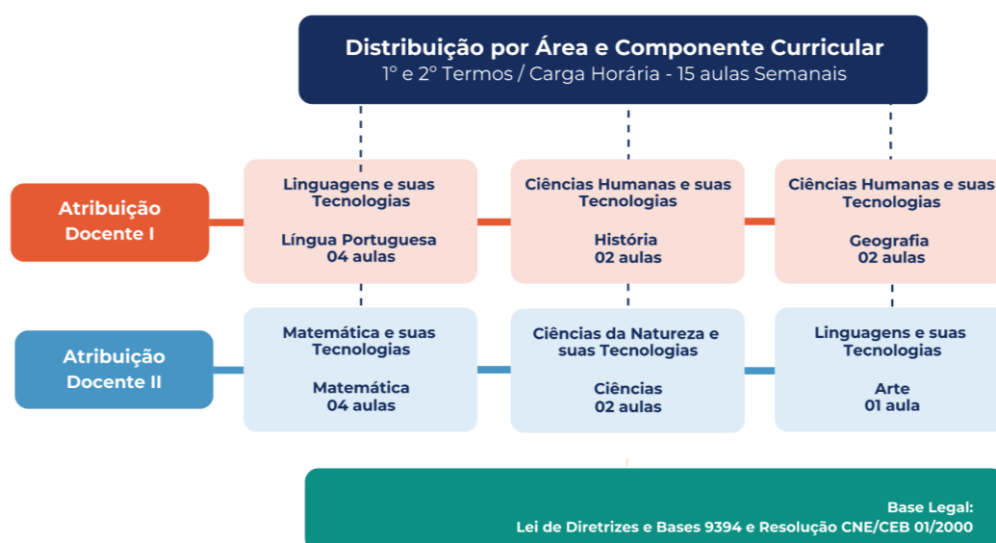
O ensino na EJA atende de forma multisseriada às unidades de demanda reduzida, necessitando apresentar, em média, 15 estudantes para que uma classe seja aberta para que atenda à comunidade. Em relação a frequência e avaliação, estas são presenciais exigindo flexibilidade curricular, gerenciadas pela própria unidade escolar.

A alfabetização é organizada em dois anos de duração, correspondendo o 1º termo aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais em um período letivo de quase um ano destinado ao processo de alfabetização e letramento, e o 2º termo aos 4º e 5º anos, em mais um período letivo de quase um ano, dando continuidade e aprofundamento à alfabetização e letramento, considerando as experiências vivenciadas e o contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos (Sorocaba, 2023).

O curso possui carga horária diária composta de 03 (três) horas/aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos cada e idade mínima para matrícula de 15 (quinze) anos completos. Os concluintes de cada etapa da EJA são encaminhados para escolas da Rede Estadual, com garantia de vaga, para continuidade aos seus estudos do Ensino Fundamental Anos Finais (Sorocaba, 2023).

No município, as aulas são atribuídas aos docentes como carga suplementar, primeiro é atribuída nas unidades escolares por ordem de classificação, e posteriormente, na rede. Os docentes dividem uma turma multisseriada em primeiro e segundo termos, por área do conhecimento, atribuindo-se o componente curricular de acordo com a carga horária, demonstrado no Esquema 1.

Esquema 1 - Divisão do Currículo na Educação de Jovens, Adultos e Idosos



Fonte: Organização da autora a partir de dados do Portal da Prefeitura do Município pesquisado de Sorocaba, SEDU. (Grupo de Trabalho - docentes e comissão organizadora de 2022).

Os conteúdos seguem a matriz curricular considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista, documentos os quais foram aderidos pela Rede Municipal em questão de Ensino de Sorocaba.

Em 2022, tomando-se o conhecimento que a última atualização da proposta curricular da EJA fora realizada em 2012, iniciou-se um movimento de revisão do currículo, gerado pela coletividade para a construção de um novo currículo para a Educação de Jovens e Adultos, oficializado em 2023 (Sorocaba, 2023), tema que será abordado nos resultados deste estudo.

Na seção seguinte apresentamos os participantes da pesquisa.

3.3 Participantes da Pesquisa

Após a aprovação da pesquisa pela Secretaria da Educação de Sorocaba (SEDU), disposto no Apêndice 2, e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, campus de Presidente Prudente, Parecer Nº 6.944.070, os docentes foram contatados para participarem do estudo recebendo uma carta convite que se encontra disponível no Apêndice 3. Todos os que aceitaram

participar do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice 4.

A Lei Municipal Nº 8.119 (Sorocaba, 2007), de 29 de março de 2007, estabelece o quadro e o plano de carreira do quadro do magistério público municipal de Sorocaba, caracterizando em seu Artigo 8º sua ocupação e lotação como “[...] cargos de docentes ou de suporte pedagógico atuarão como: I - Professor de Educação Básica I - PEB I, em unidades de educação infantil parcial e integral e nos anos/séries iniciais do ensino fundamental”. O Decreto Nº 16.383 (Sorocaba, 2008) de 2008, regulamenta a função do professor de Educação Básica I, através do:

Curso Normal Superior com as habilitações em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou curso de Licenciatura em Pedagogia com as habilitações em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou Licenciatura em Pedagogia que, nos termos da legislação vigente, destina-se à formação de professores para exercer funções do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Sorocaba, 2014).

Art. 29 - Nas unidades de educação básica, os ocupantes de cargo ou de função especial de docente ficarão sujeitos às seguintes jornadas semanais de trabalho: III - 23 (vinte e três) horas-aula e 12 (doze) HTP correspondentes, para o PEB I, atuando com educandos atendidos no Ensino Fundamental.

Em seu Artigo 31, poderá o docente, além da jornada obrigatória, assumir carga suplementar de trabalho, assim estabelecida: II - O PEB I e II - além da jornada de trabalho obrigatória, assumir carga suplementar de atividades educacionais desenvolvidas no turno inverso, cujo total não ultrapasse 44 (quarenta e quatro) horas semanais, incluindo-se a HTP, não se incorporando e não constituindo salário base para nenhum efeito legal.

Parágrafo Único - A jornada cumprida a título de Carga Suplementar de Trabalho será constituída de horas-aula e HTP, valendo apenas para o ano letivo ao qual corresponda a atribuição (N.R.).

Art. 32 - Caberá à Secretaria da Educação regulamentar as atribuições das jornadas de trabalho docente e fixação de carga suplementar com base nas disposições desta lei (N.R.).

Os docentes em questão, atuam na modalidade da EJA como carga suplementar no período noturno, exercendo a função como professor de educação básica I, constituída pela carga regular, em outro período, seja no período da manhã, das 7h às 11h30 ou no período da tarde, das 13h às 17h30. (Sorocaba, 2014).

Acrescido realizam Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), de 1h30 com toda a equipe escolar uma vez por semana, e as Horas de Trabalho Pedagógico (HTP) da carga regular semanalmente com os pares de cada ano, e no horário de

Educação Física (totalizando 2h30) e mais a carga da EJA, de 45 minutos cada HTP (Sorocaba, 1994).

Art. 28 - A jornada de trabalho do pessoal docente é constituída de horas-aulas e horas de trabalho pedagógico - HTP, nunca excedendo, em conjunto, o limite de 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º - As HTP são um tempo remunerado de que disporá o docente, prioritariamente, para participar de reuniões pedagógicas e, ainda, preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, pesquisas e atendimento a pais e alunos.

§ 3º - A hora- aula e a HTP terão idêntica numeração (N.R.) (Sorocaba, 1994).

As entrevistas aconteceram uma por vez, em dia e horário agendado, de comum acordo com cada participante, as quais foram gravadas com pleno consentimento dos participantes mediante aplicativo de *Smartphone*, com duração média de 30 minutos. Durante todo o processo da entrevista, investigamos a natureza evolutiva quanto aos eventos vividos pelos sujeitos durante o percurso profissional, para que posteriormente pudéssemos transcrevê-las para receber a análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (2016).

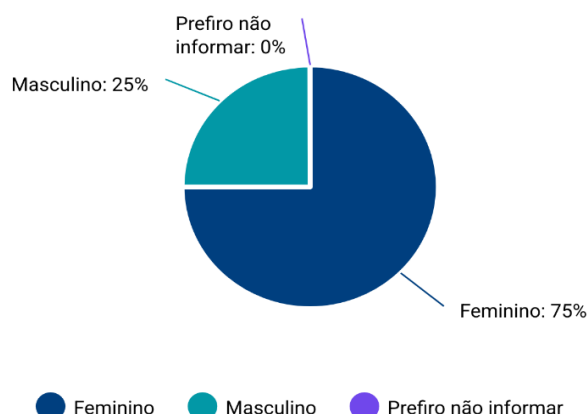
A amostra não probabilística e intencional foi constituída pelos docentes regentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal da cidade de Sorocaba, cidade do interior de São Paulo, no ano de 2024. A partir das informações obtidas quando da aplicação do roteiro de entrevista semiestruturada traçamos o Perfil dos Docentes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos

Sendo assim, compuseram o grupo 18 docentes em efetivo exercício, dentre esses, 2 regentes atuantes por escola, distribuídos em 9 turmas multisseriadas compostas pela EJA. Essas turmas são formadas pelos primeiro e segundo termos, que correspondem aos anos iniciais. O primeiro termo abrange do primeiro ao terceiro ano, e o segundo do quarto e quinto anos dos anos iniciais, do ensino fundamental.

Do total de 18 docentes da EJA, neste estudo 8 docentes aceitaram participar da pesquisa por meio de entrevista através de gravação de voz via aplicativo *smartphone*, previamente agendada, e realizada após confirmação de data, horário e duração.

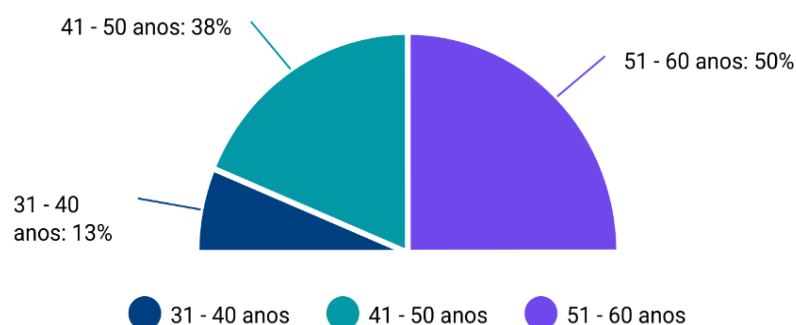
Logo abaixo, seguem os gráficos 1 e 2 que traçam o perfil dos participantes, verificando o gênero biológico e a idade dos professores que compõem esse estudo.

Gráfico 1. Perfil dos entrevistados/Gênero Biológico



Fonte: Dados da pesquisa. Organização elaborada pela autora em 2025.
<https://infograph.venngage.com/design>

Gráfico 2. Perfil dos entrevistados/Faixa Etária

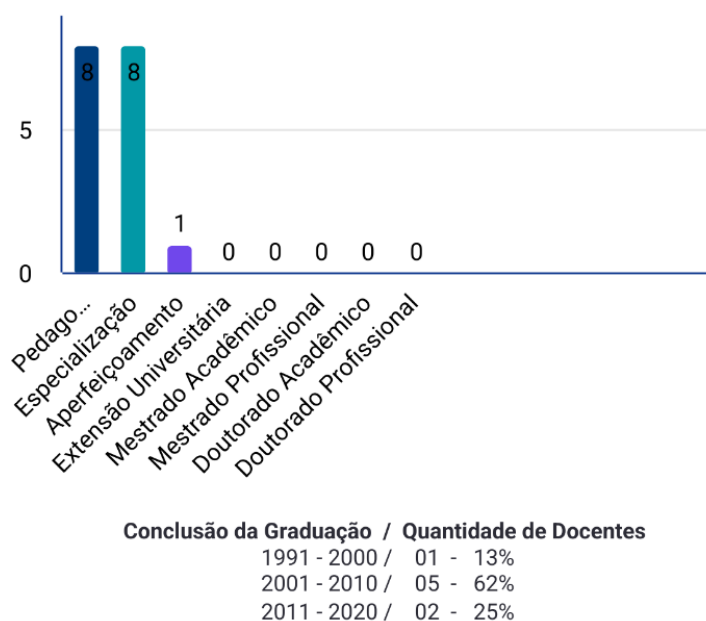


Fonte: Dados da pesquisa. Organização elaborada pela autora em 2025.
<https://infograph.venngage.com/design>

Os dados apresentados revelaram que a maioria (75%) dos docentes participantes da pesquisa foi representado pelo gênero feminino. A faixa etária de 41-50 anos (38%) abrangeu a maior parcela dos docentes, o que indicou tratar-se de um público basicamente composto por adultos.

Quanto à formação profissional, vínculo empregatício, tempo e experiência na Rede Municipal e tempo de atuação na Educação de Jovens, Adultos e Idosos foram representados respectivamente pelos gráficos 3, 4 e 5.

Gráfico 3. Perfil dos entrevistados/Formação Docente

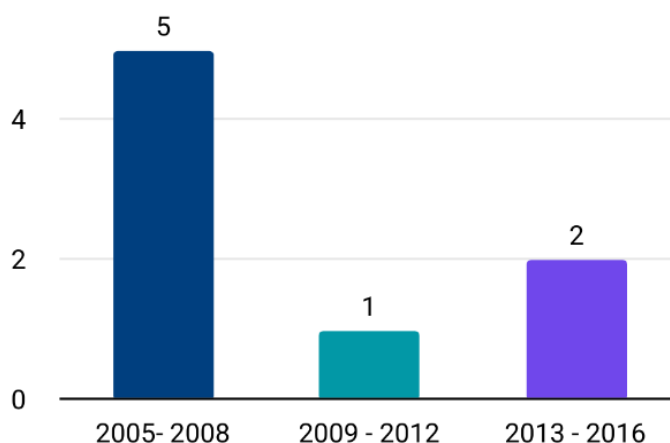


Fonte: Dados da pesquisa. Organização elaborada pela autora em 2025.
<https://infograph.venngage.com/design>

No que tange à graduação, todos (100%) possuem licenciatura em pedagogia, inferindo-se que provavelmente uma grande parcela desses docentes não tiveram a oportunidade de discutir a respeito da Educação Inclusiva durante sua formação inicial, já que mais de 50% concluíram o curso há mais de 20 anos. Todos possuem pós-graduação em nível *lato sensu* (Especialização) em diversas áreas da educação. Em outra modalidade de formação, um docente possui uma formação em aperfeiçoamento.

Prevalecendo uma unanimidade para ausência de extensão universitária, para o mestrado acadêmico e/ou profissional, assim como para o doutorado acadêmico e/ou profissional, sinalizando a complexidade dada pela demanda do trabalho docente desenvolvido com os estudantes de dois turnos. Nesse caso, a EJA funciona no município como carga suplementar. Portanto, segundo esses docentes, resta pouco tempo para o docente investir em formação continuada e aprofundar-se nas especificidades exigidas pela atualidade.

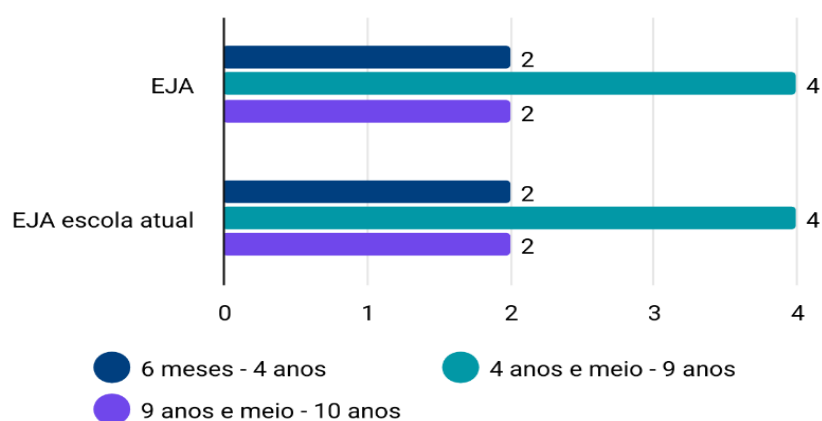
Gráfico 4. Perfil dos entrevistados/Ingresso na Rede Municipal



Fonte: Dados da pesquisa. Organização elaborada pela autora em 2025.

<https://infograph.venngage.com/design>

Gráfico 5. Perfil dos entrevistados/Tempo de Atuação na EJA e escola atual



Fonte: Dados da pesquisa. Organização elaborada pela autora em 2025.

<https://infograph.venngage.com/design>

Quanto ao ano de ingresso na rede, 5 docentes (62%) ingressaram na educação municipal entre os anos 2005-2008, constatando uma vasta experiência no trabalho realizado. Já o tempo de atuação, tanto na EJA, quanto na escola atual (50%) dos docentes entrevistados atuam entre 4 anos e meio a 9 anos, concluindo-se que os docentes possuem experiências com os sujeitos da EJA na Rede Municipal.

Neste panorama, procuramos entender a relação dialógica dos docentes perante o aprendizado dos discentes com e sem deficiência na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, dialogando sobre as facilidades e dificuldades encontradas a partir da implantação do novo currículo pedagógico no município, procurando refletir acerca

das contradições experienciadas em seus ambientes de trabalho entre outras questões que surgiram ao longo do estudo.

Na seção seguinte apresentamos os materiais e métodos que conduziram o estudo.

3.4 Materiais e Métodos

A pesquisa seguiu o estudo de caso, que segundo as investigações de André (2013), existem três pressupostos na trajetória de um estudo de caso qualitativo. O primeiro implica-se por uma atitude aberta e flexível por parte do pesquisador, que parte de um referencial teórico e exige uma atenção a aspectos novos, relevantes, e que podem aparecer ao longo do trabalho.

O segundo pressuposto requer que o pesquisador procure utilizar uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais (André, 2013, p. 97).

Por último, pela ótica do autor citado, exige-se uma postura ética do pesquisador, que deve fornecer ao leitor as evidências utilizadas para fazer suas análises, ou seja, descrevendo de forma acurada os eventos, as pessoas e as situações observadas, na transcrição de depoimentos, extratos de documentos e opiniões dos sujeitos/participantes, buscando intencionalmente referências com visões diferenciadas.

Para a coleta de dados, utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada, disponível no Apêndice 5, contendo uma parte em que o docente pode preencher por próprio punho, no dia da entrevista, informações sobre a formação inicial e continuada a fim de contextualizar o perfil desses docentes atuantes da EJA em 2024. A outra parte com perguntas objetivas e subjetivas, essas foram gravadas para posterior transcrição e análise dos dados.

Segundo Novikoff (2020, p. 4) a adoção da entrevista semiestruturada busca “estudar os significados, valores crenças, motivações e entendimentos” sobre o objeto pesquisado, possibilitando estabelecer critérios científicos e éticos, pois na condução de uma pesquisa pode existir algum grau de risco, conforme especificado pela Resolução CNS 466/12.

A entrevista foi conduzida seguindo proposições ética e técnica do tipo sistemática visando credibilidade e rigor científico. Primeiramente, estabeleceu-se contato com o participante por e-mail via carta-convite (Apêndice 3), após o aceite, prosseguiu-se com a entrevista apresentando o TCLE (Apêndice 4) para ciência e assinatura, por fim realizou-se a entrevista, por meio de conversa em local e horário combinado.

Sendo assim, foi importante transmitir credibilidade aos participantes da pesquisa sobre o instrumento de coleta de dados, no caso sobre a escolha pelo uso da entrevista semiestruturada e a importância em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), levando-se em consideração o rigor na elaboração da entrevista para responder ao problema estudado.

Novikoff (2020) argumenta que os instrumentos coletados por entrevistas têm as suas vantagens e desvantagens. Vantagens pela diversidade de canais de comunicação, podendo ocorrer de forma presencial ou a distância via rádio, *on-line* por plataformas de reuniões, *whatsapp*, *chats*, fórum, entre outros. E, pelo alcance de acesso às pessoas com dificuldades visuais, escrita ou de organização de raciocínio.

A desvantagem diz respeito ao agendamento em tempo desejável pelo pesquisador, e sua demora na digitalização, uma vez que transcrições são processos que exigem muita atenção e cuidado em passar o registro da entrevista para o papel/tela, mesmo usando gravador de voz com tradução textual.

Interessante apontar que “as técnicas de entrevista aberta e semiestruturada também têm como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos” destacam Boni e Quaresma (2005, p. 75).

Na seção seguinte apresentamos os procedimentos para a coleta de dados que guiaram o estudo.

3.5 Procedimentos para a coleta de dados

De acordo com Gil (2008), nas pesquisas exploratórias são comuns os levantamentos bibliográficos, porém, em algum momento, a maioria das pesquisas

científicas passam por uma etapa exploratória, visto que o pesquisador vai ao encontro da familiarização com o fenômeno o qual pretende estudar.

Com as devidas autorizações aprovadas para andamento da pesquisa, os docentes foram contatados previamente para participação na pesquisa. Sendo assim, as entrevistas realizadas com os participantes foram gravadas e transcritas manualmente, digitadas no programa *word* como protocolo para registro das informações, pois “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (Magalhães; Batista, 2021, p. 288).

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa o seu foco concentrou-se basicamente na compreensão profunda e na interpretação, principalmente, dos significados, das experiências do objeto de estudo em questão.

Contudo, quanto aos procedimentos utilizados para este estudo foi uma pesquisa bibliográfica, revisão de literatura onde verificou-se pesquisas em artigos e livros já publicados sobre a visão do professor regente sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Inclusiva (EI) junto à pessoa com ou sem deficiência, Educação Especial (EE).

Outra etapa do procedimento foi o estudo de caso para entendermos a relação dialógica dos docentes perante o aprendizado dos discentes com deficiência ou não da Educação de Jovens e Adultos e o público elegível da Educação Especial numa perspectiva da Educação Inclusiva no município de Sorocaba, SP.

Após a coleta, o material foi preparado e organizado, codificado e categorizado, e analisado para levantamento dos resultados e discussões.

Adiante apresentamos os procedimentos para a coleta de dados que delinearam o estudo.

3.6 Procedimento para a análise dos dados

Conforme argumenta Gil (2008), a pesquisa exploratória tende a ser mais flexível em seu planejamento, pois pretende observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador.

Assim, como atuamos desde 2017 na modalidade EJA, esse conhecimento veio ao encontro dos propósitos proporcionando maior familiaridade com o problema.

A curiosidade epistemológica quanto ao tema de pesquisa junto a uma educação inclusiva foi motivada pela familiaridade vivenciada nesta modalidade de ensino.

Após a revisão de literatura, identificamos em diferentes fontes que a intervenção com o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) ainda não é utilizada como pressuposto metodológico na EJA, podendo colaborar com o ensino de conteúdos na superação de barreiras atitudinais e pedagógicas, mediadas por um currículo flexível e adaptado, a fim de que todos sejam exitosos e alcancem uma aprendizagem efetiva e satisfatória.

Os dados iniciais avaliados pela formação dos docentes da pesquisa e a entrevista semiestruturada foram organizados via Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que foi dividida em três fases.

A fase da pré-análise foi guiada pela preparação e organização dos dados coletados, documentos, entrevistas e textos, onde foi avaliado conforme a relevância para responder o problema de pesquisa. Seguida pela exploração do material mediante a leitura flutuando das respostas dos participantes do estudo, seguida da fase da codificação e de categorização feita junto ao material selecionado.

A fase da codificação foi realizada pela leitura dos materiais organizados, iniciando-se pela unidade de registro, que no caso foram avaliadas as temáticas que se sobressaíram nas entrevistas. Dando sequência para a unidade de contexto, identificamos as palavras e frases nos parágrafos dialogados.

Por fim, a fase da categorização, analisou todas as outras etapas para compor agrupamentos, tratamentos e inferências textuais, descrevendo e interpretando as relações entre as fontes refletindo com a teoria, apontando as contradições, os desafios, as dificuldades e os obstáculos, respeitando um padrão para gerar o processo científico (Bardin, 2016).

A seguir apresentaremos e analisaremos os achados sob o ponto de vista do professor regente junto à atuação na educação de jovens, adultos e idosos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os registros dos dados coletados pelas questões subjetivas e as questões abertas, foram examinadas via análise conteúdo Bardin (2016), constituídos por um conjunto de instrumentos e procedimentos metodológicos cujas técnicas possibilitaram a descrição do conteúdo presente na fonte consultada com aspecto qualitativo em processo interativo que permitiu fazer inferências de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção de palavras.

A primeira etapa foi realizada pela organização das coletas das 10 respostas subjetivas, questões abertas, para a análise das respostas. Na segunda etapa, a fase da codificação, foram analisadas palavras e frases que apresentavam consonância ao tema em questão dentro das frases coletadas.

Na terceira etapa realizamos a categorização, agrupadas numa nuvem de palavras emergindo quatro categorias por grupos semânticos e inter-relações entre os autores estudados e autores complementares aos estudos.

4.1 Categoria 1: Reflexões docentes sob o olhar da gestão junto à EJA

Esta categoria foi elaborada a partir de fragmentos extraídos das respostas realizadas pelas entrevistas, elaboradas pela questão 6, com o entendimento sobre o **incentivo e parceria** por parte da gestão para atuação docente junto à EJA. E, pela questão 13 sobre o entendimento das **ações** necessárias por parte da gestão para que o atendimento realizado na EJA seja efetivo em todos os espaços escolares, incluindo os estudantes com deficiência. Ambas as análises resultaram na figura nuvem de palavras intitulada **Incentivo e atuação da gestão quanto às ações na EJA** (apresentada no Gráfico 6).

A escola só ensina/atende todas as pessoas quando está permanentemente aberta a conhecer a realidade de seus estudantes, respeitando os seus ritmos e observando a potencialidade de cada um. Para tanto:

O processo de inclusão na instituição escolar é responsabilidade de todos da comunidade escolar e deve ser praticado pelo corpo de funcionários, equipe pedagógica, equipe administrativa e, em especial, pelo grupo de professores e alunos. Esse processo é um desafio e seu sucesso depende, em grande parte, da forma como a escola percebe e promove a inclusão (Rodriguez; Dutra e Storto, 2017, p. 246).

Os autores evidenciam o papel do professor como peça fundamental no processo da inclusão, mas que não depende somente dele, e sim do envolvimento de toda comunidade escolar para que ações sejam concretizadas. Oliveira (2022), argumenta que uma educação inclusiva prioriza o acesso à educação, a participação em atividades elaboradas pela escola e, essencialmente, a garantia do aprendizado para todas as pessoas.

Perante circunstância, pontuamos, embora timidamente, experiências profícuas relacionadas ao envolvimento da gestão junto a EJA, identificadas nas falas a seguir:

“[...] aqui na nossa escola, falando em específico neste ano a gestão ela é bastante presente ela é parceira, né inclusive a nossa diretora já esteve conosco várias vezes é em algumas atividades o orientador pedagógico idem”.

“Sim bastante [...] a noite fica só eu, o vigilante e a merendeira, de vez em quando, vem a gestão também”.

Contudo, há indícios que é possível a gestão estabelecer incentivo e parceria na EJA, principalmente quando se tem o propósito de “se referir ao direito à educação de qualidade que os mais diferentes grupos sociais, historicamente excluídos da escola, possuem” (Oliveira, 2022, p. 7).

Para que essa ação se concretize é importante que haja um movimento com ações práticas em prol de uma educação inclusiva, envolvendo toda comunidade escolar.

Com base nas respostas dos docentes sobre as ações necessárias por parte da gestão escolar, para que o atendimento realizado na EJA seja efetivo em todos os espaços escolares, incluindo os estudantes com deficiência, evidenciamos fragmentos com as seguintes falas:

“[...] as gestões escolares precisam ouvir de fato os estudantes da EJA [...] precisam incluir nas associações de pais e mestres, nos conselhos de escola [...] ouvir as necessidades dos estudantes de Educação de

Jovens Adultos para contemplá-los na infraestrutura escolar [...] precisa de prioridade não só das gestões escolares, mas do poder público, da municipalidade [...] fazer a chamada pública que é prevista na LDB [...]”.

“[...] a escola, a unidade, todos os gestores [...] ter a conscientização da importância alfabetização dos adultos”.

“[...] fazer parcerias [...] Parcerias com clínicas, é com escola, com universidade, e tudo mais para atendimento, para orientação ou psicóloga ou auditiva”.

As respostas sugeriram a possível falta de comprometimento por parte da gestão escolar em relação a EJA, demonstrando falta de orientação, de suporte pedagógico, do administrativo e do poder público.

Dentro desse contexto político Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva (2021), evidenciam a importância de se conhecer o sujeito-estudante que constitui a Educação de Jovens e Adultos, desde seu caráter heterogêneo, sua trajetória de vida, identidade e história para atender às suas especificidades nos processos de intervenção e mediação educativa.

Tais apontamentos indicam um retrocesso na Educação de Jovens Adultos e Idosos, apesar de toda a luta pelos marcos temporais e legislativos, a precarização do ensino vem não somente do financiamento estatal, mas também da gestão daqueles que administram esse serviço.

Dentre as ações esperadas diante a gestão, sobressaem-se os relatos:

“[...] nós precisaríamos de mais materiais, né, jogos que contemplasse o universo adulto, umas aulas mais dinâmicas diferentes né, porque tudo é o professor que tem tá criando, adaptando, fazendo né [...] a gente gasta muito também né tempo [...]”.

“[...] vestir a camisa da EJA [...] ter a consciência que existe a EJA na escola [...]”.

“[...] alguém junto com a gente, um estagiário, um cuidador [...]”.

“[...] a gente precisaria de mais formações né, palestras [...]”.

As formações continuadas são indispensáveis para construção dos saberes docentes associados ao comprometimento com a justiça social, a igualdade, a diversidade e a inclusão.

Educação inclusiva indica a compreensão de que cada pessoa tem suas diferenças, se relaciona e constrói o processo educacional de formas e ritmos diferentes. Essa perspectiva requer um planejamento coletivizado das estruturas, estratégias pedagógicas, e políticas públicas. Educar na e para a diversidade é trabalhar na perspectiva real de garantia de educação para todas as pessoas, como direito (Conae, 2024, p. 55).

Dando continuidade às discussões sobre as formações docentes:

É legítimo que haja programas de formação continuada que se destinam a suprir deficiências da formação inicial ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas. Mas a formação desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os docentes, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente (Nóvoa, 2017, p. 1125).

Nóvoa argumenta que a formação é essencial para construção da profissionalização⁹ docente, e que não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver debilitada, precarizada. Por outro lado, não pode haver uma profissão robusta se a formação de professores for desvalorizada e reduzida somente ao domínio dos conteúdos a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores é uma ação que se sujeita reciprocamente à profissão docente.

Oliveira (2022) alega que para se construir uma escola inclusiva, é indispensável o envolvimento de toda equipe escolar no desenvolvimento de suas ações e planejamentos direcionados ao tema.

A realidade tem certificado que a atuação da equipe gestora é essencial para a composição de uma cultura escolar inclusiva, que precisa ser edificada no cotidiano. Segundo Oliveira (2022), um ponto de partida para se refletir sobre o papel fundamental do professor/pedagogo, já que essa é uma das probabilidades de formação inicial dos gestores escolares.

4.2 Categoria 2: A implantação do novo currículo da EJA

Para analisarmos esta categoria, é fundamental apresentarmos a concepção de currículo e como se deu a implantação no local de estudo e coleta de dados desta pesquisa.

Em uma sociedade de classes a educação exerce um papel duplamente contraditório, ora na contribuição para a transformação social, ora no reforço do papel de alienação, dependendo das ações colocadas em prática, dos sujeitos e constantes envolvidos (Miguel; Bersi, 2023). Em relação à educação dos sujeitos da EJA, o

⁹ Nóvoa recorreu ao conceito de profissionalização, não para estabelecer uma lista de atributos, mas para estudar o processo histórico de constituição da profissão docente. Aprofundamentos em sua tese de doutoramento intitulada O tempo dos professores (Nóvoa, 2017).

Parecer CNE/CEB 11/2000 retrata uma dívida social não ressarcida para com os que não alcançaram o acesso e o domínio da escrita e leitura como bens sociais, no período escolar ou fora dele, levando-se em consideração a contribuição que esses sujeitos têm em grande parcela, através de sua força de trabalho, no estabelecimento e consolidação das estruturas públicas, bem como no patrimônio econômico constituído por esta nação (Corrêa, 2012).

Historicamente, os sistemas educacionais de jovens e adultos não consideravam aspectos fundamentais para uma educação crítica o conceito de cidadania, cultura, corporeidade, arte, política, e outros, limitando-se puramente à atribuição mecânica e utilitária do domínio da escrita e da leitura, isto é, a alfabetização era provida em função da preparação para o mercado de trabalho, para ser admitido na sociedade ou, posto que, “para engordar os números das estatísticas de ‘erradicação do analfabetismo’ que recheiam as propagandas políticas” (Corrêa, 2012, p. 7).

O analfabetismo era associado a uma doença que afetava severamente o retrato da nação. Freire (1979) nos atentava para as consequências ao tratar desse problema como doença ou peste, transferindo o eixo do debate político para uma exclusão social, econômica e cultural gerando discrepâncias progressivamente a esses sujeitos.

Entretanto, o currículo da EJA é um instrumento que urge ser compreendido acerca de quem são esses sujeitos a que ela se destina. A fim de criar subsídios para promover o acesso a um bem concreto, social e simbolicamente necessário: a aquisição da escrita e da leitura, ainda não universalizadas (Brasil, 2000). Dentre esses sujeitos se encontram:

[...] adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade (Brasil 2000, p. 09).

Quanto à aquisição da escrita e da leitura, Soares (1998) elucida a diferença entre ser alfabetizado¹⁰ e ter letramento¹¹, sendo assim, somente saber ler e escrever não supre as necessidades para o acesso à cultura letrada e aos bens culturais, é preciso também saber fazer uso social da leitura e da escrita, saber lidar com as exigências do ato de ler e escrever para promover possibilidades de transformação social.

Dentre as questões curriculares da EJA, Santos, Santos e Souza Filho (2020) analisam sobre sua construção baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constatando que, na primeira e na segunda versão verificou-se a existência de itens e tópicos em que a EJA é debatida, incluída e referenciada. No entanto, em suas versões finais extingue-se uma visão mais aprofundada relacionada às suas especificidades. Os autores complementam destacando que a BNCC seria um instrumento para qualificar a educação através de uma identidade de conhecimentos proporcionada a todos os estudantes, incluídos os sujeitos da EJA. Assim, os autores dialogam com o pensamento libertador de Paulo Freire que oferece suporte para o entendimento sobre as demandas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, e enfatizam a falta de consideração do currículo para esses sujeitos estudantes, e a sua manifestação ter sido gerada por uma política governamental que oportuniza o regime capitalista. Como consequência, acarreta uma preocupação com a formação continuada dos docentes da EJA, dificultando a manutenção de uma modalidade de ensino que objetiva firmar uma política de “equidade educacional e social, onde o respeito integral aos direitos de todas as pessoas para que possam ser atores de uma sociedade livre [...]” (Santos, Santos e Souza Filho, 2020).

Sousa, Dantas e Conceição (2021) alegam a importância de discernir que as disputas pelo currículo se relacionam com o modelo de sociedade que se deseja construir, considerando o espaço social e histórico a que se destina determinados grupos. O currículo motiva indagações, tais como:

Que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito?

¹⁰ Alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita” (Soares, 1998, p. 19).

¹¹ Letramento é resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 1998 p. 18).

Podemos descartá-lo como impreciso desarticulado? Como superá-lo? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, quem é? E o seu papel? (Freire, 1992, p. 135).

De acordo com Ramos, Sampaio e Saul (2021), a seleção do conteúdo exige do docente um olhar crítico para a realidade, ou seja, percepção científica e postura política que subsidie a organização de critérios em relação à qualidade e à consistência das informações e adequação para os educandos, potencial de criticidade, atualidade, dentre outros. A instituição escolar deveria priorizar em seus currículos a multiplicidade de aspectos que tornam o território da EJA, tão plural e singular, simultaneamente. Esse desafio, legaria aos sujeitos da EJA o “fortalecimento dos vínculos comunitários, o senso de pertencimento e a validação dos conhecimentos que se relacionam ao morar, estudar e produzir material e, simbolicamente, à vida” (Sousa; Dantas; Conceição, 2021, p. 324).

Refletir sobre o currículo partindo de instâncias decisórias que tem o poder de normatizar, definindo suas bases sociais, políticas, filosóficas e epistemológicas é uma tarefa da qual os docentes e demais profissionais da educação que atuam no cotidiano escolar, particularmente na EJA, devem colocar como prioridade (Sousa, Dantas e Conceição, 2021).

Em 2022, o município de ensino de Sorocaba debruça-se sobre os documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Paulista, verificando que a última alteração curricular da EJA tinha ocorrido em 2012, então iniciam um movimento de revisão curricular criando um currículo atualizado para a educação de jovens, adultos e idosos.

Segundo os entrevistados, o desenvolvimento de um novo currículo no município produziu um efeito positivo no direcionamento da práxis do magistério relacionada aos sujeitos da EJA. O documento norteador não gerou uma padronização totalizante, mas sim indicou um caminho com ponto de partida e a chegada proposta pelos educadores, que enfrentam desafios múltiplos e diversos dentro do mesmo contexto. A maioria dos entrevistados participou da construção do documento, que segundo eles, foi concebido através de várias mãos.

A elaboração foi de caráter qualitativo, baseando-se na realidade dos educadores, gestão e educandos, apesar de uma pequena parcela dos entrevistados não terem participado dessa tomada de decisão. É unânime a consideração do mesmo como um marco na educação municipal bem como a visão nesse documento

como um norte guiado pela realidade do adulto, já que muitas práticas e diretrizes anteriores possuíam um caráter de educação básica, pautada na infantilização dos materiais, planos de aulas e dinâmicas.

Isso não só obtém maior adesão dos estudantes, mas viabiliza um ensino e aprendizagem com materialidade concreta. Os autores Luiz; Teixeira e Oliveira-Silva (2021, p. 181) argumentam que “por meio deste conhecimento mais elaborado os sujeitos poderão perceber os motivos e as razões dos quais são excluídos de muitos processos sociais do mundo elitizado”. De acordo com Freire (2021, p. 37):

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. [...] A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.

O autor se refere ao pensar certo numa perspectiva inclusiva, associada à elaboração das práticas educacionais que se comunicam numa relação de ensino e aprendizagem. Como também é estratégico para uma educação que se posiciona diante das desigualdades, que os sujeitos reflitam a partir dos saberes que ajudam a explicar e a interpretar as razões pelas quais a questão da territorialidade é tão relevante ao longo da história de produção e reprodução dos empobrecimentos.

Isso ajuda na percepção acerca das razões de o porquê alguns territórios convivem com tantas ausências relacionadas à saúde, segurança, educação, proteção social e outras questões básicas necessárias à sobrevivência digna (Sousa, Dantas e Conceição, 2021). Nesse sentido, Freire (1979, p.100) debate que:

As elites dominadoras, na sua atuação política, são eficazes no uso da concepção “bancária” (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de “imersão” da consciência oprimida [...] estas elites vão transformando-a naquela “vasilha” [...] pondo nela slogans que a fazem mais temerosa ainda da liberdade.

Assim, para Miguel e Bersi (2023) colaborar para a evolução das potencialidades da EJA presume-se que o respeito às suas exigências específicas e aos conhecimentos sejam construídos ao longo da vida. Não se trata de completar vazios de algo que não estudaram na fase infantil, mas de propiciar aprendizagens que oportunizam a maximização de seu progresso intelectual, para o real entendimento do seu entorno experienciado com vistas a proporcionar mudanças em suas vidas.

“[...] foi bacana, foi bem trabalhoso, mas precisava mesmo ser feito novo currículo da EJA. É um currículo atual que tivesse esse olhar para o universo adulto [...]”.

“A gente está engatinhando nesse processo até do pedagógico, de como oferecer o conhecimento ao aluno para que ele construa, se alfabetize, mas está sendo muito positivo”.

“[...] o grande marco da educação municipal [...], porque ele foi feito de forma qualitativa, com várias mãos, né [...] os professores participando ativamente. Nós tivemos também especialistas, supervisores participando, dialogando conosco, né”.

“A EJA tem um currículo pedagógico, o que acho muito importante”.

A ação dos **docentes**, como intelectuais e transformadores, fundamentada em princípios morais e éticos, preocupada com o sofrimento e as lutas dos oprimidos, é fundamental para a reformulação do campo curricular, especialmente nesse momento em que interesses de diferentes agentes políticos, religiosos e empresariais, que nem sempre têm como prioridade a garantia de assegurar o direito à educação para todos, pois suas prioridades possuem viés meritocrático e individualista (Nascimento; Carvalho, 2020, p. 140).

“[...] foi tranquilo [...] fizemos as divisões, daí cada grupo responsável por uma disciplina [...] elencamos quais os pontos principais. Esse processo durou um ano de construção [...]”.

“[...] de acordo com a nossa comunidade a gente adequar o currículo, esse bimestre a gente acha importante trabalhar isso, aquele bimestre aquilo, pra não ficar uma coisa amarrada, né”.

“[...] foi dividido em matérias né, foi de cinco a seis professores [...] teve a revisão, apresentação, o que a gente achava que não estava legal foi tirado, bem adequado mesmo pra EJA, foi bem adequado”.

“[...] os professores fizeram junto [...] a reorganização do do currículo em cima da BNCC [...]”.

Todavia, não podemos nos limitar a esperar profundas modificações na BNCC, ou esperar alterações efetivas do poder público. É necessário, “ressignificar as práticas escolares como formas de resistência a favor da continuidade da luta pelo direito à Educação, principalmente quando o lugar de fala é o próprio educando, se torna uma estratégia de luta (Nascimento; Carvalho, 2020, P. 141).

Em relação às **dificuldades** encontradas em trabalhar o novo currículo com os estudantes da EJA, os participantes discutiram sobre:

“[...] fazer as adaptações [...] não deixar um conteúdo infantilizado”.

“[...] contemplar o ensino pela turma multisseriada, e também pelas dificuldades de cada aluno”.

“[...] preparar diferentes atividades [...]”.

Segundo Nascimento e Carvalho (2020), a EJA, por si só, já faz parte da Educação Inclusiva, projeto que a legitima, por possuir grande uma diversidade cultural e socioeconômica, sinaliza a urgência de um novo olhar para o planejamento curricular e à formação continuada oferecida aos docentes dessa modalidade de ensino.

“[...] primeira questão realmente de ser extenso [...] Dar conta do currículo dentro desse período reduzido que a gente tem, com as ausências dos estudantes por [...] e também o fato da sala ser multisseriada”.

“A adequação né, a gente tem muitos alunos aqui na nossa escola né, inclusão, a gente tem uns que entram na garatuja, pré-silábicos, e poucos que a gente consegue realmente dar continuidade ao conteúdo”.

Portanto, a sala de aula da EJA, às vezes, é um espaço único para problematização das experiências desses estudantes em busca do entendimento das relações sociais que constituem o trabalho humano, e outras relações sociais. Godinho, Brandão e Noronha (2017, p. 32) sinalizam que diante as experiências é preciso “conhecê-las, narrá-las e discuti-las com educadores/as e pesquisadores/as da área” reconhecendo-as, relacionando-as com os saberes não escolares, dialogando-as com os saberes sistematizados que caracterizam o currículo da EJA.

Dessa forma, ainda carecemos de avanços no campo do pensamento pedagógico, no sentido de se estudar e propor constituições curriculares diversas para o campo da Educação de Jovens e Adultos, não mais entendida como espaço compensatório de defasagens sociais e portanto, transitórias, mas como demanda real do campo da Educação, de entendê-la como espaço onde as demandas de saberes (enquanto conteúdos) e de práticas (enquanto processo didático-pedagógico) são específicas, peculiares (Siems, 2012, p. 9).

As reflexões docentes relacionadas à implantação do novo currículo para a EJA trouxeram indagações relacionadas a uma reorganização curricular adequada para esses sujeitos, a fim de nortear o trabalho pedagógico do docente, visto que, embora este fora construído coletivamente por uma equipe pedagógica envolvendo equipe pedagógica, docentes, orientadores e supervisores, levando-se em conta o perfil de cada comunidade escolar.

No decorrer da entrevista, ainda sobre a temática acerca das dificuldades em executar o novo currículo foram apresentadas as seguintes falas:

“[...] ainda não as encontrei”.

“[...] os materiais, os livros, material para gente utilizar no dia a dia [...] do universo do adulto, né”.

“[...] alfabetização para adultos é muito difícil, e eles faltam muito, motivá-los para que eles continuem”.

Jesus, Garcez e Esquincalha (2022, p. 12) dialogam sobre a importância de o ensino da matemática ser relacionado às experiências de mundo, enfatizando que “desconsiderar as experiências e possíveis exclusões que esses estudantes já vivenciaram situa a matemática num lugar neutro e distante das discussões sociais”. A matemática, assim como as outras disciplinas e conteúdos, precisam dialogar com situações que partam de sua realidade concreta, visto que histórias vividas por esses sujeitos proporcionam materialidade às discussões teóricas.

As reflexões docentes relacionadas à implantação do novo currículo para a EJA trouxeram indagações relacionadas a uma reorganização curricular adequada para esses sujeitos, a fim de nortear o trabalho pedagógico do docente, visto que, embora este fora construído coletivamente por uma equipe pedagógica envolvendo equipe pedagógica, docentes, orientadores e supervisores, levando-se em conta o perfil de cada comunidade escolar.

Em relação às dificuldades para se trabalhar o novo currículo foram apontadas controvérsias desde a construção do planejamento envolvendo as adaptações, o desenvolvimento do trabalho educativo junto a uma turma multisseriada, a disponibilização de material adequado que contemple o universo adulto, administração da ausência por inúmeras questões, por problemas financeiros com o transporte à outras situações pessoais, e a parte motivacional para que prossigam com os estudos diante as dificuldades apresentadas à aprendizagem dos conteúdos propostos.

Sendo assim, Siems (2012) defende que disponibilizem aos docentes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos os saberes e recursos pedagógicos indispensáveis para atender as exigências específicas desses sujeitos, assegurando aos professores infraestrutura de apoio para a realização de práticas pedagógicas pertinentes às necessidades desses estudantes.

4.3 Categoria 3: Percepções dos docentes quanto à educação inclusiva na EJA

A acessibilidade física é um elemento essencial para a legitimação da inclusão educacional, uma vez que sua natureza é garantir o acesso de todos os alunos, nos mais diversos espaços, com facilidade, autonomia e segurança, sendo um facilitador para a participação de todos nas atividades escolares (Lopes; Capellini, 2015, p. 93).

As instituições que fizeram parte da pesquisa sobre acessibilidade pontuaram questões que abrange desde o mobiliário, como carteiras pequenas e inadequadas, que não acomoda as necessidades de estudantes cadeirantes; à falta de sinalização na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e em Braille, mesmo tendo entre seus estudantes frequentes um deficiente auditivo, não constando estudante usuário de Braille. A falta de **acessibilidade comunicacional**¹³ impossibilita às pessoas com deficiência de participarem e executarem das atividades junto aos demais e se desenvolverem plenamente durante o seu retorno escolar, mais uma vez sendo reproduzido o processo de exclusão já experienciado pelos sujeitos da EJA, nesse contexto ocasionado pela falta de disponibilização de um intérprete de LIBRAS.

Quando nos deparamos com um ambiente inclusivo, ele precisa estar preparado para receber o sujeito com deficiência, por isso a importância de a acessibilidade fazer parte do nosso cotidiano e contemplar todos os espaços da nossa sociedade. A acessibilidade, segundo Oliveira (2022) é uma condição que propicia a transposição de diversas barreiras ou obstáculos para uma participação efetiva desses sujeitos nos diferentes campos da vida social. Ela tem ligação direta com os processos indispensáveis de inclusão, seja social e escolar. De acordo com a Lei Nº 13.146 inciso I, art. 2º, a acessibilidade brevemente deve promover facilidade a condição e alcance para utilização do ambiente com segurança e autonomia (Brasil, 2015).

Quanto à acessibilidade Oliveira (2022) nos atenta que o seu conceito deve ir além das questões físicas e arquitetônicas. Existem outras dimensões que são essenciais para que sejam efetivadas as ações de inclusão (social e escolar). Outros espaços que vão além sala de aula associadas a atitudes inadequadas referente a

comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT, 2015).

¹³ Acessibilidade comunicacional - visa transpor obstáculos em todos os âmbitos da comunicação, considerada nas suas diferentes formas: falada, escrita, gestual, língua de sinais, digital, entre outras. Tipo de acessibilidade indicado por Sassaki (Oliveira, 2022, p. 107).

estruturas organizativas no ambiente escolar, sinalizaram obstáculos para utilização desses ambientes, como:

“[...] aqui nessa unidade que já pontuei é tudo trancado. Então, você quase não utiliza todos os recursos que a escola tem, então, essa é uma das dificuldades, né. [...] como sala de jogos, já não tem acesso, biblioteca, por exemplo, já dificulta muito”.

“[...] no currículo para fazer as adaptações do conteúdo. [...] acesso para realizar atividades nos andares de cima, como a sala de jogos, no laboratório de Ciências, é muito difícil”.

As questões pontuadas nos relatos acima nos remetem a ausência de **acessibilidades instrumental e atitudinal**¹⁴. A **acessibilidade instrumental** viabiliza o estudante utilizar todos os instrumentos, utensílios, recursos e equipamentos que a instituição de ensino pode oferecer, agregando-se ferramentas para os conhecimentos no cotidiano desse estudante, incluindo as tecnologias assistivas (Oliveira, 2022). A **acessibilidade atitudinal** disponibiliza “ajuda a eliminar todos os tipos de atitudes preconceituosas ou discriminatórias que, porventura, possam impedir o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência” (Oliveira, 2022, p. 107).

Em se tratando do estudante da EJA, o qual inclui estudantes com ou sem deficiência, precisamos repensar nossas práticas e falas cotidianamente para romper com as barreiras atitudinais, pois esses sujeitos já foram historicamente excluídos, carregam muitas frustrações e inseguranças diante os desafios de retornar aos estudos. Podemos perceber tais atitudes nos trechos:

“Então, o estudante da EJA tem que ter todo um cuidado pra falar com ele [...] porque ele tem a autoestima muito baixa [...]”.

“[...] às vezes você precisa fazer alguma intervenção, né. Não pelo fato do aluno não saber, mas pelo fato de precisar melhorar alguma coisa ali, e aí, você percebe aquela carga que eles trazem aí, porque eu sou burro, porque eu não sei”.

“[...] as barreiras eu acho que a ansiedade que eles têm, eles chegam com muita ansiedade para aprender né”.

“[...] eles faltam muito, né, por conta do trabalho, do cansaço, às vezes não tem com quem deixar os filhos, o transporte que é caro, e eles não tem o transporte, [...] muitos desistem que moram bem longe, né”.

“Atitudinais, a gente percebe que nos outros anos, a gente tinha um grupo muito resistente a mudar o formato das aulas [...] os professores que atuam nessa escola, na EJA, já estão pelo menos alguns anos

¹⁴ Acessibilidades instrumental e atitudinal - tipos de acessibilidades indicados por Sassaki (Oliveira, 2022, p. 107).

atuando na EJA, eles já perceberam que agora as coisas caminham de uma forma diferente [...]”.

Dando continuidade aos tipos de acessibilidade, temos a **acessibilidade pedagógica ou metodológica**¹⁵ que possibilita o acesso ao conteúdo programático oferecido pelas instituições escolares, desenvolvendo estratégias de ensino e aprendizagem.

“Essa questão da defasagem do aprendizado, que é muito grande. [...] problemas relacionados à saúde, questões familiares, financeiras, de trabalho que produzem, né, infelizmente, uma evasão escolar, número de faltas elevado”.

“Eu acho que a gente ter um apoio, seria importante a gente ter alguém junto com a gente [...] como é aluno da EJA, ele não tem direito a ninguém”.

“Eles acham que vir para a escola na EJA é só aprender a ler e escrever, a gente pra implantar conteúdo de História, Ciências, Matemática eles não querem [...] A gente tem essa dificuldade de estar trabalhando outros conteúdos [...]”.

“Então, acho que o maior é motivá-los mesmo. [...] Eles ficam muito ansiosos para aprender, né. [...] e a construção da alfabetização para o adulto é muito mais difícil do que para a criança, né [...] e fora que eles faltam, né [...] motivá-los para que continuem, né”.

Sanceverino (2019), discursa sobre a complexidade do ensino da EJA, no sentido de requerer de uma mediação movida de intencionalidade. Portanto, não se trata de qualquer ação pedagógica, é uma ação pedagógica crítica, fundamentada, planejada, potencialmente inclusiva. Numa relação, onde docente e discente são sujeitos de aprendizagem e a mediação se estabelece como categoria fundante da ação pedagógica guiada para atender as particularidades da EJA, que é constituída de movimento didático peculiar e demanda de metodologia específica para efetuar a inclusão social dos sujeitos. O autor supracitado defende a importância da formação continuada, e constata em seus estudos a carência de formação profissional específica para a EJA, como reação da política, até agora principiante, de formação docente para o ensino superior.

Nas entrevistas realizadas com os docentes, ao perguntarmos sobre a sua **visão** sobre a Educação Inclusiva, destacamos:

“Então a gente percebe que são alunos que realmente tem algum... é alguma dificuldades, mas não tem aquele diagnóstico médico né, que,

¹⁵ Acessibilidade pedagógica ou metodológica - tipo de acessibilidade indicados por Sassaki (Oliveira, 2022, p. 107).

então você tenta adaptar as aulas, de acordo com as observações do professor em sala de aula”.

“Difícil a sua efetividade, pois temos leis, decretos, amparos legais, mas que na realidade, na prática não se concretiza, principalmente na EJA”.

“Educação inclusiva nós tivemos o ano passado e até o início desse ano um estudante realmente diagnosticado [...] público-alvo do AEE [...] com essas dificuldades, acaba que a gente não consegue fazer intervenção todo dia ou da maneira como deveria ser”.

“Então, a educação inclusiva ela vem pra possibilitar que aquele estudante que não teve acesso à educação regular, não só o acesso, mas a permanência com qualidade”.

Em conformidade com Jesus, Garcez e Esquincalha (2022), para que ocorram transformações na prática docente da educação básica é pertinente que haja mudanças de posturas também nos cursos de formação de professores. Ainda que importantes aprendizagens docentes aconteçam durante a prática e por formações continuadas, a formação inicial pode contribuir substancialmente para que professores iniciem seu percurso profissional com um olhar diferenciado diante a inclusão, como necessária e possível, e que a sala de aula é constituída por estudantes que são diferentes, sejam em aspectos físicos, sociais, culturais, econômicos, entre outros, finalizam Jesus, Garcez e Esquincalha (2022).

Quanto às mudanças de posturas propostas pelos autores na formação inicial seria necessário rever as estruturas organizativas das graduações, as grades curriculares, os estágios, principalmente na pedagogia que é o cerne da educação básica, porém as outras licenciaturas e os demais cursos de graduação também precisam ser revistos, afinal a inclusão deve ser compreendida e efetiva por todos os setores que compõem a sociedade.

Ainda pontuando relatos sobre a visão da inclusão na EJA, destacamos:

“[...] eu acho bacana, sabe, incluir principalmente alunos da EJA, tá, na sociedade, é como eu falei tem todo aquele trabalho de acolhimento e eles se sentem assim, meio deixados de lado, né [...] deveria ser melhor divulgada [...]”.

“E quando a gente fala de educação inclusiva, a gente fala até currículo inclusivo, dando voz. Num contexto histórico, né, às populações que não tiveram a voz necessária, né”.

“Não concordo com essa inclusão”.

“Eu acho a educação inclusiva importante é uma oportunidade que os alunos estão tendo [...]”.

“Eu vejo que a maioria deles é eles vem mais pra parte social [...] eu vejo que o avanço que eles têm é muito pouco”.

“Eu acho necessária [...] a gente sente a necessidade de mais apoio, não só da escola, mas da secretaria da educação mesmo que tem bastante pessoal bom da equipe multidisciplinar, mas que a gente não tem acesso”.

A discordância a respeito da inclusão sinalizada na pesquisa nos remete ao sucateamento da educação em relação a temática, pois para além do apoio, outras mudanças são pertinentes para efetivação da inclusão, alterações que englobam desde o espaço físico, às práticas pedagógicas às utilizações de materiais em sala de aula, além de investimentos na formação inicial e continuada para os educadores (Rodrigues, 2010).

Com base nas respostas dadas à pergunta sobre a Educação Inclusiva ser **contemplada** na EJA foram apontadas diferentes visões sobre a inclusão desses sujeitos, sinalizadas nos trechos:

“Não [...] eu acho que para ser contemplada, eu acho que teria que ter profissionais nessa área de inclusão, de encaminhamentos, como tem no ensino inicial, geralmente isso não acontece”.

“[...] às vezes a gente percebe que vai além do aprendizado, né a parte cognitiva, a parte do aprendizado mesmo”.

“Não, assim como também não está no ensino fundamental, como comentei na EJA a situação é um pouco mais difícil, pois não temos respaldo”.

Os estudos de Bueno e Oliveira (2022) sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA, refere o AEE para esse público pouco discutido e materializado, instituído sob uma estrutura que não considera as peculiaridades e exigências dessa modalidade.

“Acho que contempla, eu recebo bem todos, independente”.

“Então é mais social mesmo, que a aprendizagem é difícil, não ocorre pelo menos até hoje”.

“Não, eu não concordo com essa inclusão, nem na EJA”.

“Eu acho que muito pouco”.

Entretanto, na EJA são notáveis as disputas para a estruturação do AEE, sendo que “é urgente e necessário que este tema seja incluído na agenda das políticas públicas e pela escassez de literatura na área, aumentar os estudos para se construir política pública compatível com a atual demanda social” (Ferreira, 2011, p. 119 *apud* Bueno; Oliveira, 2022, p. 4).

Ao ponderarmos os desafios da EJA, seria pertinente refletirmos acerca da diferenciação dos tempos pedagógicos da EJA em relação aos do ensino regular, para que se possibilite elaborar alternativas para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Haas (2015), denuncia não haver amparo documental que trate do AEE para estudantes com deficiência nas turmas da EJA.

A Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009¹⁶ institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, especificando no art. 3º que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Considerando que a oferta do AEE acontece no turno inverso da escolarização, o serviço não contempla os estudantes da EJA, visto que a grande maioria desses estudantes são compostas por sujeitos-trabalhadores.

“[...] na Educação de Jovens Adultos, eles têm possibilidades, eles são livres, eles são livres, eu acho que essa palavra eles são livres para para ir embora se eles não se sentirem contemplados, né. Simplesmente eles dizem, olha, não estou aprendendo nada, não quero isso aqui. Então, se isso começar a acontecer, é necessário que o professor, a professora, repense sua prática”.

“É uma necessidade, inclusive no currículo ele é permeado pela prática da educação inclusiva. É uma premissa a forma que o currículo foi construído, né, muitas mãos, né, é o cerne da gestão democrática. E como que a gente tem trabalhado em sala de aula a partir das formações, o enfoque é sempre a educação inclusiva de incluir o estudante”.

“[...] como teoria, acredito que sim, agora, como prática, eu já acho complicado o fato, só o fato da gente pensar, por exemplo, em uma sala de aula multisseriada, né”.

No ano de 2011 foi reconhecido o Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro (Brasil, 2011), que dispõe sobre a disponibilidade e estruturação do atendimento educacional especializado, tendo como um dos seus princípios assegurar condições para a continuidade de estudos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Assim, garantindo a oferta de AEE para a inclusão do jovem adulto com deficiência intelectual também nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA.

Ao refletirmos acerca da Educação Inclusiva precisamos entender que se trata de um movimento filosófico e político mundial que privilegia: o acesso à educação, a

¹⁶ Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17 (Brasil, 2009b).

participação de todos nas atividades oferecida pela escola, e essencialmente, a garantia do aprendizado, “pois muitas vezes esta palavra aparece associada a integração de uma forma bem incoerente” (Miron; Reis, 2017, p. 101). A inclusão, segundo Miron e Reis, 2017, não pode acontecer parcialmente, deve ser uma ação transversal e não se limitar apenas às pessoas com deficiência. Compreender o princípio da ação inclusiva e colocá-lo em prática não é algo fácil, porém não é impossível.

A respeito das **contradições** nas questões acerca das políticas públicas para a Educação Inclusiva junto à EJA, foram apontadas:

“São várias, né, porque existe né no... os documentos, o amparo, mas [...] Não é isso que nós recebemos”.

“São muitas, principalmente por termos amparos legais e estes não serem cumpridos”.

“[...] não existe um acompanhamento psicológico ou um lugar para que a gente possa encaminhar esse adulto [...] não existe nenhuma parceria em relação à SEDU, em relação a prefeitura [...] com o sistema de saúde ou com universidade e tudo mais, né”.

“[...] a sociedade em si, ela, desconhece a realidade da educação de organismos adultos, a municipalidade desconhece as necessidades de uma estudante [...]. Então, eu não vejo políticas públicas que atendam essa população que já foi excluída por muitos anos, né”.

“[...] os governos, né, é esfera federal, estadual e municipal pautam os seus documentos a educação inclusiva, mas a prática ainda é muito tímida, né. E inclusive, os professores, né, precisam assumir responsabilidades nesse sentido quando se fala da educação inclusiva, quando se acha bonito o discurso, mas, a prática ainda não é da educação inclusiva, a prática ainda é da educação bancária, conteudista, excludente, onde se desiste do estudante, né”.

Tais sistemas de classificação são constituídos socialmente e acabam determinando a vivência de que cada sujeito vai experienciar ao longo da vida, à medida que o grau de exclusão/inclusão é delimitado por uma maior aproximação ou distanciamento das particularidades de cada sujeito relacionadas às identidades sociais hegemônicas. Desta forma, questões como a classe, a raça, a etnia, o gênero, a idade, a sexualidade, as características físicas e intelectuais, dentre outros indicarão uma única história e caminho (Jesus; Garcez e Esquincalha, 2022).

“Além do transporte público gratuito [...] um olhar diferente para a EJA que eles merecem esse olhar”.

“Acho que a questão do apoio mesmo, que sim, eu acho que é o que falta mesmo pra gente na EJA, alguém para nos apoiar [...]”.

“[...] os alunos vêm para sala, mas vem sem apoio nenhum, é a gente e o aluno ali”.

As questões pertinentes às barreiras encontradas perante a inclusão dos sujeitos da EJA foram pontuadas dificuldades em promover acessibilidade desde as arquitetônicas, as atitudinais e as pedagógicas.

Petrucelli e Zanata (2019) evidenciam a importância do tema em questão, trazendo à tona, primeiramente por envolver uma modalidade que já fora esquecida e atende sujeitos que abandonaram a instituição escolar por inúmeros motivos e hoje a procuram para inserir-se na sociedade e no mercado de trabalho; em segundo, por tratar de inclusão como direito que todas as pessoas têm de viver com autonomia.

4.4 Categoria 4: Reivindicações a partir das experiências vividas pelos educandos

Esta última categoria foi elaborada a partir dos depoimentos dados pelas respostas realizadas pelas entrevistadas, elaboradas pelas questões 14 e 15 sobre a importância da formação acerca da Educação Inclusiva e sugestões. Ambas as análises resultaram na figura nuvem de palavras intitulada **Educação Inclusiva, Reivindicações e Sugestões** (apresentada no Gráfico 9).

Gráfico 9. Educação Inclusiva, Reivindicações e Sugestões



Fonte: Dados da pesquisa. Organização elaborada pela autora em 2025.

<https://infograph.venngage.com/design>

Nas entrevistas realizadas com os participantes, ao perguntarmos sobre a **formação** na perspectiva da **Educação Inclusiva**, destacamos:

“Sim, importantíssimo, né com todos os gestores das unidades, da conscientização”.

“[...] tudo para o nosso crescimento pessoal e profissional [...] coisas novas que estão surgindo, a gente tem que ficar por dentro [...] as nossas próprias aulas, podem ser mais ricas, né”.

“Sim, muito, para todos se conscientizarem de sua importância”.

“Porque uma sociedade inclusiva é uma sociedade realmente ética, crítica, política, emancipada, enfim. Aí, realmente a gente vai plantar a sementinha do do combate contra as injustiças sociais, né. Então é muito necessário que as formações ocorram nesse sentido, né, do que é a educação inclusiva ela é muito ampla, o conceito de educação inclusiva, é, é, é muito amplo”.

Nos estudos de Rodrigues (2010), foi apontada a tríade **respeito**, **solidariedade** e a **cooperação** como formas indissociáveis para formação de uma educação inclusiva. Foram observados momentos de respeito, solidariedade e cooperação nas relações entre aluno-aluno e professor-aluno, em contextos de acessibilidade física, apoio pedagógico, comunicacional e atitudinal, pois fazia parte desse espaço estudantes com deficiência física e deficiência visual.

Para tanto, a Educação Inclusiva deve ser pautada nas relações de respeito, solidariedade e cooperação, insurgidas de uma visão ética coerente e que proporcione o diálogo simétrico entre os atores da sociedade (Rodrigues, 2010, p. 90).

Segundo Miron e Reis (2016), referindo-se à formação inicial e continuada dos docentes, revelam em seus estudos que mesmo havendo reuniões de planejamento ocorridas mensalmente com todos os docentes atuantes da EJA, não houve uma articulação entre ações ou projetos que permitissem um entendimento sobre o que é inclusão, de como ela pode se concretizar ou de esclarecimento sobre qual deve ser a postura de um docente inclusivo.

“Então, talvez um e todas as formações que a gente tem geralmente são de pessoas que não atuam na EJA é, as pessoas trazem ideia do que acha que é, mas não são, por exemplo, assim, ah, não, não, não é uma pessoa especializada em EJA de dizer assim não, ó, eu entendo quando você bate o olho no adulto e o adulto apresenta isso, isso pode ser que ele seja autista, ou pode ser que ele seja surdo, poder né. Então, eu acho que seria muito importante essa formação”.

“Acho que a questão do apoio mesmo, que sim, eu acho que é o que falta mesmo pra gente na EJA, alguém para nos apoiar [...]”.

“[...] os alunos vêm para sala, mas vem sem apoio nenhum, é a gente e o aluno ali”.

A interface entre a EJA e a Educação Especial vem sendo constituída no cenário brasileiro, porém é preciso romper com o assistencialismo presente no histórico da EJA e da Educação Especial. Mediante esse fato, reforçando a educação como direito e a função que a escola pode exercer na sociedade, transformando realidades a partir do conhecimento produzido pelo homem (Cabral; Bianchini; Gonçalves, 2018).

Seguindo com os depoimentos, elencamos:

“Não existe política pública, talvez o papel exista [...]”.

“Então, não existe inclusão. Cadê as ações para chamar esse professor para conversar com ele e falar, olha seu, esse aluno, ele tem isso e isso e isso. Você pode trabalhar assim com esse aluno [...] A gente fica sempre no achismo, achando coisas, né”.

Diante desses depoimentos, Rodrigues (2010), argumenta que o sistema educacional deve sofrer uma profunda transformação, baseado em referências que valorizem cada distinção e que o caracterize como a identidade de seus sujeitos. Com isso, para validar de alguma forma as experiências relatadas pelos docentes entrevistados, esses **reivindicaram e sugeriram**:

“[...] que eles também tivessem o mesmo respaldo que as crianças têm no ensino fundamental, o encaminhamento [...] teria que ser uma coisa mais integrado posto de saúde, prefeitura, dando essa assistência, atendimento nos postos, atendimento no CRAS, o mesmo acompanhamento que tem uma criança, né quando nós conseguimos [...]”.

“Seria importante ter parcerias com os postos de saúde, universidades [...] que eles também tivessem o mesmo respaldo que as crianças têm no ensino fundamental, o encaminhamento faculdades para desenvolverem projetos para a EJA, e proporcionar melhorias”.

“Não acho que não. Acho que as perguntas são muito, muito, estão com muito. Está pegando tudo, né. Está abrangendo as coisas”.

“[...] em relação à universidade, né, o ensino superior seria fundamental que o ensino superior se aproximasse mais também do público da área, que a academia se aproximasse das periferias. Eu vejo uma distância, um abismo, né”.

“[...] a municipalidade precisa olhar com carinho todo especial a educação, a população que está ali sendo contemplada pela educação de jovens e adultos, não só dentro da sala de aula, mas nos setores de promoção social, nos setores relacionados à soberania alimentar, na proteção à mulher, que a maioria dos estudantes da EJA, das estudantes da EJA são mulheres, né, da saúde, né, nas diversas áreas da saúde, as pastas precisam conversar. É, essas parcerias precisam

ser fortalecidas [...] no sentido de municipalidade como um todo, é necessário caminhar”.

“[...] nós temos as formações todos os meses lá no CRE e acho que nunca tivemos uma formação de educação inclusiva. Acho que falta, porque cada mês foi educação física, amanhã a gente vai ter diversidade, o mês passado foi das relações étnico-raciais, mas sobre inclusão nós nunca tivemos, em todo tempo que, não me recordo de ter tido nenhuma formação sobre educação inclusiva”.

Segundo a última Conferência Nacional da Educação de 2024 urge consolidar uma política de educação de jovens, adultos e idosos, materializada na “garantia de formação integral, de alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive para as pessoas em situação de privação de liberdade” (CONAE, 2024, p. 79).

Essa política, respaldada pela inclusão e pela qualidade social, carece ter um desenvolvimento de gestão e financiamento assegurando equidade de condições da EJA relacionadas às demais etapas e modalidades da educação básica, assim como instaurar uma forma integrada de acompanhamento e avaliação, somada a uma política de capacitação permanente com foco específico no docente cuja atuação corresponde a essa modalidade de ensino e a distribuição de recursos de forma adequada nos estados e municípios, além do mais, considerar a licenciatura para exercer a docência na educação de jovens, adultos e idosos (CONAE, 2024).

“A procura pela EJA era maior, até porque a divulgação agora é maior [...] parece que depois da pandemia eles deram uma desanimada, a gente sabe que aqui no bairro tem um grande número de pais sem alfabetizar, mas eles têm muita vergonha”.

“[...] ter alguém pra ajudar, porque a gente, dois professores [...] a gente acaba indo embora muito frustrado, você não consegue, quem está se alfabetizando precisa de intervenção o tempo todo, a gente acaba não conseguindo fazer isso, por mais que adapte a atividade, primeiro e segundo termos juntos, a sala multisseriada é complicado”.

“Então, que houvesse uma maior divulgação, né, pra chamar mais alunos pra cá, até mais classes, né, aumentar o número de alunos, é materiais, também que olhassem pra esse lado né, [...] ouvir outras pessoas que tem experiência, né, já trabalharam no Mobral, Alfa-Vida e que como faziam com a alfabetização mesmo, né, a gente precisa de muito material, né”.

A partir da análise qualitativa das respostas das perguntas feitas nas entrevistas, a maioria dos entrevistados relataram um descaso, abandono e falta de comprometimento da gestão da escola com a EJA, apontando falta de orientação,

suporte pedagógico e administrativo da própria gestão, já que os relatos citam que a EJA é tratada com uma modalidade de menor importância.

Perante as respostas para realização de ações necessárias por parte da gestão para que o atendimento da EJA seja efetivo em todos os espaços escolares, incluindo os estudantes com deficiência, os docentes entrevistados apontaram algumas sugestões e reivindicações a fim de se construir uma educação inclusiva junto aos sujeitos da educação de jovens, adultos e idosos. Dentre elas, sugeriram: a necessidade de se criar tomadas de decisões como campanhas para conscientização da importância da alfabetização de jovens, adultos e idosos (convocação à matrícula na EJA); acentuaram a relevância de se estabelecer parcerias intersetoriais.

Mencionaram a necessidade de ter profissional de apoio, cuidador e estagiário para acompanhar o estudante com deficiência; apontaram a falta de recursos pedagógicos, como: materiais, jogos, livros didáticos e paradidáticos que contemplem o universo adulto; e discutiram sobre a importância de se promover formação continuada e palestras por profissionais que possuam experiência na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Isso sugere um olhar atento diante as percepções relatadas pelos docentes entrevistados, denunciando um retrocesso na educação de jovens, adultos e idosos, já que apesar de toda a luta pelos marcos temporais e legislativos, a precarização do ensino vem não somente do financiamento estatal, mas também da gestão daqueles que administram esse serviço.

O cenário fica mais dramático quando se trata da inclusão de estudantes com deficiência na EJA, já que há pouco apoio a partir do ponto de vista dos entrevistados. As demandas apontadas pelos participantes sugerem que a gestão deve oferecer mais importância à modalidade da EJA, no que se refere aos investimentos em recursos materiais e pessoas e na transversalidade da modalidade da Educação Especial, que perpassa todos os níveis da educação, criando parcerias importantes com instituições e sociedade civil para que haja maior engajamento, adesão e progresso. Com esse intuito, é importante destacar que:

refletir sobre a educação voltada não apenas para acumulação de saberes sistematizados, mas sobretudo, ao longo da vida, com significados em torno da realidade, para que todos os educandos possam refletir e, criticamente por meio do conhecimento, criar possibilidades para intervir e transformar, tanto a si mesmo quanto o mundo que o cerca (Luiz; Teixeira; Oliveira-Silva, 2021, p. 181).

Com isso, notamos uma possível dissonância entre o que é previsto na legislação e o que de fato é aplicado na EJA referente à educação inclusiva em Sorocaba. Os educadores entrevistados trouxeram a falta de recursos vitais para boas práticas da educação de jovens, adultos e idosos, como uma formação continuada qualificada, destacando ainda a importância de mais funcionários de apoio no cotidiano do magistério, uma maior homogeneidade entre a equipe de docentes e a gestão escolar e materiais importantes para que se trabalhe de forma localizada a partir da realidade do estudante.

Isso sugere um sucateamento generalizado da educação pública, em especial ao EJA, que possui uma menor prioridade em relação à educação básica, já que alguns educadores relatam um movimento de diminuição de salas pela pouca divulgação/chamamento público para matrícula na EJA.

A conquista de uma educação libertadora é tarefa de todos, e que poderá ser almejada por meio do movimento consciente da libertação de velhos paradigmas, assim como de práxis da ação-reflexão-ação, proposta pelo educador Paulo Freire [...]” (Luiz; Teixeira; Oliveira-Silva, 2021, p.199).

Adentrando no tema da educação inclusiva na EJA, o conceito de educação inclusiva para os entrevistados, em sua maioria, indicou uma limitação à educação de pessoas com deficiência. Isso demonstrou uma limitação de visão do que é necessário para ser inclusivo na educação, necessitando não somente educar as pessoas com deficiência, mas também investir em acesso, permanência e evolução de minorias sociais e econômicas que, por muitas vezes, são marginalizadas e afastadas dos ambientes culturais mais importantes que podem constituir sua autonomia intelectual e social.

Ao final do estudo e considerando a importância dos achados na pesquisa, construímos o Recurso Educacional denominado **Guia Didático – Possibilidade Formativa para Educadores e Gestores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – Anos iniciais do ensino fundamental**, numa concepção de organização curricular juntamente com a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), vindo ao encontro do novo currículo da EJA implantando no município. Este recurso está disponível na Plataforma Educapes mediante acesso ao link: <https://repositorio.unesp.br> [será inserido após a defesa. Para a banca será enviado em arquivo separado].

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva na Educação de Jovens e Adultos com ou sem deficiência é um tema que tem sido abordado em diversas pesquisas (Rodrigues, 2010; Siems, 2012; Haas, 2015; Miron e Reis, 2017; Rodriguez, Dutra e Soto, 2017; Cabral, Bianchini e Gonçalves, 2018; Trentin, 2019; Petrucelli e Zanata, 2019; Sanceverino, 2019; Nascimento e Carvalho, 2020; Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva, 2021; Lima, 2021; Czekalski, Gonçalves, Freitas e Ziesmann, 2021; Bueno e Oliveira, 2022; Viana, Fraiha-Martins e Mesquita, 2022 e Jesus, Garcez e Esquincalha, 2022, entre outros).

Entretanto, ao se referir, particularizadamente, dos anos iniciais do ensino fundamental à escolarização da EJA, o tema é escasso e destituído de trabalhos acadêmicos. Muitos pesquisadores têm se aplicado para trazer contributos à cultura de uma Educação Inclusiva, porém há indispensabilidade de estudos que suscitem aporte metodológicos e orientações para as práticas docentes e a participação de toda comunidade escolar que estão imbricadas pela inclusão dos sujeitos da EJA na contemporaneidade de nossa sociedade.

Portanto, buscando colaborar com a prática escolar, o problema deste estudo questionou a constituição da inclusão das pessoas com ou sem deficiência na EJA, nos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo. Objetivando analisar a partir da ótica do professor regente das salas da EJA, o impacto da condição desses estudantes no processo de ensino e aprendizagem, a pesquisa teve como referencial teórico básico os estudos de Freire (1979; 1992; 2021) e suas concepções que contribuem para a educação inclusiva junto aos estudantes da EJA.

Assim sendo, estabelecemos o perfil e a formação dos docentes que atuam nas classes da EJA; revelando as facilidades e dificuldades encontradas a partir da implantação do novo currículo pedagógico no município a partir de 2024; e elaboramos um recurso educacional no formato de um guia orientador para os docentes, apresentando sugestões de práticas pedagógicas inclusivas.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram que a maioria dos participantes entrevistados entendem que a educação inclusiva é fundamental para que se tenha um ensino e aprendizagem condizente com o que se espera no contexto educacional. Alguns consideram que é o ponto de partida para a superação da educação bancária,

já que é necessariamente antagônica à lógica neoliberal; já outros indicam que apesar de importante, a inclusão é idealista e não enxergam a materialidade da possibilidade de concretamente seguir o que é previsto em legislação, já que não há ferramentas necessárias e nem tempo suficiente para que essa realidade se cumpra.

Isso reforça a tese de que há um sucateamento e retrocesso importante na educação inclusiva de jovens, adultos e idosos refletido na percepção dos entrevistados de que pouco da inclusão está presente na EJA, já que o que é aplicado na realidade é consideravelmente diferente e insuficiente do que se vê nos amparos legais.

Outro ponto importante é a percepção da insuficiência que a legislação traz para a EJA como um todo, mas em específico com educação inclusiva na modalidade, com relatos de alguns entrevistados indicando que para a EJA não contempla suporte para alguns diagnósticos em específico, como na educação básica acontece. Com isso, surge uma demanda desses educadores de uma formação continuada em suas carreiras e, em específico, para a modalidade EJA, onde solicitam algum nível de especialização em diversos assuntos da modalidade e um deles é sobre educação inclusiva, não somente para abranger o horizonte de conhecimento, mas para aprimorar e refinar as tomadas de decisões em sala de aula.

Os dados das entrevistas e a análise qualitativa das respostas apontam para uma educação inclusiva de jovens, adultos e idosos no município estudado, de maneira geral, sucateada e precarizada, sem amparo financeiro e administrativo que suporte tomadas de decisões efetivas em salas de aulas. As políticas públicas e a legislação vigente indicam uma insuficiência para um ensino e aprendizagem efetivo, tanto das pessoas com ou sem deficiências, necessitando considerável mobilização popular para que essas demandas supracitadas sejam atendidas.

Além disso, foi relatado que há uma grande evasão dos educandos por motivos diversos como alta carga horário de trabalho, baixa renda para arcar com as passagens dos ônibus, trabalhos domésticos e parentais exaustivos, entre outros. Isso demonstra que apesar de haver um movimento efetivo e estruturante de aprimoramento da EJA em um curto prazo, a manutenção do cenário econômico neoliberal gera concentração de renda, precarização do trabalho e maior desigualdade social, dificultando ou inviabilizando uma adesão e acompanhamento adequado de jovens, adultos e idosos na experiência escolar.

Portanto, é imprescindível garantir condições para superar o analfabetismo no País, com a colaboração das esferas federadas. A alfabetização precisa ser olhada como uma prioridade de nação, assegurando-a principalmente às condições financeiras. Além disso, é preciso assegurar oferta e o acesso de continuidade à escolarização dos estudantes da EJA no sistema público de ensino, e efetivar políticas públicas que proporcionam integração junto aos setores da saúde, do trabalho, do meio ambiente, da cultura e do lazer, entre outros, na concepção de uma formação integral desses sujeitos (CONAE, 2024).

No entanto, não podemos desmerecer medidas que aprimorem a vida dos sujeitos, mas, em contrapartida, também não devemos perder de vista aquilo que reconhecemos ser uma sociedade justa, na qual todas as pessoas tenham direito a uma vida íntegra. Não é difícil compreender que estamos distantes disso. Daí a indispensabilidade da utopia, como algo que nos direciona, que nos faz andar e agir (Streck e Rosa, 2019).

A educação, portanto, deve gerar pensamento crítico sobre a própria realidade que o estudante se insere, podendo este questionar a estrutura social em que está inserido. Com o aumento das contradições do capitalismo e do avanço do sucateamento e precarização de todas as estruturas da educação pública, a possibilidade de transformar o meio a partir da educação se torna diminuta e o esperar o futuro com uma qualidade de vida melhor para todos se torna longínquo, entretanto é algo que se faz necessário.

Ademais, são necessários mais estudos na área da educação de jovens, adultos e idosos, focando a temática da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas e Técnicas. NBR 9050: **Normas brasileiras: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.abntcolecao.com.br/mpf/grid.aspx>. Acesso em: 13 abr. 2025.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 ago. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BESSA, V. da H. **Teorias da Aprendizagem**. 2ª. ed. - Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Nacional Preparatório à V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (V CONFINTEA)**, 1997. Brasília: MEC, Goiânia: Funape/UFG. Disponível em: https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20100707_UNESCO_NeroaldoAzevedo.pdf. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 11/2000**, publicado no Diário Oficial da União de 9 jun. 2000, seção 1e, p. 15. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. Lei Nº 10.172/2001. **Plano Nacional de Educação (2001-2010)**, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11549/231204>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.** Diário Oficial da União 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (VI CONFINTEA),** 2009a. Brasília: MEC, Goiânia: Funape/UFG. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 4/2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611,** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Lei Nº 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação (2014-2024).** 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/delma/Downloads/plano-nacional-educacao-2014-2024-2ed-1.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 3 mar. 2024.

BRASIL. Lei Nº 13.632 de 06 de março de 2018. **Altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.** 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13632.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.632%2C%20DE%20a,prendizagem%20ao%20longo%20da%20vida. Acesso em: 25 nov 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2019/apresentacao_coletiva_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Nacional Preparatório à VII Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (VII CONFITEA)**, 2022. Brasília: MEC, Goiânia: Funape/UFG. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_2022_bkp/ministerio-da-educacao-representa-brasil-na-vii-confitea. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 11.697**, de 11 de setembro de 2023. Convoca em caráter extraordinário, a Conferência Nacional de Educação - Conae, edição 2024, a ser realizada na cidade de Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11697.htm. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRIZOLA, J.; FANTIN, N. Revisão da Literatura e Revisão Sistemática da Literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2016. DOI: 10.30681/relva.v3i2.1738. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738>. Acesso em: 29 nov. 2024.

BUENO, O. M.; OLIVEIRA, R. de C. da S. de. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: vozes da pesquisa científica na área (2008-2020). **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e2/1–26, 2022. DOI: [10.5902/1984686X65908](https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65908). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65908>. Acesso em: 26 maio 2024.

CABRAL, R. M.; BIANCHINI, L. G. B.; GONÇALVES, T. G. G. L. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção? **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 62, p. 587–602, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30841>. Acesso em: 19 maio 2024.

CONAE - Conferência Nacional de Educação, 2024, Brasília, DF. **Plano Nacional de Educação 2024-2034**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

CZEKALSKI, R. G.; GONÇALVES, C. de O.; FREITAS, I. G. de; ZIESMANN, C. I. Estágio Supervisionado no Contexto do Ensino Informal: saberes docentes mobilizados na educação especial. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 23, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6064>. Acesso em: 25 maio 2024.

CRESWELL, J. W.. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha: 2007. 2ª. ed. - Porto Alegre: Artmed, p. 186. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf. Acesso em: 1 jun. 2023.

CORRÊA, L. O. R. **Fundamentos Metodológicos em EJA I**. 1 ed., rev. - Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

DEL-MASSO, M. C. S. **Metodologia do Trabalho Científico: aspectos introdutórios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 939-959, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Byj8LBb5ktgKfbchHBKQjR/?lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2025.

FRANCA, M. C.; CEARON, N. M. Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: uma história contada a partir da mobilização na Bahia e da participação do segmento das universidades. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 63-70, jun. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432012000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 ago. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 68ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. SP: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 27 maio 2023.

GODINHO, A. C. F.; BRANDÃO, N. A.; NORONHA, A. C. M. de. Contribuições do pensamento freireano para a escolarização de mulheres trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 20-37, 2017. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170568?locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 24 maio 2024.

GOMES, M. M. A formação docente para a EJA: uma questão ainda não resolvida. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, 08 jan. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/1/a-formao-docente-para-a-eja-uma-questo-ainda-no-resolvida>. Acesso em: 17 abr. 2025.

HAAS, C. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 347–359, 2015.

DOI: [10.5902/198464449038](https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/9038). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/9038>. Acesso em: 19 maio 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. IBGE|Cidades@|São Paulo|Sorocaba|Panorama. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sorocaba.html>. Acesso em: 15 out. 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sorocaba Histórico 2023**. IBGE|Cidades@|São Paulo| Sorocaba|Panorama. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba/historico>. Acesso em: 9 nov. 2024.

IBGE - Educa | professores. **O que o Censo 2022 tem a dizer sobre alfabetização?** 17/05/2024. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/professores/educa-noticias/2915-ie-ibge-educa/professores/noticias/22316-o-que-o-censo-2022-tem-a-dizer-sobre-alfabetizacao.html#:~:text=A%20publica%C3%A7%C3%A3o%20traz%20informa%C3%A7%C3%B5es%20sobre,anos%20ou%20mais%20de%20idade>. Acesso em: 05 mar. 2025.

JESUS, T. B. DE; GARCEZ, W. R.; ESQUINCALHA, A. da C. Pesquisas narrativas no contexto da educação matemática inclusiva. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 7, n. 3, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/15416>. Acesso em: 20 maio 2024.

LEITINHO, M. C. Em busca da compreensão dos paradigmas de organização de currículos. 1993. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14176>. Acesso em: 07 abr. 2025.

LIMA, R. F. Quando o objeto de estudo é a Educação de Jovens e Adultos: estudos de revisão bibliográfica. **Pesquisa e Ensino**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 202118, 2021. DOI: 10.37853/202118. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/722>. Acesso em: 20 maio 2024.

LOPES, J. F; CAPELLINI, V. L. M. F. Escola Inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com ou sem deficiência. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES. a. 12, v. 19, n. 42, p. 91-105, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/12832>. Acesso em: 25 abr. 2025.

LUIZ, W. O.; TEIXEIRA, R. A. G.; OLIVEIRA-SILVA, I. Educação Inclusiva: olhares sobre estudantes da Educação Especial Na Educação de Jovens e Adultos. **Fronteira: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, [S. l.], v. 10, n. 10, n.1, p. 180–204, 2021. Disponível em: <https://revistas.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/4733>. Acesso em: 19 maio 2024.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. DE O.; BATISTA, M. C. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 1ª. ed. Maringá, PR : Gráfica e Editora Massoni, 2021. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/358190047_analise_de_conteudo_numa_perspectiva_de_Bardin. Acesso em: 6 de ago. 2023.

MAINARDES, J.; CASAGRANDE, R. DE C. O desenho universal para a aprendizagem (DUA) e a diferenciação curricular: contribuições para a efetivação da inclusão escolar. **Sisyphus - Journal of Education**, v. 10, n. 3, p. 102-115, 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575774221007/575774221007.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

MERCADANTE, J.; ARANTES, V. Projetos de vida de pessoas idosas na Educação de Jovens e Adultos: um modelo didático-pedagógico. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 35, n. 69, p. e27[2025], 2025. DOI: 10.18675/1981-8106.v35.n.69.s17934. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17934>. Acesso em: 1º abr. 2025.

MIGUEL, J. C.; BERSI, R. M. (org). Educação de jovens, adultos e idosos: marcos conceituais, práticas e políticas. **Marília: Oficina Universitária**; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/410/4094/7467. Acesso em: 30 mar. 2025.

MIRON, K. T. S.; REIS, S. M. A. de O. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos: algumas discussões. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 93-116, jan/abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/932>. Acesso em: 19 maio 2024.

MOSER, L. M.; PACHECO, H.; ERNESTO, E. S.. Correlações entre pesquisa-ação e práxis pedagógica freireana: Uma educação dialógica a partir do contexto cultural. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 6, n. 11, 2021. DOI: <https://doi.org/10.13037/reae.vol6n11.7705>. Disponível em: https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/7705/3400. Acesso em: 4 mar. 2025.

NASCIMENTO, A. S. B. do; CARVALHO, C. do P. F. de. Direitos Humanos, Educação Inclusiva e EJA: quando uma proposta curricular se torna instrumento de luta e resistência. **Dialogia**, [S. l.], n. 35, p. 135–147, 2020. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/16938>. Acesso em: 22 maio. 2024.

NOVIKOFF, C. Proposições científicas e éticas aplicadas em entrevista e questionário. **Revista Valore**, v. 5, p. 5027, 2020. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/472>. Acesso em: 27 maio 2024.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-

[15742017000400002&lng=pt&nrm=iso](#). DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 6 out. 2024.

OLIVEIRA, J. P. de. **Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2022.

PETRUCELLI, L. B.; ZANATA, E. Z. Estudo sobre Acessibilidade Arquitetônica em uma Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos de Bauru. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, SP, v. 20, n. 1, 2019. DOI: [10.36311/2674-8681.2019.v20n1.05.p49](#). Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9124>. Acesso em: 20 maio 2024.

PIMENTEL, G. S. R. O Brasil e os desafios da Educação e dos Educadores na Agenda 2030 da ONU. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 22–33, 2019. DOI: 10.36732/riep.v1i3.36. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/35>. Acesso em: 17 abr. 2025.

PÚBLIO, P. L. R. **Políticas de educação especial no município de Sorocaba, de 1988 a 2012**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016. Disponível em: [//repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7916](http://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7916). Acesso em: 6 ago. 2024.

RAMOS, M. F. H. **A lógica do direito e a lógica do mercado na educação brasileira: uma análise da Declaração Mundial de Educação para Todos**. A lógica do direito e a lógica do mercado na educação. São Luis - Maranhão, 2009. Disponível em: brasileirajoinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/a-logica-do-direito-e-a-logica-do-mercado-na-educacao-brasileira-uma-analise-da-declaracao-mun.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

RAMOS, B. S. da S.; SAMPAIO, M. .; SAUL, A. Traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula do Ensino Superior: o rigor dialógico na ação didática humanizadora. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 1276–1297, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.70042. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/70042>. Acesso em: 6 abr. 2025.

RODRIGUES, T. D. Educação matemática inclusiva. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 84–92, 2010. DOI: 10.26514/inter.v1i3.620. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/620>. Acesso em: 24 maio 2024.

RODRIGUEZ, E. O.; DUTRA, A.; STORTO, L. J. Inclusão escolar na educação de jovens e adultos (School inclusion in youth and adult education). **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 243–259, 2017. DOI: 10.14244/198271991624. Disponível em: <https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1624>. Acesso em: 1º fev. 2025.

SANCEVERINO, A. R. A Dimensão Mediadora da Ação Pedagógica Orientada para atender as especificidades metodológicas na EJA: condição proeminente para uma educação inclusiva. **Polyphônia: Revista de Educação Inclusiva/Polyphônia: Inclusive Education Journal**, v. 3, n. 3, p. 227, 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/422383947.pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.

SANTOS, D. Q.; SANTOS, D. Q.; SOUZA FILHO, A. A. de. A educação freireana na contemporaneidade: um estudo do currículo na EJA à luz da BNCC. **Revista Encantar**, [S. l.], v. 2, p. 01–11, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/6016>. Acesso em: 23 fev. 2025.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em foco**, v. 16, n. 2, p. 61-79, set/2011-fev/2012. 2012. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Educacao-de-jovens-e-adultos-com-deficiencias-saberes-e-caminhos-em-construcao.pdf> Acesso em: 12 julho 2023.

SILVA, A. C. M. Políticas educacionais para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: marcos legais e solicitações da realidade. **Ensaio Pedagógicos**, v. 1, n. 2, p. 34-39, 2017. Disponível em: <https://ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/27>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 1. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SOROCABA. Câmara Municipal de Sorocaba. Lei Nº 3.953, de 2 de julho de 1992. **Dispõe sobre a criação do projeto de alfabetização de jovens e adultos do município de Sorocaba ALFA-VIDA**, 1992. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1992/396/3953/lei-ordinaria-n-3953-1992-dispoe-sobre-a-criacao-do-projeto-de-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-do-municipio-de-sorocaba-alfa-vida#> . Acesso em: 26 nov. 2024.

SOROCABA. Lei Nº 4.433, de 16 de novembro de 1993. **Dispõe sobre a criação da Diretoria de Educação Especial e dá outras providências**. 1993. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1993/443/4433/lei-ordinaria-n-4433-1993-dispoe-sobre-a-criacao-da-diretoria-de-educacao-especial-e-da-outras-providencias?r=p>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SOROCABA. Câmara Municipal de Sorocaba. Lei Nº 4.599, de 6 de setembro de 1994. **Estabelece o quadro e o plano de carreira do quadro do magistério público municipal de Sorocaba e dá outras providências**. 1994. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1994/460/4599/lei-ordinaria-n-4599-1994-estabelece-o-quadro-e-o-plano-de-carreira-do-quadro-do-magisterio-publico-municipal-de-sorocaba-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SOROCABA. Lei Nº 5.413, de 02 de julho de 1997. **Estabelece Normas para o Ingresso de Pessoas Portadoras de Deficiência na Rede Municipal de Ensino, e**

dá outras providências. 1997a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1997/541/5413/lei-ordinaria-n-5413-1997-estabelece-normas-para-o-ingresso-de-pessoas-portadoras-de-deficiencia-na-rede-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SOROCABA. Lei Nº 5.499, de 11 de novembro de 1997, **Dispõe sobre alteração do § 1º da Lei Nº 5.413, de 02 de julho de 1997, e dá outras providências.** (Estabelece normas para o ingresso de pessoas portadoras de deficiência na municipal de ensino). Câmara Municipal de Sorocaba, 1997b. Disponível em: <https://www.camarasorocaba.sp.gov.br/propositura.html?id=5e3f0e1d05d7040f28b46b44>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SOROCABA. Lei municipal Nº 8.119, de março de 2007. **Dispõe sobre alteração de dispositivos da Lei Nº 4.599, de 6 de setembro de 1994, que estabelece o quadro e o plano de carreira do quadro do magistério público municipal de Sorocaba e dá outras providências.** Câmara Municipal de Sorocaba, 2007. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2007/811/8119/lei-ordinaria-n-8119-2007-dispoe-sobre-alteracao-de-dispositivos-da-lei-n-4599-de-6-de-setembro-de-1994-que-estabelece-o-quadro-e-o-plano-de-carreira-do-quadro-do-magisterio-publico-municipal-de-sorocaba-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 21 out. 2023.

SOROCABA. Decreto Nº 16.383, de 9 de dezembro de 2008. **Dispõe sobre Regulamentação do Sistema de Evolução Funcional e dá outras providências.** Câmara Municipal de Sorocaba, 2008. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/decreto/2008/1639/16383/decreto-n-16383-2008-dispoe-sobre-regulamentacao-do-sistema-de-evolucao-funcional-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 21 out. 2023.

SOROCABA. Lei Nº 10.245, de 04 de setembro de 2012. **Política Municipal de atendimento aos Portadores de Transtornos do Espectro do Autismo.** <https://www.camarasorocaba.sp.gov.br/propositura.html?id=5e3f0e0705d7040f28b45051#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2010.245%2C%20DE%204,Autismo%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs&text=Projeto%20de%20Lei%20n%C2%BA%20157,do%20Vereador%20JOS%C3%89%20FRANCISCO%20MARTINEZ>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SOROCABA. Lei Ordinária Nº 10.768/2014. **Altera a redação do Inciso I do art. 9º da Lei Nº 4.599, de 6 de setembro de 1994, que estabelece o quadro e o plano de carreira do quadro do magistério público municipal, alterado pela Lei Nº 8.119, de 29 de março de 2007 e dá outras providências.** 2014. Disponível em: <https://www.camarasorocaba.sp.gov.br/propositura.html?id=5e3f0e0805d7040f2845294>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SOROCABA. Lei Nº 11.133, de 25 de julho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação - PME do Município de Sorocaba.** Câmara Municipal de Sorocaba, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2015/1114/11133/lei-ordinaria-n-11133-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-do-municipio-de-sorocaba>. Acesso em: 21 out. 2023.

SOROCABA. Secretaria da Educação. Prefeitura de Sorocaba. **Caderno nº 15 Currículo da EJA - 2023.** 2023. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2023/03/caderno-n-15-curriculo-da-eja.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

SOROCABA. Secretaria da Educação. Prefeitura de Sorocaba. **Caderno nº 17 - Orientações para o Planejamento** 2024. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/caderno-de-orientacoes-sedu-n-17-ano-2024-planejamento.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2024.

SOROCABA. Secretaria da Educação. Prefeitura de Sorocaba. **Caderno de Orientações para o Planejamento de 2025.** Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2025/01/caderno-de-orientacoes-2025-final-1compressed-1.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2025.

SOUSA, R. F.; DANTAS, T. R.; CONCEIÇÃO, A. P. da S. O currículo da Educação de Jovens e Adultos e a formação dos sujeitos. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 321–338, 2021. DOI: 10.22420/rde.v15i32.1300. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1300>. Acesso em: 23 fev. 2025.

SOUSA, V. M.; SILVEIRA, C. N. D. As campanhas de alfabetização para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma revisão histórica. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 100-123, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/35928>. Acesso em: 5 abr. 2025.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010. Disponível em: https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicionario_Paulo_Freirez-lib.org_epub.pdf. Acesso em: 5 mar. 2025.

STRECK, D. R.; ROSA, C. S. da. A Pedagogia do Oprimido como referência para a EJA e para a Educação Popular. **Educação. Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 408-416, set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33767>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822019000300408&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 mar. 2025.

TRENTIN, V. B. Desterritorização e reterritorização: processos vivenciados por jovens com deficiência intelectual no contexto da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, vol. 32, 2019, janeiro-, pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686Xx24095>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902056/313158902056.pdf>. Acesso em: 26 maio 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 25 ago. 2024.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Aprendizagem de Adultos V Conferência Internacional de Educação de Adultos V CONFINTEA – Julho, 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 25 ago. 2024.

UNICEF. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 25 ago. 2024

VASCONCELOS, J. S.; MENDES, M. T.; MUSSI, Org. D. **Paulo Freire e a educação popular:** esperar em tempos de barbárie. São Paulo: Elefante, 2023.

VIANA, S. da C.; FRAIHA-MARTINS, F.; MESQUITA, J. M. Frestas em pesquisas sobre o Ensino de Ciências e a Educação de Jovens e Adultos: indicativos de um universo a explorar. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 18, n. 40, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/11138>. Acesso em: 22 maio 2024.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

BIBLIOGRAFIA

CORRÊA, L. O. R. **Fundamentos metodológicos em EJA I.** IESDE BRASIL S.A., 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** 5ª ed. - Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

HADDAD, S. **O educador:** Um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 1ª edição, 2019.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. Di. Escolarização de jovens e adultos. São Paulo, ANPEd, **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio-ago. 2000, p. 108-130.

GAMBOA, S. S. **Projetos de Pesquisa, fundamentos lógicos:** a dialética entre perguntas e respostas. 2ª. Ed. Chapecó: Argos, 2013.

GERHARDT, T. E; Silveira, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 maio 2023.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3. Ed. Ver. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

PACHECO, D. P. **O ensino de ciências a partir do desenho universal para a aprendizagem: possibilidades para a educação de jovens e adultos**. 220 p. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2017. Disponível em <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riu/2547>. Acesso em: 22 jul. de 2023.

SANTIAGO, E.; BATISTA, J. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista [online]**. 2016, v. 00, n. 61 pp. 127-142. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47202>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SILVA, S. P. **Educação popular e o pensamento complexo na escola pública: os saberes docentes em reconstrução na EJA**. 2019. 1. ed. – Curitiba: Appris.

SOROCABA. Secretaria da Educação. Prefeitura de Sorocaba. **Base de Dados Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial**. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/dadoseducacionais/wp-content/uploads/sites/14/2024/10/134-numero-de-matriculas-da-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-por-etapa-de-ensino-2023-2007.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SOROCABA. Secretaria da Educação. Prefeitura de Sorocaba. **Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME do Município de Sorocaba, 2024**. Lei Municipal Nº 11.133, de 25 de junho de 2015. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/pme/wp-content/uploads/sites/20/2024/06/relatorio-de-monitoramento-e-avaliacao-do-pme.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2025.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657611004>. Acesso em: 22 jul. de 2023.



Apêndice 1

Quadro dos Artigos identificados no período de janeiro/1994 até dezembro de 2023

Descritores/booleanos: (Educação de Jovens e Adultos) E (Educação Especial) E (Educação inclusiva)

Total **66** artigos para análise

Quadro 1 – Artigos disponíveis na *SciELO* (02 resultados: totalizando **02** resultados para análise)

Data da publicação	Título	Autor/es	Objetivo	Link Acesso
Setembro/2013	Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo: dissonâncias	Resende, Alice Almeida Chaves de; Lacerda, Cristina. Broglia Feitosa de.	Mapear e quantificar os alunos surdos inseridos no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas estaduais e municipais de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo.	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-6538201300030008&lang=pt Acesso em 19 maio 2024.
Dezembro/2016	Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência	Haas, Clarissa; Pantaleão, Edson; Orlando, Rosimeire Maria; Baptista, Claudio Roberto.	Discutir as trajetórias dos estudantes com deficiência por meio da produção acadêmica da educação especial e da documentação oral proveniente de uma ação de investigação e formação a qual envolve três grupos de pesquisa, de três universidades federais brasileiras distintas, que investigam essa área.	https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sWHQQb4BQpSGXRYT6PtJwJ/?lang=pt# Acesso em 19 maio 2024.

Quadro 2 – Artigos disponíveis no Portal Capes de Teses e Dissertações (50 resultados: 07 repetidos no Portal Capes, 05 descartados por não contemplar o tema, 02 repetidos da Scielo, totalizando **36** artigos para análise).

Data da publicação	Título	Autor/es	Objetivo	Link Acesso
Agosto/2005	Educação Inclusiva: do que estamos falando?	Carvalho, Rosita Edler.	Refletir as principais questões que têm sido discutidas nacional e internacionalmente, quando se trata de educação inclusiva.	https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127396003.pdf Acesso em 24 maio 2024.
Junho/2007	A transdisciplinaridade e a educação de jovens e adultos	Levy, Lênio Fernandes .	Propor atividades educativas dirigidas pelo que chamamos de Heterogêneas. Pares de Professores (HPT), que representa professores com formação (cada um) em disciplinas (partes) diferentes, que, trabalhando juntos (inclusive com os alunos) em um mesmo ensino espaço-temporal.	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5870442 . Acesso em 25 maio 2024.
Dezembro/2010	Educação matemática inclusiva	Rodrigues, Thiago Donda.	Discutir como os professores de Matemática podem corroborar com a Educação Inclusiva em suas aulas.	https://periodicoonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/620 Acesso em 24 maio 2024.
Janeiro/2012	Reflexões sobre a Experiência de Inclusão de Adulto com Necessidades Especiais na Educação Popular	De Oliveira, I. A.; da Silva, K. C. O.	Refletir sobre a prática inclusiva de educação popular desenvolvida pelo Núcleo de Educação Paulo Freire – NEP da Universidade do Estado do Pará.	https://periodicos.uempa.br/index.php/cocar/article/view/148 Acesso em 26 maio 2024.
Fevereiro/2012	Considerações sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação de	Parizzi, Roseli A.; Santos, Denise Cristina da C. F. dos.	Identificar os efeitos da educação inclusiva, no que diz respeito ao acesso e equidade da educação, em relação à aquisição da leitura, escrita e cálculo tendo como referência o ciclo inicial da alfabetização.	https://periodicos.fclar.unesp.br/iberioamericana/article/view/4798 Acesso em 22 maio 2024.

	Jovens e Adultos			
Agosto/2012	Adulter e deficiência mental na educação inclusiva	Stobäus, Claus Dieter; Bins, Katuscha Genro; Mosquera, Juan José Mouriño.	Rever as informações e discussões centradas nas interfaces entre Educação Especial/Inclusiva, mais especificamente aspectos da constituição do adulto deficiente mental e suas aprendizagens, na modalidade de ensino da EJA.	https://revistaeducacaoespecial.ufsm@gmail.com . Acesso em 19 maio 2024.
Setembro/2013	Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo: dissonâncias	Resende, Alice Almeida Chaves de; Lacerda, Cristina. Broglia Feitosa de.	Mapear e quantificar os alunos surdos inseridos no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas estaduais e municipais de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300008&lang=pt . Acesso em 19 maio 2024.
Agosto/2014	Interface entre a EJA e a Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual	Freitas, Mariele Angélica de Souza; Campos, Juliane Ap. de Paula Perez	Compreender o alcance das práticas docentes e das condições de trabalho de um professor de educação de adultos de alunos com deficiência intelectual matriculados em programas noturnos de educação especial do ensino fundamental.	https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1675 . Acesso em 25 maio 2024.
Maio/2015	Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas	Haas, Clarissa.	Analisar as contribuições que os direcionamentos legais e políticos nacionais acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, as publicações dos Fóruns EJA e a produção acadêmica têm propiciado diálogo entre as duas áreas.	https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/9038 . Acesso em 19 maio 2024.
Abril/2016	A Educação Inclusiva no contexto da Educação Básica	Oliveira, Ademir Guilherme de; Jiménez, Luiz Ortiz	Estudar a Educação Inclusiva no contexto da Educação Básica.	https://revistaselctronicas.ujaen.es/index.php/ria/ . Acesso em 19 maio 2024.

Agosto/ 2016	Escolarização de jovens e adultos com deficiência nas pesquisas de pós-graduação no período de 2009 a 2015	Trentin, V. B.	Averiguar as pesquisas realizadas no Brasil, após a promulgação, em 2008, da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no que tange a escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos.	https://periodico.s.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19693 Acesso em 20 maio 2024.
Dezembro/ 2017	A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de Jovens e adultos: algumas discussões	Miron, Kerén Talita Silva; Reis, Sônia Maria Alves de Oliveira.	Compreender como se dá a Inclusão Escolar do aluno da EJA diagnosticado com algum tipo de NEE nas escolas públicas do Município de Guanambi-BA.	https://periodico.s2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/932 Acesso em 19 maio 2024.
Dezembro/ 2016	Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência	Haas, Clarissa; Pantaleão, Edson; Orlando, Rosimeire Maria; Baptista, Claudio Roberto.	Discutir as trajetórias dos estudantes com deficiência por meio da produção acadêmica da educação especial e da documentação oral proveniente de uma ação de investigação e formação a qual envolve três grupos de pesquisa, de três universidades federais brasileiras distintas, que investigam essa área.	https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sWHQQb4BQpSGXRYT6PtJwJ/?lang=pt# Acesso em 19 maio 2024.
Abril/2017	Contribuições do pensamento freireano para a escolarização de mulheres trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos	Godinho, Ana Cláudia Ferreira; Brandão, Nagela Aparecida; Noronha, Ana Catharina Mesquita de.	Analisar as contribuições da educação popular, especialmente do pensamento freireano, para a escolarização de mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em especial no que se refere à problematização de suas experiências de trabalho.	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170568?locale-attribute=pt_BR Acesso em 24 maio 2024.
Julho/2017	Currículo de Matemática da Educação de Jovens e Adultos: uma	Santana, Kátia Cristina Lima	Analisar o currículo de Matemática apresentado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob a perspectiva do	https://periodico.s.unemat.br/index.php/rep/article/view/9964

	análise baseada em livros didáticos		currículo enculturador proposto por Alan Bishop.	Acesso em 24 maio 2024.
Janeiro/2018	Percurso Escolar de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio	Leite, G. G.; Campos, J. A. de P. P.	Identificar a trajetória escolar de estudantes com deficiência matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nível Ensino Médio.	https://www.scielo.br/j/rbee/a/gZmX3FJMmbgGTb9GHkDNTTK/?lang=pt# Acesso em 20 maio 2024.
Março/2018	O trabalho com o gênero textual História em Quadrinhos com alunos que possuem Deficiência Intelectual	Shimazaki, Elsa Midori; Auada, Viviane Gislaine Caetano; Menegassi, Renilson José; Mori, Nerli Nonato Ribeiro	Relatar, analisar e refletir sobre as estratégias desenvolvidas para que as pessoas com deficiência intelectual se apropriem dos conceitos científicos presentes nas histórias em quadrinhos, a partir do princípio de que é responsabilidade escolar trabalhar com o desenvolvimento dos conceitos científicos, inclusive aqueles relacionados a determinado gênero textual de circulação social.	https://www.scielo.br/j/rbee/a/F6QpLdxw7wNqXfTnkMKjkyb/?lang# Acesso em 26 maio 2024.
Agosto/2018	Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção?	Cabral, R. M.; Bianchini, L. G. B.; Gonçalves, T. G. G. L.	Verificar se a produção acadêmica brasileira tem discutido essa temática, identificar a percepção do processo de escolarização na EJA Especial por dois alunos com deficiência intelectual e física, estudantes de uma escola estadual paranaense, através de uma pesquisa semiestruturada.	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30841 . Acesso em 19 maio 2024.
Agosto/2018	Educação e trabalho: formação profissional para jovens com deficiência intelectual na escola especial	Trentin Valéria Becher; Raitz, Tânia Regina.	Analisar as contribuições da formação profissional ofertada pela escola especial para a inclusão do jovem com deficiência intelectual (DI) no mercado de trabalho.	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28660 Acesso em 26 maio 2024.
Dezembro/2018	Formação de professores	Silva, Maria do	Descrever e analisar dissertações e teses que	https://periodicos.fclar.unesp.br/

	para inclusão escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: análise de pesquisas	Carmo Lobato da; Campos, Juliane Ap. de Paula Perez.	tematizassem sobre a formação inicial e continuada de professores para inclusão escolar de alunos com deficiência na modalidade da EJA.	rpge/article/view/11391/7859 Acesso em 19 maio 2024.
Janeiro/2019	Desterritorialização e reterritorialização: processos vivenciados por jovens com deficiência intelectual no contexto da inclusão escolar.	Trentin, Valéria Becher.	Compreender os processos de desterritorialização e de reterritorialização, vivenciados por jovens com deficiência intelectual no contexto da inclusão escolar.	https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902056/313158902056.pdf Acesso em 26 maio 2024.
Março/2019	O desenvolvimento do adulto do sujeito deficiente intelectual e a relação com a Educação para Jovens e Adultos (EJA): uma análise, a partir da perspectiva docente	Bueno, O. M.; Oliveira, R. de C. da S.	Analisar a partir de perspectiva docente a influência das práticas pedagógicas inclusivas em uma turma de Educação para Jovens e Adultos (EJA), para o desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual Leve ou Moderada.	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30203 Acesso em 20 maio 2024.
Maio/2019	Trabalho colaborativo entre discentes: Uma estratégia de ensino na aprendizagem de Matemática na Educação de Jovens e Adultos	Ortiz, Katiúscia Teixeira Dias.	Versar sobre os limites e as possibilidades do trabalho colaborativo entre discentes como uma estratégia na aprendizagem de Matemática, na inclusão do aluno com deficiência intelectual, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tem por base a Teoria Histórico-Cultural da Atividade (CHAT).	https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1199 Acesso em 22 maio. 2024.
Agosto/2019	Estudo sobre acessibilidade arquitetônica em uma escola municipal de educação de	Petrucelli, Letícia Barboza; Zanata, Eliana Zanata.	Analisar as condições de ensino ofertado aos alunos PAEE da EJA quanto à acessibilidade arquitetônica.	https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9124

	jovens e adultos de Bauru			Acesso em 20 maio 2024.
Novembro/2019	A dimensão mediadora da ação pedagógica orientada para atender as especificidades metodológicas na EJA: condição proeminente para uma educação inclusiva	Sanceverino, Adriana Regina	Investigar as circunstâncias e condições necessárias para se processar as mediações em situações de ensino e potencializem para os(as) aluno(as) a aprendizagem do conteúdo que responda mais adequadamente à complexidade da educação de pessoas jovens e adultas (EJA), analisar como tais mediações criam condições de desenvolver o pensamento crítico dos(as) estudantes e a práxis educativa nessa modalidade de ensino.	https://core.ac.uk/download/pdf/422383947.pdf Acesso em 25 maio 2024.
Maio/2020	Direitos Humanos, Educação Inclusiva e EJA: quando uma proposta curricular se torna instrumento de luta e resistência	Nascimento, Amanda Sousa Batista do; Carvalho, Celso	Estudar a Educação de Jovens e Adultos, entendida como parte do direito à educação para todos.	https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/16938 Acesso em 22 maio. 2024.
Setembro/2020	Projeto EJA Interventiva: contribuições para as práticas e políticas curriculares inclusivas	Barbosa, Vânia de Sousa; Keller-Franco, Elize.	Analisar na perspectiva da inclusão o Projeto EJA Interventiva que se tornou Diretriz Curricular no Distrito Federal.	https://periodicos.fclar.unesp.br/iberamericana/article/view/14451 Acesso em 20 maio 2024
Março/2021	Educação Inclusiva: olhares sobre estudantes da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos	Luiz, Wesley Oliveira; Teixeira, Ricardo Antônio Gonçalves; Oliveira-Silva, Iransé.	Delinear o contexto histórico de constituição e aproximações entre as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação especial, analisar a evolução das matrículas do público-alvo da Educação Especial na EJA (PAEE-EJA).	https://revistas.unievangelica.edu.br/index.php/fronteras/article/view/4733 Acesso em 19 maio 2024.

Março/2021	Quando o objeto de estudo é a Educação de Jovens e Adultos: estudos de revisão bibliográfica	Lima, R. F.	Apresentar um Estudo de Revisão Bibliográfica da produção científica sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), em edições especiais de Educação Estatística e Educação Matemática Inclusiva, de 2011 a 2019.	https://revistas.uob.edu.br/index.php/pqe/article/view/722 Acesso em 20 maio 2024.
Maio/2021	A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: um estado do conhecimento	Brito, Rayssa Maria Anselmo de; Silva, Eduardo Jorge Lopes da.	Analisar as pesquisas realizadas no campo da intersecção da EJA, Formação Docente e Educação Inclusiva, no período de 2017 a 2019.	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313165836026 Acesso em 19 maio 2024.
Maio/2021	Estágio supervisionado no contexto da educação não formal: saberes docentes mobilizados na Educação Especial	Czekalski, Riceli Gomes; Gonçalves, Cínthia de Oliveira; Freitas, Isabele Gamarra de; Ziesmann, Cleusa Inês.	Compreender os saberes docentes mobilizados a partir da formação inicial de licenciandos em Ciências Biológicas por meio do Estágio não Formal, desenvolvido por duas turmas de Jovens e Adultos em uma escola de Educação Especial da Região Celeiro do Estado do RS, Brasil.	https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6064 Acesso em 25 maio 2024.
Julho/2021	Mitos sobre a surdez no imaginário de alunos jovens e adultos de uma escola inclusiva bilíngue	Souza, Ingrid Pereira de; Pinto, Rodrigo Gomes; Juz, Breno de Souza; Nascimento, Lilian Cristine Ribeiro.	Relatar e discutir tais questões por meio de uma atividade realizada em uma escola municipal de Campinas, tendo como objetivo a investigação dos conhecimentos de estudantes ouvintes acerca da surdez e do sujeito surdo, com a discussão e desconstrução dos principais mitos que envolvem essa temática.	https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/11026 Acesso em 25 maio 2024.
Agosto/2021	Práticas pedagógicas inclusivas e o ensino de	Trentin, Valéria Becher.	Debater a construção de práticas pedagógicas inclusivas sobre os conceitos matemáticos na	https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/7120

	conceitos matemáticos na educação de jovens e adultos (EJA)		modalidade de ensino da EJA.	1 Acesso em 19 maio 2024.
Abril/2022	Frestas em pesquisas sobre o Ensino de Ciências e a Educação de Jovens e Adultos: indicativos de um universo a explorar	Viana, Sirliane da Costa; Fraiha-Martins, France; Mesquita, Joyce Melo	Analisar as produções científicas sobre o Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em duas plataformas digitais de grande visibilidade acadêmica que divulgam e socializam pesquisas em educação.	https://periodico.s.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/11138 Acesso em 22 maio 2024.
Novembro/2022	Estado Do Conhecimento: um mapeamento de estudos sobre o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva Da Educação Inclusiva	Miron, Kerén Talita Silva; Schardosim, Chris Royes.	Apresentar alguns resultados da investigação de Miron (2021) que buscou realizar, por meio do método Estado do Conhecimento (Morosini, 2015), o mapeamento das produções acadêmicas publicadas em dissertações e teses na biblioteca virtual do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.	https://periodico.s.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69851 Acesso em 19 maio 2024.
Novembro/2022	Pesquisas narrativas no contexto da educação matemática inclusiva	Jesus, Thamires, Belo de; Garcez, Wagner Rohr; Esquincalha, Agnaldo da Conceição	Promover diálogos sobre educação matemática inclusiva a partir de pesquisas narrativas materializadas por meio de dissertações e teses.	https://periodico.s.utfpr.edu.br/acao/article/view/15416 Acesso 20 maio 2024.

Quadro 3 – Artigos disponíveis na Revista Brasileira de Educação Especial
https://www.abpee.net/revistas_1.php (17 resultados, 01 repetido, totalizando 16 resultados para análise)

Data da publicação	Título	Autor/es	Objetivo	Link Acesso
1994	Considerações sobre a reflexividade de alunos surdos frente à linguagem escrita	Góes, Maria Cecília Rafael de; Andrade, Sonia M. A. Rodrigues, de	Analisar, com base na noção de processos reflexivos desenvolvidos por Vygostsky, como os alunos surdos refletem sobre sua própria linguagem escrita; como concebem a linguagem envolvida na escrita, fala e sinais.	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-6538199400010002&lng=pt&nr=m=iso Acesso em 28 maio 2024.
1994	Aprendendo com o Toque-Reflexões e Sugestões para uma Educação Sexual Adaptada ao Portador de Deficiência Visual	Lebedeff, Tatiana Bolivar Artigos disponíveis - Revista Brasileira de Educação Especial	Investigar as representações que as pessoas cegas fazem de sua sexualidade.	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14136538199400010004&lng=pt&nr=m=iso Acesso em 28 maio 2024.
1994	Deficiência e Não-Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido	Omote, Sadao	Discutir as questões relacionadas a diferenças a diferenças e deficiências, levando-se em conta as relações entre as pessoas diferenças ou deficientes e as outras pessoas. E, também a necessidade de conceber a deficiência como um fenômeno social.	http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v01n02/v01n02a07.pdf Acesso: 28 maio 2024.
1995	Aspectos históricos da Educação Especial	Bianchetti, Lucídio	Analisar de que tipo de corpo, cada classe (grupo, casta, estamento etc.) dominante, nos diferentes momentos históricos, precisou, valorizou, estabeleceu como modelo/padrão sob o ângulo de suas	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-6538199500010002&lng=pt&nr=m=iso Acesso em 28 maio 2024.

			consequências para a educação especial.	
1996	Ética, cidadania e Educação Especial	Paula, Lucília Augusta Lino de	Refletir sobre a questão da ética no contexto da educação especial.	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381996000100009&lng=pt&nr_m=iso Acesso em 28 maio 2024.
1999	Os desafios da Educação Especial, o Plano Nacional de Educação e a Universidad e Brasileira	Mrech, Leny Magalhães	Resgatar a importância da Educação Especial no mundo contemporâneo como o grande elemento de interligação entre o ensino comum e o ensino especial. Estabelecer parâmetros distintivos para as práticas educativas propostas pelos paradigmas da integração e da inclusão. Discutir a importância estratégica da revisão do conceito de deficiência e a versão final do Plano Nacional de Educação a partir da sua aplicabilidade a curto, médio e longo prazo.	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381999000100011&lng=pt&nr_m=iso Acesso em 31 maio 2024.
2000	Políticas Públicas: Articulação com a produção científica em Educação Especial	Mendes, Enicéia Gonçalves	Analisar a conjunção dos temas "Políticas Públicas", "Produção Científica" e "Educação Especial" sob duas vias: (1) a perspectiva das pesquisas sobre as políticas públicas, e (2) a produção científica sob o prisma da política em Educação Especial.	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382000000100005&lng=pt&nr_m=iso Acesso em 31 maio 2024.
2000	Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais	Minto, César Augusto	Subsidiar as discussões sobre essa importante modalidade educacional.	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-6538200000010

	de Educação – do MEC e proposta da Sociedade Brasileira			0002&lng=pt&nr m=iso Acesso em 31 maio 2024.
2007	A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental: perspectivas de Wallon e Bakhtin	Guhur, Maria de Lourdes Periotto.	Discutir a objetivação das emoções na trama discursiva desenvolvida por jovens e adultos com deficiência mental participantes de um programa de atendimento pedagógico alternativo.	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000300006&lng=pt&nr m=iso Acesso em 31 maio 2024.
2013	Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo: dissonâncias	Resende, Alice Almeida Chaves de; Lacerda, Cristina. Broglia Feitosa de.	Mapear e quantificar os alunos surdos inseridos no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas estaduais e municipais de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo.	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300008&lang=pt Acesso em 19 maio 2024.
2014	Análise da Estrutura Organizacional e Conceitual da Educação Especial Brasileira (2208-2013)	Harlos, Franco Ezequiel; Denari, Fátima Elisabeth; Orlando Rosimeire Maria.	Desvelar e analisar a estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial Brasileira, configurada nos documentos que orientam as políticas públicas relacionadas com esta modalidade de ensino e que foram publicados entre janeiro de 2008 e abril de 2013.	https://www.scielo.br/j/rbee/a/DXNqBnDHhGGb7p4WRd9zWYh/# Acesso em 01 jun. 2024.
2014	Ensino da Matemática a Alunos	Brito, Jessica de; Campos, Juliane	Conhecer as práticas do professor da EJA para o ensino de	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300008&lang=pt

	com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos	Aparecida de Paula Perez, Romanatto, Mauro Carlos.	saberes matemáticos ao aluno jovem e adulto com deficiência intelectual, e intervir junto ao docente sobre possíveis estratégias que seriam então adotadas.	ext&pid=S1413-65382014000400525&lng=pt&nr_m=iso Acesso em 03 jun. 2024.
2015	Em Tempos de Democratização do Direito à Educação: como têm se Delineado as Políticas de Acesso à EJA aos Estudantes com Deficiência no Rio Grande do Sul?	Haas, Clarissa; Gonçalves, Taísa Grasiela Gomes Liduenha.	Abordar as políticas públicas de acesso de jovens e adultos com deficiência à escolarização por meio da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisando sua oferta no estado do Rio Grande do Sul, em aulas comuns e especiais, e cotejando-a com os indicadores estatísticos no âmbito nacional.	https://www.scielo.br/j/rbee/a/JzXt8M9TM43xLmWcdBrCsh/?lang=pt . Acesso em: 01 jun. 2024.
2018	Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI	Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães; Rebelo, Andressa Santos.	Analisar possíveis mudanças de perspectivas na política pública de educação brasileira direcionada ao aluno da Educação Especial de 1974 a 2014.	https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ/ . Acesso em 02 jun. 2024.
2019	(Re)Significações no Processo de Avaliação Sujeito Jovem Adulto com Deficiência Intelectual	Alles, Elisiane Perufo; Castro, Sabrina Fernandes de; Menezes, Eliana da Costa Pereira; Dickel, Cláudia Adriane Graeff.	Problematizar o processo de avaliação do sujeito com Deficiência Intelectual (DI) e seus efeitos em termos de definição, de classificação e de diagnósticos produzidos sobre a DI.	https://www.scielo.br/j/rbee/a/PpqpSvvgHqDVQCCDdprWxcc/ Acesso em 02 jun. 2024.
2021	Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança	Vieira, Camila Mugnai; Omote, Sadao.	Examinar, especificamente, as atitudes sociais em relação à inclusão e as possíveis intervenções para modificá-las.	https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFZmbYyQZGqzTqBhsDL6NBq/ Acesso em 02 jun. 2024.

Quadro 4 – Revista de Educação Especial [Universidade Federal de Santa Maria]

Resultados: 12 artigos, totalizando **12** artigos para análise

Data da publicação	Título	Autor/es	Objetivo	Link Acesso
Agosto/2012	Adulter e deficiência mental na educação inclusiva	Stobäus, Claus Dieter; Bins, Katiuscha Genro; Mosquera, Juan José Mouriño.	Rever as informações e discussões centradas nas interfaces entre Educação Especial/Inclusiva, mais especificamente aspectos da constituição do adulto deficiente mental e suas aprendizagens, na modalidade de ensino da EJA.	https://revistaeducacaoespecial.ufsm@gmail.com . Acesso em 26 maio 2024.
Agosto/2016	Escolarização de jovens e adultos com deficiência nas pesquisas de pós-graduação no período de 2009 a 2015	Trentin, Valéria Becher.	Averiguar as pesquisas realizadas no Brasil, após a promulgação, em 2008, da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no que tange a escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos.	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19693 . Acesso em 26 maio 2024.
Outubro/2017	Desterritorialização e reterritorialização: processos vivenciados por jovens com deficiência intelectual no contexto da inclusão escolar	TRENTIN, Valéria Becher.	Compreender os processos de desterritorialização e de reterritorialização, vivenciados por jovens com deficiência intelectual no contexto da inclusão escolar.	https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902056/313158902056.pdf . Acesso em 26 maio 2024.
Outubro/2018	A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas	Oliveira, Anna Augusta Sampaio de Oliveira	Analisar como a avaliação pedagógica do escolar com deficiência intelectual em uma perspectiva inclusiva, no contexto do Serviço Educacional Especializado (AEE) é	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33065 . Acesso em 27 maio 2024.

			realizada considerando dois eixos: a identificação e encaminhamento para a sala de recursos multifuncional (SRM) e a avaliação pedagógica realizada pelo professor especializado para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos.	
Janeiro/2019	A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica	Correia, Patrícia da Hora; Neves, Bárbara Coelho	Analisar o lugar que o recurso pedagógico visual imagético ocupa na práxis pedagógica dos professores, com enfoque na educação bilíngue de educandos Surdos do Ensino Fundamental I.	https://periodico.s.ufsm.br/educacaoespecial/articulo.oa?id=313158902010 Acesso em 31 maio 2024.
Dezembro/2019	Avaliação em larga escala e educação especial inclusiva: o embate entre duas lógicas	Witeze, Erika Marinho; Silva, Régis Henrique dos Reis	Discutir os embates entre as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva e as políticas de avaliação da educação básica.	https://periodico.s.ufsm.br/educacaoespecial/articulo/view/39687 Acesso em 27 maio 2024.
Fevereiro/2021	A multissensorialidade nos recursos didáticos planejados para o ensino de Ciências orientado a estudantes com deficiência visual: uma revisão de literatura	Darim, Lucas Pasquali; Guridi, Veronica Marcela; Amado, Beatriz Crittelli Amado.	Investigar trabalhos publicados em periódicos científicos entre 2000 e 2019 que descrevem e discutem práticas de ensino de Ciências da Natureza voltadas a estudantes com deficiência visual em contextos formais e não formais de ensino no Brasil (exceto espaços museais).	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313165836008A . Acesso em 31 maio 2024.
Maio/2021	A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: um	Brito, Rayssa Maria Anselmo de; Silva, Eduardo Jorge Lopes da.	Analisar as pesquisas realizadas no campo da intersecção da EJA, Formação Docente e Educação Inclusiva, no período de 2017 a 2019.	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313165836026 Acesso em 26 maio 2024.

	estado do conhecimento			
Abril/2022	Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: vozes da pesquisa científica na área (2008-2020)	Bueno, Olga Mara; Oliveira, Rita de Cássia da Silva de.	Analisar as diferentes vozes da produção científica na área nesse período.	https://periodico.s.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65908 Acesso em 26 maio 2024.
Novembro/2022	Educação Especial: análise do perfil de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq	Mainardes, Jefferson; Casagrande, Rosana de Castro.	Apresentar uma análise dos Grupos de Pesquisa relacionados à Educação Especial (EE) cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGPB), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).	https://periodico.s.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70831 Acesso em 27 maio 2024.
Novembro/2022	Estado Do Conhecimento: um mapeamento de estudos sobre o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva Da Educação Inclusiva	Miron, Kerén Talita Silva; Schardosim, Chris Royes.	Apresentar alguns resultados da investigação de Miron (2021) que buscou realizar, por meio do método Estado do Conhecimento (Morosini, 2015), o mapeamento das produções acadêmicas publicadas em dissertações e teses na biblioteca virtual do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.	https://periodico.s.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69851 Acesso em 19 maio 2024.
Dezembro/2022	Desenvolvimento de escrita de alunos com deficiência intelectual por meio de programa de	Silva, Érika Rímoli Mota da; Postalli, Lidia, Maria Marson.	Avaliar a aquisição de escrita de dois alunos com deficiência intelectual empregando o Módulo 1 do currículo informatizado Aprendendo a Ler e a	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313169978066 Acesso em 31 maio 2024.

	ensino informatizado		Escrever em Pequenos Passos (ALEPP).	
--	----------------------	--	--------------------------------------	--

Apêndice 2



Secretaria da Educação
 Centro de Referência em Educação "Dom José Lambert"
 Rua Artur Caldini 211 – Jardim Saira – CEP 18085-050 – Sorocaba – SP
 Fone: (15) 3228.9504 / 9508/9501
 educacao@sorocaba.sp.gov.br

Sorocaba, 12 de abril de 2024.

Assunto: Autorização para realização de pesquisa na rede municipal de ensino da Sorocaba

A Secretaria da Educação da Prefeitura de Sorocaba, após ser informada dos objetivos e metodologia da pesquisa, de sua viabilidade, relevância da temática e sua intrínseca relação com a área da educação autoriza **ANDRÉA VIEIRA SIQUEIRA LAPLECHADE**, a realizar a pesquisa intitulada "EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) SOB O PONTO DE VISTA DO PROFESSOR REGENTE", sob orientação da **Profa. Drª Maria Candida Soares Del-Masso** – Universidade Estadual Paulista, considerando as informações abaixo:

ÁREA	Educação
LINHA DE PESQUISA	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
OBJETIVO GERAL	Analisar e refletir a partir do ponto de vista do professor regente das salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o impacto da condição desses estudantes, que apresentam ou não algum tipo de deficiência, no processo de ensino e aprendizagem, identificando as facilidades e dificuldades encontradas a partir da implantação do novo currículo pedagógico na cidade de Sorocaba/SP.
METODOLOGIA	Pesquisa qualitativa baseada em fenômenos únicos e inseparáveis de seu contexto; pesquisa aplicada porque objetiva gerar conhecimento através da construção de um recurso educacional; técnicas para coleta de dados: Revisão Sistemática da Literatura; Roteiro de entrevista semiestruturada; e, Levantamento documental.

Cabe ressaltar que, a qualquer momento como instituição coparticipante desta pesquisa, podemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo, ou ainda, qualquer outro dano que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Não há nenhum vínculo empregatício ou financeiro entre as partes.

Agência Executiva da Silva Góes
 Gestora de Planejamento Educacional
 Secretaria da Educação

Apêndice 3

CARTA CONVITE PARA PARTICIPAR DE PESQUISA FASE COLETA DE DADOS VIA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Professores(as) responsáveis pelas salas de EJA participante da pesquisa,

Este material de coleta de dados/informações faz parte da pesquisa em desenvolvimento, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus Presidente Prudente, intitulada “Educação Especial e os desafios na Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob o ponto de vista do Professor Regente”. Sua participação e respostas são importantes para esta pesquisa, uma vez que elas permitirão analisar e refletir a partir do ponto de vista do professor regente das salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o impacto da condição desses estudantes, que apresentam ou não algum tipo de deficiência, no processo de ensino e aprendizagem, identificando as facilidades e dificuldades encontradas a partir da implantação do novo currículo pedagógico na cidade de Sorocaba, SP.

Agradeço, desde já, toda a sua atenção e colaboração neste estudo.

Atenciosamente,

Andréa Vieira Siqueira Laplechade

(Responsável pela pesquisa)

Instituição: _____	
Local do estudo: _____	
Horário: _____ às _____	Tempo de duração: _____
Nome (opcional) _____	
Data da entrevista: ____/____/2024	

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Apêndice 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Educação Especial e os desafios para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob o ponto de vista do Professor Regente” Nome da Pesquisadora: Andréa Vieira Siqueira Laplechade

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Maria Candida Soares Del-Masso

1. **Natureza da pesquisa:** o sra. (sr.) está sendo convidada (o) participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar e refletir a partir do ponto de vista do professor regente das salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o impacto da condição desses estudantes, que apresentam ou não algum tipo de deficiência, no processo de ensino e aprendizagem, identificando as facilidades e dificuldades encontradas a partir da implantação do novo currículo pedagógico na cidade de Sorocaba/SP.
2. **Participantes da pesquisa:** os professores responsáveis pelas salas de EJA da rede municipal de Sorocaba/SP em exercício no ano de 2024.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra. (sr.) permitirá que o (a) pesquisador (a) realize uma entrevista para coleta de dados.
4. **Sobre as entrevistas:** as entrevistas serão realizadas nas escolas de forma presencial, coletadas via gravador de voz para posterior transcrição e armazenadas no Google Drive por cinco anos. A análise da entrevista será feita sob ótica qualitativa e estará inserida nos resultados e conclusão da dissertação de mestrado que posteriormente terá acesso público e gratuito.
5. **Riscos e desconfortos:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Um dos riscos dessa pesquisa se encontra na possibilidade da resposta de uma ou mais perguntas da entrevista remeter a situações ou condutas por parte do entrevistado que este enxergue certo comprometimento da sua reputação, gerando constrangimento e desconforto no momento da coleta de dados. Para contornar essa situação, serão necessárias perguntas auxiliares ou alternativas que não gerem desconforto, mas não prejudique o objetivo de análise do projeto.
6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra. (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa gerar um material orientador para preparar os professores da EJA sobre como organizar o projeto pedagógica visando estimular uma educação emancipatória em prol da

construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9. **Pagamento:** a sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra. (sr.) tem liberdade de recusar-se a participar e ainda a recusar se continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome da/o Participante e assinatura	
-------------------------------------	--

Documento assinado digitalmente
 ANDREA VIEIRA SIQUEIRA LAPLECHADE
 Data: 30/05/2024 00:31:44-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Documento assinado digitalmente
 MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO
 Data: 30/05/2024 09:10:33-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Andréa Vieira Siqueira Laplechade	Maria Candida Soares Del-Masso
Pesquisadora	Orientadora

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisadora: Andréa Vieira Siqueira Laplechade

E-mail: avs.laplechade@unesp.br

Orientadora: Profa. Dra. Maria Candida Soares Del-Masso

E-mail: del.massso@unesp.br

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep.fct@unesp.br

Apêndice 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS DOCENTES REGENTES

Dados de Identificação: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Gênero: () Fem. () Masc. () Prefiro não Informar

Formação em nível de graduação: _____

Ano da Conclusão: _____

Possui formação em nível de Pós-graduação? () Sim () Não

Em caso afirmativo, em qual curso:

() Especialização – Área: _____

() Mestrado Acadêmico – Área: _____

() Mestrado Profissional – Área: _____

() Doutorado Acadêmico – Área: _____

() Doutorado Profissional – Área: _____

Outra modalidade de formação:

() Aperfeiçoamento – Área: _____

() Extensão Universitária – Área: _____

- 1- Qual o ano de seu ingresso na Rede Municipal de Sorocaba?
- 2- Há quanto tempo atua na EJA?
- 3- E na EJA da sua atual escola?
- 4- Qual a sua trajetória profissional junto à EJA?
- 5- Você atuou em outra modalidade de ensino antes de vir para a EJA?
 - a. () Sim () Não
 - b. Em caso afirmativo, qual a modalidade.
- 6- A gestão escolar (diretor, auxiliar de direção e coordenador pedagógico) incentiva a sua atuação na EJA e sugere parceria com os demais professores da unidade escolar? Como?

- 7- Como foi a implantação do novo currículo pedagógico?
- 8- Quais são as dificuldades em trabalhar esse currículo junto aos estudantes da EJA?
- 9- Quais são as barreiras no trabalho com esse estudante da EJA?
- 10- Qual a sua visão sobre Educação Inclusiva?
- 11- Você acha que ela está contemplada na EJA?
- 12- Quais são as contradições nas questões das políticas públicas para a Educação Inclusiva junto à EJA?
- 13- Quais ações você acha necessárias por parte da gestão escolar para que o atendimento realizado na EJA seja efetivo em todos os espaços escolares, incluindo os estudantes com deficiência?
- 14- Você acha importante uma formação sobre essa temática (Educação Inclusiva)?
- 15- Você teria alguma informação ou sugestão que gostaria de mencionar?

Apêndice 6

ANDRÉA VIEIRA SIQUEIRA LAPLECHADE
MARIA CANDIDA SOARES DEL-MASSO

**GUIA DIDÁTICO
POSSIBILIDADE FORMATIVA
PARA EDUCADORES E GESTORES
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

Anos iniciais do ensino fundamental



**PRESIDENTE PRUDENTE - SP
2025**

ANDRÉA VIEIRA SIQUEIRA LAPLECHADE
MARIA CANDIDA SOARES DEL-MASSO

**GUIA DIDÁTICO
POSSIBILIDADE FORMATIVA
PARA EDUCADORES E GESTORES
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

Anos iniciais do ensino fundamental

Guia Didático Formativo
com proposições aos docentes e gestores
para o processo de inclusão de
Jovens, Adultos e Idosos
nos anos iniciais do ensino fundamental

**PRESIDENTE PRUDENTE - SP
2025**

A intenção deste Recurso Educacional é oferecer um material orientador para subsidiar o trabalho dos educadores e dos gestores na organização do currículo através do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas junto à educação de jovens, adultos e idosos.

O material foi elaborado em consonância às discussões sinalizadas pelos educadores durante o processo investigativo deste trabalho. O Recurso Educacional oferece uma proposta formativa para docentes e gestores, constituída por uma ação prática, com duração de 3 horas, para serem concretizadas de forma presencial e/ou *on-line*.

Como complemento, o material apresenta sugestões sobre a formação de uma educação inclusiva junto às especificidades da EJA para dar subsídios à cultura inclusiva no ambiente escolar.



Fonte: elaborado pela autora no <https://dashboard.visme> em 2025.

Recurso Educacional Guia Didático disponível no link: <https://my.visme.co/v/z4qxjj8y-gejg8o>.

Guia-Didático-Possibilidade-Formativa-2025-pdf, disponível em:

<https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/QgrcJHsBscckKkQFBMkfKdwwZTXcmDgRCClq?projector=1&messagePartId=0.1>