



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

DIEGO OLIVEIRA LIRA

**TRAJETÓRIA FORMATIVA DE PROFESSORES DA EJA QUE ATUAM COM
ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

São Carlos – SP
2024

DIEGO OLIVEIRA LIRA

**TRAJETÓRIA FORMATIVA DE PROFESSORES DA EJA QUE ATUAM COM
ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para o título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos

Apoio Financeiro: Capes e CNPq

São Carlos – SP
2024

Lira, Diego oliveira

TRAJETÓRIA FORMATIVA DE PROFESSORES DA EJA QUE ATUAM COM ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL / Diego oliveira Lira -- 2024.

68f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

Banca Examinadora: Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, Jarina Rodrigues Fernandes, Eliana Marques Zanata

Bibliografia

1. Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores. . I. Lira, Diego oliveira. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Diego Oliveira Lira, realizada em 06/03/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (UFSCar)

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar)

Profa. Dra. Eliana Marques Zanata (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

DEDICATÓRIA

A DEUS e toda a minha família, vocês são o que me mantém de pé todos os dias, esse diploma não é só meu, é nosso, obrigado!

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, por não me deixar sozinho e por sempre estar comigo nos vários momentos da minha vida, grato a todo apoio recebido nessa jornada. A gratidão é o sentimento mais bonito que existe!

Começo os agradecimentos na fé, herança de família, pois nos momentos mais difíceis recorremos a Deus, todo-poderoso, e a todos os santos que nos protegem e nos guardam. Agradeço à minha família, por ser minha sustentação.

Ao meus pais, que são as pessoas mais importantes da minha vida, José Airton e Maria do Socorro. Sempre fizeram de tudo para me dar uma boa educação, realizaram todos os meus sonhos, principalmente o de sair do meu estado para estudar em outro, me incentivaram e me incentivam todos os dias. Sem vocês provavelmente eu não estaria aqui hoje escrevendo essas palavras da minha dissertação de Mestrado.

Agradeço aos meus irmãos Douglas e Tamires, por sempre estarem do meu lado, nos momentos difíceis as conversas entre irmãos ajudam na caminhada. Agradeço meu Tio José Adail (*In Memoriam*), o senhor também faz parte da minha trajetória, pela sua contribuição e ajuda na minha formação inicial.

Agradeço ao meu amigo Elton Silva, pelo apoio nos momentos difíceis, sempre estivemos um ao lado do outro desde a graduação, até decidirmos fazer mestrado. Estudamos juntos, treinamos as entrevistas e no ano de 2022 entramos no mestrado, eu no PPGEEs-UFSCar e você no PPGE-UECE. Agradeço seu companheirismo, apoio emocional, são mais de dez anos de amizade, e mesmo longe os laços se mantêm vivos, pois amigos são uma família que nós escolhemos. Agradeço também minha amiga Caroline Brito, que sempre esteve ao meu lado, desde o Ensino Médio até hoje, foi uma das primeiras pessoas a me incentivar a entrar na Pós-Graduação e a me ajudar na correção do projeto para seleção.

Agradeço também a minha querida professora da graduação, Profa. Dra. Ana Cristina Soares, que me abriu o caminho que hoje trilho que é a EJA e a Educação Especial. Desde a graduação sempre foi muito acolhedora comigo no seu grupo de estudos e pesquisas GEPADep. Também foi uma pessoa que sempre me incentivou a estudar e acreditar que eu era capaz de estar em qualquer lugar, seja atuando na sala de aula ou na pesquisa.

Agradeço à querida Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos, pela acolhida desde o primeiro contato nas primeiras orientações e em todas as etapas deste processo. Sou grato por ter te conhecido e por tudo que você me ensinou durante esses dois anos, sempre demonstrando

empatia, paciência e compreensão, sempre me incentivando a acreditar em meu potencial, agradeço por toda a sua contribuição e ajuda nesta dissertação.

Agradeço às integrantes, titulares e suplentes, da banca de exame de dissertação, especialmente à Profa. Dra. Eliana Zanata e à Profa. Dra. Jarina Fernandes pelas contribuições, que foram imprescindíveis para a continuidade da pesquisa. Sempre gostei de aprender, e as senhoras me deram contribuições ricas e de grande importância para o meu estudo.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, funcionários e professores, aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD), com os quais muito aprendi. Agradeço às amigas possibilitadas nessa jornada, dentro e fora do grupo, à minha amiga Kelly Guedes, que o Mestrado me possibilitou conhecer e que sempre foi um grande apoio na minha jornada, compartilhando as vitórias e angústias ao longo do processo, à Profa. Dra. Marcia Duarte, que sempre me acolheu muito bem, contribuindo de forma ativa no meu processo formativo e na escrita da minha dissertação nos encontros do nosso grupo de estudos.

Agradeço ao secretário de Educação de Sobral, Herbert Lima, que sempre esteve disposto a me ajudar, agradeço às escolas de Sobral e a todos os profissionais que me receberam. Agradeço aos professores participantes da pesquisa que aceitaram participar e que foram extremamente solícitos comigo desde o início da pesquisa até o fim.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes), que financiou minha pesquisa nos primeiros meses do Mestrado, e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro até a finalização desta pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, a gente agradece a nossa fé e às pessoas que estão conosco, mas é muito importante que eu agradeça a mim mesmo, por buscar melhorar, buscar melhores condições de vida por meio da Educação, buscar ajudar minha família, justamente para retornar ao sentimento de gratidão, por tudo que fizeram e fazem por mim, por acreditarem e investirem em mim. Tudo é uma grande plantação, quem planta foco, amor e determinação colherá coisas boas no futuro. Muito obrigado!

RESUMO

Considerando os desafios que norteiam a formação docente, bem como o crescente número de matrículas de estudantes Público da Educação Especial (PEE) nas classes comuns da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a presente pesquisa teve por objetivo geral analisar a trajetória formativa dos professores da EJA que atuam com estudantes PEE, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. E os objetivos específicos foram: b) identificar como ocorre o processo de formação continuada dos professores da EJA; c) identificar o conhecimento e as demandas dos professores da EJA em relação aos estudantes público da Educação Especial. Participaram do estudo oito professores, sendo cinco do sexo masculino e três do sexo feminino, com idade variando entre 28 e 58 anos. Os participantes lecionavam na EJA em diferentes escolas localizadas em um município de médio porte da região noroeste cearense e tinham em sala de aula pelo menos um estudante PEE. O procedimento de coleta de dados contou com a realização de entrevistas individuais com roteiro semiestruturado, no próprio local de trabalho dos professores. As entrevistas foram transcritas e validadas por juízes, sendo os dados organizados e analisados sob a forma de análise de conteúdo categorial. Em linhas gerais, verificou-se, entre os professores da EJA, predomínio da formação inicial em Pedagogia, mas com outras graduações distintas, como Zootecnia; poucos professores tinham experiência em relação à participação em formações continuadas ou em serviço sobre o tema Educação Especial; nota-se o misto de ideias e conhecimentos que os professores participantes têm a respeito da EJA e da Educação Especial, seja por meio da prática ou por cursos ou formação em serviço; contudo, ainda se constata os déficits em relação à formação de professores da EJA e a necessidade de atenção às demandas e práticas que incluem as pessoas público da Educação Especial inseridas nesses contextos.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; formação de professores.

ABSTRACT

Considering the challenges that guide teacher training, as well as the growing number of enrollments of Public Special Education (PEE) students in common Youth and Adult Education (EJA) classes, the present research had the general objective of analyzing the training trajectory of EJA teachers who work with PEE students, at the Elementary and High School levels. And the specific objectives were: b) identify how the process of continued training of EJA teachers occurs; c) identify the knowledge and demands of EJA teachers in relation to public Special Education students. Eight teachers participated in the study, five male and three female, with ages ranging between 28 and 58 years old. The participants taught at EJA in different schools located in a medium-sized municipality in the northwest region of Ceará and had at least one PAEE student in the classroom. The data collection procedure included individual interviews with a semi-structured protocol, at the teachers' workplace. The interviews were transcribed and validated by judges, with the data organized and analyzed in the form of categorical content analysis. In general terms, among EJA teachers, there was a predominance of initial training in Pedagogy, but with other different degrees, such as Zootecnics; few teachers had experience in participating in continuing or in-service training on the topic of Special Education; the mix of ideas and knowledge that the participating teachers have regarding EJA and Special Education is noticeable, whether through practice or through courses or in-service training; however, there are still deficits in relation to the training of EJA teachers and the need to pay attention to the demands and practices that include Special Education public people inserted in these contexts.

Keywords: Special Education; Youth and Adult Education; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Número de matrículas de estudantes na Educação de Jovens e Adultos – EJA, no período de 2019 a 2023. 18
- Figura 2 – Número de matrículas de público da Educação Especial em classes comuns ou especiais exclusivas, no período de 2019 a 2023, segundo a etapa de ensino. 18

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização da formação inicial dos professores da EJA e o conhecimento na área de Educação Especial na formação inicial.	38
Quadro 2 – Caracterização da formação continuada dos professores da EJA e o conhecimento na área de Educação Especial.	43
Quadro 3 – Conhecimentos e demandas na atuação junto aos estudantes público da Educação Especial.	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas de estudantes na EJA geral e de estudantes da Educação Especial em salas comuns da EJA (Ensino Fundamental e Médio) no município de Sobral-CE, no período de 2019 a 2023.	19
Tabela 2 – Caracterização dos professores regulares da EJA.	35

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEB – Câmara de Educação Básica
CED – Centro de Educação a Distância do Ceará
Ceja – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola
Cieja – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Crede – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IC – Iniciação científica
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEE – Público da Educação Especial
PNA – Política Nacional de Alfabetização
PPGEEs – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1.INTRODUÇÃO	15
2.REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	22
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	26
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVA INCLUSIVA E OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	30
3.MÉTODO	34
3.1 ASPECTOS ÉTICOS	34
3.2 PARTICIPANTES	34
3.3 LOCAL	35
3.4 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS	36
3.5 INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS	36
3.6 PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS	36
3.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	37
4.RESULTADOS E DISCUSSÃO	38
4.1 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES E O CONHECIMENTO NA ÁREA DA EJA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	38
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS	43
4.3 CONHECIMENTO E DEMANDAS NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA JUNTO AOS ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	48
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
6.REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE A	63
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	65

APRESENTAÇÃO

Ao longo de toda a trajetória acadêmica de todo pesquisador, juntamente de seu interesse em pesquisar algo, sempre há um ponto inicial, ponto este que começa nos primeiros momentos da graduação, na chegada à universidade, nas primeiras aulas, interações com os colegas, professores, grupos de estudos e outros. Antes de começar a temática da dissertação, é interessante falar um pouco de como cheguei até aqui.

Em 2015 ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú, em Sobral, no Ceará. De início, no primeiro ano, ainda não havia um tema específico da área que me interessasse, apenas sabia que queria seguir a carreira de professor. Na graduação participei de vários grupos de estudo, nos quais não fiquei por muito tempo, pois os temas não me interessavam e não eram algo que eu gostasse de estudar. No segundo ano da graduação, entrei em um estágio pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, onde eu teria que auxiliar uma professora em sala de aula. Essa professora tinha um aluno com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), e eu seria como um cuidador dessa criança. O trabalho que eu fazia era ajudar a professora com os demais alunos e adaptar os conteúdos para essa criança e ajudá-la nas atividades em sala de aula.

No terceiro ano da graduação, uma professora nova entrou no curso, a Profa. Dra. Ana Cristina Silva Soares, que antes trabalhava na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ela tinha pesquisas na área da Educação Especial e ministrava uma disciplina sobre didática, e, logo depois, comecei a me interessar mais pelo tema da Educação Especial, participei do seu grupo de pesquisa, que abordava temas relacionados a todas as deficiências e as modalidades educacionais, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta foi a modalidade que mais me interessava. Apesar de toda a minha experiência em escola ser na Educação Infantil, a EJA me instiga mais.

Eu tive contato com a EJA a partir de uma iniciação científica (IC) de seis meses, em que foi desenvolvida uma pesquisa em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) em Sobral com estudantes com deficiência. Esses meses foram decisivos para eu escolher o caminho que eu queria seguir. Fazer a pesquisa, participar dos encontros, a coleta de dados – tudo isso me instigou a querer continuar e tentar fazer um mestrado, pois parte da pesquisa da IC foi resultado do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que trouxe como tema a EJA articulada à Educação Especial.

Formei-me em 2019 e, no ano seguinte, comecei a estudar alguns programas de pós-graduação, principalmente do estado de São Paulo. Nessa busca, encontrei o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar e logo me interessei pelo programa. Por coincidência, havia uma linha de pesquisa que se alinhava aos meus interesses, e foi quando também encontrei a Profa. Dra. Juliana Ap. de Paula Perez Campos. Eu não a conhecia e então comecei a estudar sua bibliografia, ler suas pesquisas e orientações de mestrado e doutorado.

Não posso deixar de citar a Profa. Ana Cristina, que me deu todo o apoio e me ajudou na escrita do pré-projeto para a seleção, me dando orientações de bibliografia e me ajudando a entender o edital e todo o processo, pois era minha primeira vez tentando uma pós-graduação *stricto sensu*.

Fiz o processo seletivo e ingressei no PPGEEs em 2022, e meu projeto ficou sob orientação da professora Juliane. Do projeto inicial ao que hoje se apresenta, poucas coisas mudaram, ou seja, a proposta continuou a mesma: entender como vem se configurando a trajetória formativa dos professores da EJA que atuam com estudantes PEE. E assim foi conduzida a pesquisa que será apresentada nesta dissertação.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi marcada por lutas e anos de invisibilidade até ser considerada uma modalidade de ensino; e, desde então, o que cerca essa modalidade são os problemas recorrentes, como a falta de formação dos professores e o desinteresse por parte das políticas públicas. Segundo a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

Segundo a Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021, Art. 3º, a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

é organizada em regime semestral ou modular, em segmentos e etapas, com a possibilidade de flexibilização do tempo para cumprimento da carga horária exigida, sendo que para cada segmento, há uma correspondência nas etapas da Educação Básica e carga horária específica:

I – para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo a alfabetização inicial e uma qualificação profissional inicial, a carga horária será definida pelos sistemas de ensino, devendo assegurar pelo menos 150 (cento e cinquenta) horas para contemplar os componentes essenciais da alfabetização e 150 (cento e cinquenta) horas para o ensino de noções básicas de matemática; [...]

III – para o Ensino médio, que tem como objetivo uma formação geral básica e profissional mais consolidada, seja com a oferta integrada com uma qualificação profissional ou mesmo com um curso técnico de nível médio, carga horária total mínima será de 1.200 (mil e duzentas) horas.

A partir do reconhecimento da EJA como modalidade da Educação Básica, especificada pela LDBEN 9.394/96 (Seção V, Arts. 37 e 38), ela passou a ter características e especificidades próprias que precisam ser respeitadas nas práticas pedagógicas para atender os objetivos de aprendizagem de seus educandos. Nesse sentido, os professores que atuam na modalidade precisam de uma formação adequada, de modo que conheçam quem são seus educandos e as estratégias pedagógicas adequadas para contribuir com a sua formação crítica (Vieira, 2022).

De acordo com Vóvio (2010), uma parcela de professores não contou, em sua formação inicial, com cursos e disciplinas voltadas para a atuação em processos de aprendizagem de pessoas jovens e adultas e apoia sua prática em saberes construídos na/pela experiência na docência e como aprendizes e/ou na educação regular para crianças e adolescentes. Quando se pensa na formação de professores da EJA, verifica-se a quase total ausência de espaços de discussões dos processos de ensino-aprendizagem na EJA nos cursos de formação de professores de Matemática, História, Geografia, Ciências ou mesmo Letras. De forma geral,

ainda não se tem um perfil definido para o professor da EJA, ou seja, os que atuam na área são de diferentes formações (Vargas; Fantinato, 2011).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000a) especifica que os cursos de licenciatura oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior, bem como os demais cursos voltados para a formação de profissionais da Educação, não podem deixar de abordar questões ligadas à EJA. No entanto, Ventura (2012) esclarece que essa é uma questão ainda não resolvida, por considerar que, de um lado, a legislação reconhece a importância da formação docente específica para a modalidade, mas, por outro, na prática, essa garantia não vem ocorrendo, principalmente por parte das universidades, que não têm a EJA como prioridade na grade curricular dos cursos de formação para professores.

Soares e Pedroso (2016) revelam que parte dessa dificuldade em construir parâmetros direcionados à formação específica para os docentes que lecionam na EJA é devida à falta de consenso de alguns profissionais que atuam nessa modalidade, compreensão esta que muda a depender do contexto, pois alguns acham que qualquer professor pode lecionar na EJA; outros compreendem ser necessária uma formação adequada para o desempenho da função; e ainda há os que compreendem que apenas a formação inicial não é o suficiente, por considerar a complexidade existente na Educação de Jovens e Adultos.

Complementando, Vigano e Cabral (2017), em pesquisa realizada com foco nas políticas públicas em educação para a formação de professores na Educação de Jovens e Adultos, afirmam que os conhecimentos adquiridos pelos professores em relação à EJA são conquistados em capacitações oferecidas pelas redes de ensino em que atuam. A pesquisa também revelou que toda a deficiência na formação para os docentes da EJA ocorre devido ao mínimo de políticas públicas educacionais voltadas às especificidades dessa modalidade.

Nessa perspectiva, é preciso fomentar uma formação compromissada para os professores que atuam na EJA, pois eles lidam com educandos que ficaram muito tempo à margem do processo educativo e que, por isso, precisam de um ensino centrado na formação crítica, na emancipação cidadã, ante a concepção baseada na mera transmissão de conhecimentos, como ainda ocorre (Silva, 2018). Dantas (2019) afirma que a formação do educador de adultos sempre esteve na periferia das propostas de formação docente, da mesma forma que as políticas oficiais públicas para este segmento sempre foram omissas e resistentes em reconhecer a EJA como importante campo de formação e de pesquisa.

Observa-se que Vóvio (2010), Vargas e Fantinato (2011), Ventura (2012), Soares e Pedroso (2016), Cabral e Vigano (2017), Silva (2018) e Dantas (2019) conduzem ao

entendimento de que há uma grande lacuna entre o real sentido da EJA e o que vem sendo tomado como prática. Essa falta de um parâmetro específico para a qualidade do ensino ofertado no âmbito da modalidade é consequência de inúmeros fatores, que vão desde a formulação das políticas públicas educacionais (que não dispõem de orientações mais específicas) até as restritas bases que o professor tem sobre o seu papel e sobre o perfil do educando que irá ensinar, devido à carência de uma formação direcionada.

Apesar dos avanços recorrentes no acesso e nas ofertas para a Educação de Jovens e Adultos, ainda se tem muito a caminhar. Ao que parece, as políticas públicas facilitam o acesso, mas não investem, por exemplo, na permanência desse aluno, por meio da preparação dos profissionais e proporcionando de fato a Educação de qualidade para todos, que é sempre citada. Não basta fazer o aluno chegar à escola, devendo-se garantir a sua permanência, com um ambiente favorável e profissionais preparados, assim como nas outras modalidades.

Percebe-se a urgência de uma formação docente que instigue a reflexão, a autonomia e a autoria, superando as práticas que envolvam a mera reprodução de conhecimentos. A formação para a atuação na Educação de Jovens e Adultos requer autorreflexão crítica que provoque o pensar sobre a contemporaneidade, assim como sobre as causas sociais que originaram essa modalidade de ensino (Freitas; Costa, 2021).

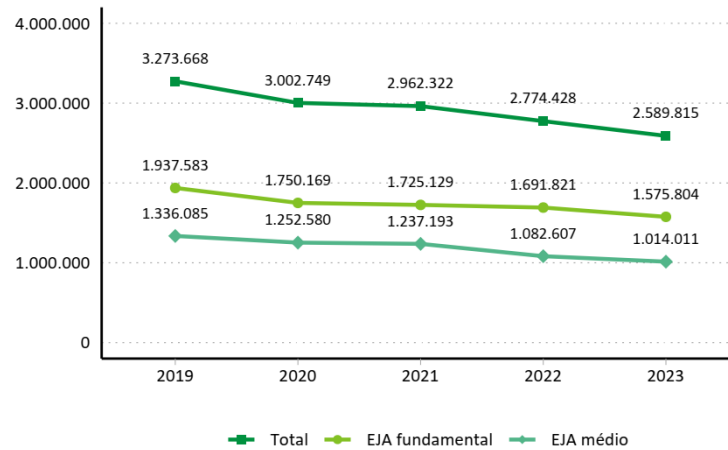
Dentre os sujeitos matriculados na EJA, tem-se as pessoas jovens e adultas público da educação especial.¹ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, as ações da Educação Especial devem possibilitar a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social ao seu público-alvo, os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Mittler (2003), há 20 anos, já sinalizava que a inclusão é uma política que pode ser planejada para beneficiar a todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias linguísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, os que se ausentam constantemente das aulas e outros que estão sob o risco de exclusão, em qualquer sistema de ensino.

¹ Considera-se público da Educação Especial alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Considerando o número de matrículas na EJA, no período de 2019 a 2023, os dados da Figura 1 apontam uma redução de 21%, ou seja, em 2019 foram computadas aproximadamente 3,2 milhões de matrículas, e em 2023 foram registradas 2,5 milhões.

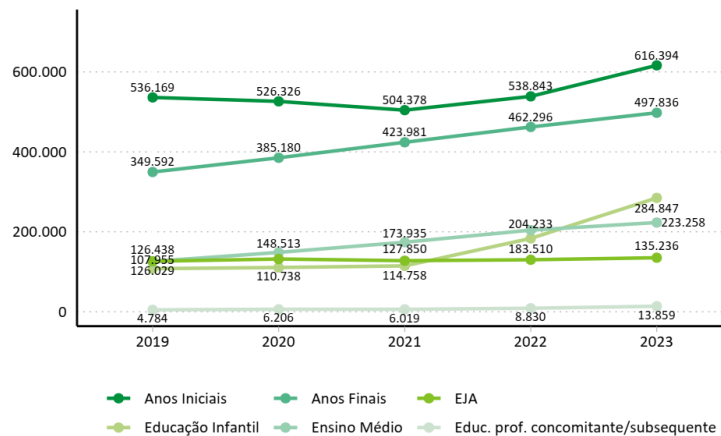
Figura 1 – Número de matrículas de estudantes na Educação de Jovens e Adultos – EJA, no período de 2019 a 2023.



Fonte: Inep (2024).

A queda no número de matrículas foi observada de forma semelhante nas etapas de nível Fundamental e Médio (Figura 2). Uma das possíveis causas da diminuição das matrículas pode estar relacionada à pandemia de Covid-19.

Figura 2 – Número de matrículas de público da Educação Especial em classes comuns ou especiais exclusivas, no período de 2019 a 2023, segundo a etapa de ensino.



Fonte: Inep (2024).

Considerando o município de Sobral-CE, universo da pesquisa, a Tabela 1 apresenta as matrículas da EJA geral e Educação Especial/sala comum nos últimos nove anos:

Tabela 1 – Matrículas de estudantes na EJA geral e de estudantes da Educação Especial em salas comuns da EJA (Ensino Fundamental e Médio) no município de Sobral-CE, no período de 2019 a 2023.

Ano	EJA (geral)		Educação Especial (classe comum) EJA	
	EF	EM	EF	EM
2019	3.334	3.453	114	46
2020	2.711	2.583	92	53
2021	2.081	2.911	58	43
2022	1.875	2.508	45	50
2023	156	84	71	70
Total	10.157	11.539	380	262

Fonte: elaborada pelo autor a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Inep (2023).

Conforme descrito na Tabela 1, entre 2019 e 2023 foram registradas 10.157 matrículas de estudantes na EJA nível Ensino Fundamental e 11.539 matrículas no Ensino Médio. Já dentre as matrículas de estudantes público da Educação Especial na EJA classe comum, os dados indicam o total de 380 matrículas no Ensino Fundamental e 262 no Ensino Médio, com destaque para o crescimento no ano de 2023.

Considerando o município de Sobral, chama a atenção que, de acordo com relatório produzido por André Loureiro (2020), com apoio do World Bank Group Education, na última avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Sobral ficou em primeiro lugar entre os 5.570 municípios do país nas classificações dos anos iniciais (1º ao 5º) e dos anos finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental. Contudo, ao se voltar para o número de matrículas na EJA, supõe-se que tal modalidade de ensino requer atenção, tendo em vista que o investimento educacional predomina no público escolar na idade certa.

Assim, tendo em vista o aumento do número de matrículas, ao longo dos anos, das pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos e também pensando como se dá a formação dos professores, podemos citar algumas pesquisas. Por exemplo, a pesquisa de Bueno (2018) teve como objetivo analisar, em conjunto com o professor da EJA e da Educação Especial, as suas práticas, e como resultados a autora destaca que foi possível verificar as necessidades formativas dos professores da EJA, assim como a articulação no trabalho desenvolvido entre o professor da Educação Especial e o da sala comum, tendo em vista a

necessidade de desenvolver um trabalho colaborativo que repercuta no aprendizado e no processo de inclusão.

Segundo Silva e Campos (2018), as condições de ensino impostas atualmente pelas ineficientes políticas educacionais inclusivas têm reduzido o papel do professor a mero espectador do processo educacional de jovens e adultos com deficiência inseridos na modalidade da EJA, à medida que o professor não tem uma compreensão clara sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, as autoras concluem que os estudos que envolvem processos de formação de professores para a interface entre EJA e Educação Especial ainda são escassos; portanto, há necessidade de ampliar investigações com esse foco, bem como o debate sobre (re)estruturação de currículos de cursos de licenciaturas e reconfiguração de programas para a formação continuada para atender a modalidade da EJA.

Nesse contexto, Haas (2015) sinaliza a necessidade do olhar voltado à reinvenção das práticas pedagógicas em consonância com as singularidades dos seus sujeitos e à inclusão de jovens e adultos com deficiência no ensino comum, a partir da modalidade da EJA, mediante o entendimento de que esse espaço escolar pode se constituir como lugar potente e legítimo para atender às necessidades específicas dessa faixa etária e como meio de prover continuidade ao desenvolvimento humano e social das pessoas com deficiência.

Além disso, Silva e Campos (2018), em uma revisão sistemática a qual buscou descrever e analisar dissertações e teses que tematizassem sobre a formação inicial e continuada de professores para inclusão escolar de estudantes com deficiência na modalidade da EJA, no período de 2008 a 2016, destacam, dentre os resultados do estudo, que a temática “formação de professores para inclusão escolar na modalidade de EJA” tem sido pouco privilegiada nas produções sobre a interface entre EJA e Educação Especial, tornando oportuno seu debate para o avanço de conhecimentos e discussão sobre a (re)estruturação de currículos de cursos de licenciaturas e reconfiguração de programas para a formação continuada.

É válido refletir sobre como a formação dos professores da EJA da sala comum que atuam com estudantes com deficiência vem sendo ofertada nas diferentes regiões do país. Portanto, ao se considerar a atuação docente na EJA com estudantes com deficiência, faz-se necessário investigar o processo formativo desses docentes, pois, embora os estudos recentes apontem a urgência em compreender tais formações, ainda há regiões brasileiras pouco investigadas, como o estado do Ceará, mais especificamente a região noroeste, onde está localizado o município de Sobral.

Buscando aprofundar a compreensão e estudos sobre o processo formativo de professores e estabelecer contribuições dessa formação ao trabalho docente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial, parte-se das seguintes indagações: Como ocorre o percurso formativo dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que atuam com alunos Público da Educação Especial (PEE)? Qual o conhecimento e as demandas desses professores acerca da atuação com os estudantes PEE na EJA?

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a trajetória formativa dos professores da EJA que atuam com estudantes público da Educação Especial, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. E os objetivos específicos são: a) compreender o processo de formação inicial dos professores e o conhecimento adquirido acerca da área da EJA e da Educação Especial; b) identificar como ocorre o processo de formação continuada dos professores da EJA; c) identificar o conhecimento e as demandas dos professores da EJA em relação aos estudantes público da Educação Especial.

A dissertação encontra-se organizada em cinco seções, a saber: esta Introdução, em que são descritos o contexto do problema de pesquisa e objetivos; na sequência, a segunda seção refere-se à revisão da literatura, no que tange à formação de professores no contexto da educação brasileira e da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva inclusiva; a terceira e quarta seções descrevem, respectivamente, os aspectos metodológicos, resultados e discussão; e, por último, na quinta seção, estão as considerações finais da pesquisa.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A presente seção visa refletir sobre aspectos relacionados à formação de professores no contexto da educação brasileira, tendo como destaque a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). No segundo momento, são feitos apontamentos acerca da formação docente na EJA com foco na perspectiva inclusiva e na atuação com estudantes com deficiência.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A formação de professores no Brasil tem sido discutida em diferentes aspectos, por exemplo, como os professores chegaram nessa profissão, como foram preparados, quais as motivações, atribuições e modelo de formação inicial e continuada realizadas, bem como a interlocução da formação com a Educação Especial e a Inclusão. A profissionalização dos professores é um fator decisivo da produção do modelo escolar, e a escola precisa se adequar ao século XXI, que, de certa forma, se implica na profissão docente e na formação de professores (Nóvoa, 2019).

Uma discussão bastante pertinente apontada por Gatti (2016) diz respeito aos impasses e dificuldades em estabelecer uma formação que contemple a proposta e que supra as suas demandas, como currículo, ambiente escolar e condições de trabalho. Além disso, a escola parece perdida em relação às mudanças do século XXI, com promessas do passado no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores, com implementações de políticas públicas de disciplinas e cursos de formação continuada, e algumas inconsistências significativas, como a invisibilidade e falta de interesse em implementar de fato o que as políticas indicam, apontando um compromisso que foi fragmentado ao longo do tempo e causando uma confusão no planejamento e na execução de apoio a professores, como a própria formação.

Em uma visão geral, um olhar sobre aspectos da sociedade em que hoje nos movemos se torna relevante na medida em que estes aspectos adentram a vida escolar. Por outro lado, considerar os primórdios das propostas de formação de professores no Brasil e seus caminhos históricos, considerados no contexto de sua proposição, pode nos dar indícios importantes para a compreensão de situações, de políticas, propostas, práticas e conflitos atuais no âmbito dessa formação e do trabalho docente no cenário social que os configura. Buscar em alguns traços da história da formação de professores no Brasil a compreensão sobre como essa formação tende a ser tratada nas políticas educacionais e mesmo nos estudos a ela relativos, nos põe em condição de melhor compreender alguns dos impasses que hoje encontramos nos cursos propostos que se destinam à formação de professores para a educação básica, no confronto com

aspectos societários emergentes, importantes de se considerar em relações educativas (Gatti *et al.*, 2019, p. 12).

Para que se tenha uma melhor compreensão dos aspectos que influenciam a formação de professores na atualidade, faz-se necessário considerar o processo histórico da formação de professores. Conforme apontam Gatti *et al.* (2019), o processo formativo de professores acompanhou a lentidão com que a Educação Básica se desenvolveu no Brasil, o que implicou, por exemplo, poucos professores habilitados para as disciplinas específicas. Somente a partir dos anos 1950 o sistema de ensino começa a se multiplicar, considerando que, até metade do século XX, 50% da população brasileira era analfabeta.

Ao longo do século XX, a educação brasileira passou por mudanças e reformas em diferentes frentes, sendo a formação dos professores marcada por transformações. A Constituição de 1988 marca o período de redemocratização no Brasil e, dentre outros pontos importantes, destaca a valorização dos profissionais do ensino.

A partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, foram elaboradas e/ou atualizadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo regulamentadas em dezembro de 1996, com a publicação da Lei 9.394/96 (Brasil, 1996). A formação de professores é tratada em capítulo específico, e, conforme aponta Aranha (2006), ela foi um avanço para a Educação Básica, por conta da exigência de curso de nível superior, da proposta de programas de formação continuada e procedimentos para a valorização dos profissionais da educação.

A partir do final do século XX, o campo da formação de professores tem sido alvo de debate, e, como apontam Leite *et al.* (2018), a formação de professores para a Educação Básica é permeada por questões recorrentes em debates e pesquisas no Brasil, pois mudanças significativas no processo geralmente não se constituem como efetivas, em decorrência de fatores como: alta rotatividade e descontinuidade de políticas públicas de formação de professores; descompasso entre o perfil de formadores e aquele esperado para os egressos dos cursos de licenciatura; ausência de políticas de acompanhamento e de avaliação de currículos das licenciaturas; e novas demandas da contemporaneidade.

Complementando, Gatti *et al.* (2019, p. 31) apontam que

nossas políticas educacionais, e a da formação de professores, sempre se mostraram fragmentárias, respondendo a pressões imediatistas, a alguns movimentos sociais emergentes, e, particularmente, dos que tinham “voz” ou alguma função de poder e influência em dado momento. Uma característica recorrente foi a dificuldade de se estabelecer um equilíbrio curricular entre conhecimentos de área específica da docência e conhecimentos pedagógicos relacionados a práticas educativas voltadas à educação básica.

Para Vóvio (2010), a concretização de ofertas educativas homogêneas e desarticuladas resulta em ações educativas semelhantes, com as mesmas finalidades e formatos, sem que se atinjam e atendam os interesses e as necessidades de grupos específicos, como os jovens, as mulheres ou categorias de trabalhadores. Os conteúdos e as propostas pedagógicas muitas vezes reproduzem, de modo aligeirado, currículos e programas da educação regular, consideram apenas as culturas tomadas como legítimas e apagam aquelas dos grupos a que se dirigem. Ou seja, a preparação da profissão docente muitas vezes é insuficiente em diversos aspectos relacionados à educação de pessoas em diferentes fases da vida.

Nessa direção, verifica-se a atenção aos currículos de formação de professores na última década, conforme proposto no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (Brasil, 2014), sendo tratada, na Meta 13, “a necessidade de requalificar os cursos de Pedagogia e as demais Licenciaturas de modo a integrá-los às demandas da educação básica para que os licenciandos tenham a formação necessária ao seu exercício profissional” (Gatti *et al.*, 2019, p. 32).

Em 3 de junho de 2024, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que determina as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. A norma atualiza as diretrizes de 2019 e de 2015, bem como estabelece outros pontos. Conforme descrito na Resolução, a formação inicial dos profissionais da Educação Básica é considerada

processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, e condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação, devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos (Brasil, 2024a, Cap. I, Art. 3, inciso III).

Além disso, deve ser garantida a oferta de formação de profissionais do magistério para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso público de Estado, assegurando o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas, sociais e técnicas sólidas e em consonância com as diretrizes dos documentos nacionais e marcos normativos de orientação curricular específicos de cada etapa e de cada modalidade (Brasil, 2024).

Desse modo, ao se considerarem os vários aspectos envolvidos na formação de professores, faz-se necessário atentar tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada dos professores. Segundo Rinaldi (2014), o investimento na formação inicial está atrelado ao fortalecimento da articulação entre a escola e a universidade, o que implicaria a construção de espaços de formação que possam reunir licenciandos, professores em exercício

e pesquisadores da universidade e considerar tanto o conhecimento acadêmico como o conhecimento prático na promoção da aprendizagem profissional da docência.

Além da formação inicial, a formação continuada deve fazer parte do crescimento profissional, que acontece ao longo da atuação docente, podendo proporcionar um novo sentido à prática pedagógica e ressignificar a atuação do professor (Imbernón, 2010, 2011). Em outras palavras, a formação do professor deve estar ligada ao desenvolvimento curricular e aos aspectos que permeiam a construção da melhoria da instituição do trabalho educativo, que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática.

É preciso compreender que na formação inicial o professor adquire base teórica que o habilita a estar em sala de aula, e a formação continuada possibilita-lhe enriquecer ou reformular os conhecimentos já adquiridos ou colaborar para a ressignificação de suas práticas docentes. Logo, ambas as formações são interdependentes (Martins, 2013).

Nessa perspectiva, a ação formadora deveria ser constituída de espaços contínuos para a reflexão, de modo que os professores possam refletir acerca de seu cotidiano escolar e repensar sobre as diversas possibilidades do fazer pedagógico. Segundo a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica,

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, Cap. II, Art. 4º).

Portanto, segundo Nóvoa (1992, p. 17), o desafio na formação de professores consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, ou seja, a formação deve ser encarada como um processo permanente, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Considerando a importância que a temática “formação de professores” assume no cenário da educação brasileira, destaca-se o contexto da Educação de Jovens e Adultos. A quase total ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos ainda é a marca dos cursos de licenciatura no país. Os cursos de disciplinas específicas – Letras, Geografia, Matemática, Química, Educação Física – e todas as outras licenciaturas que habilitaram professores no final dos anos 1980 e 1990 não propiciaram a oportunidade de aprender, nas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios de atuar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo

de escolarização, anos após estarem afastados da escola; menos ainda sobre como enfrentar esses desafios (Machado, 2008; Paiva; Fernandes, 2016).

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA) percorreu uma longa caminhada, fruto de grandes movimentos sociais, e sempre se mostrou como um caminho de esperança e realização para quem desejasse concluir a escolarização que foi interrompida em algum momento da vida.

No passado como no presente a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 108).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Seção V, Art. 37, a partir da redação dada pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, a “educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.

Bittencourt e Eiterer (2014) revelam que a necessidade da formação especializada de professores para EJA começou a ser pauta de discussões desde 1947, quando foi lançada a primeira Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Além disso, afirmam que a qualidade do ensino e a permanência do educando da EJA no espaço escolar estão intimamente relacionadas à formação do professor, já que este tem o papel de planejar, inovar nas estratégias metodológicas e participar da elaboração do currículo, alinhado às necessidades de aprendizagem dos educandos.

Soares e Pedrosa (2016) afirmam que atualmente a EJA reflete marcas de avanços conquistados nos últimos anos. Aos poucos, a própria legislação incorporou, dentre outros aspectos, a necessidade de uma formação diferenciada desse educador.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, regulamentadas por meio do Parecer 11/2000 e aprovadas na Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), propõem um importante movimento no que se refere à formação do educador desse campo de ação educativa, ao destacarem as especificidades exigidas desse profissional. Já a Resolução 01/2021 institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e para a Educação de Jovens e Adultos a Distância,

sinalizando que o Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos.

Amorim e Duques (2017) destacam que, mesmo sendo assegurada pela legislação educacional vigente e apontada pelo campo científico, a formação de professores para a atuação na EJA não tem sido contemplada no âmbito das políticas públicas educacionais. Os autores citam que, apesar de a formação continuada ser garantida pela legislação, ainda é uma prática incomum, já que muitos municípios ofertam a EJA com parâmetros distantes dos assegurados pela lei, de modo que direcionam a atividade docente para os professores que já atuam na rede regular de ensino, distanciando-se do reconhecimento da necessidade de uma formação específica para os profissionais que atuam na modalidade.

Para Machado (2008), a quase total ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos ainda é a marca dos cursos de licenciatura no país. A maioria dos cursos de formação de professores prepara-os para atuar com o estudante “ideal”. Aprendem os conteúdos das áreas, algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estão longe de pensar a realidade concreta da escola na qual os futuros professores irão atuar.

A falta de apoio aos professores e de políticas públicas é um dos problemas recorrentes no caso da EJA, pois, além de serem salas com pessoas das mais diferentes idades e histórias, às vezes os professores não têm um direcionamento, tal qual outros professores de outras disciplinas têm, como formações constantes.

Quando voltamos para a formação inicial, por exemplo, verificam-se várias lacunas, como a falta de disciplinas sobre a EJA nos cursos de licenciatura. Além disso, para Moura (2023), a necessidade de garantir um processo educacional compatível com as atuais demandas da sociedade gera um novo dilema para a EJA: a formação inadequada dos professores, incluindo-se aí os alfabetizadores, visto que os currículos dos cursos de formação normalmente não incluem conhecimentos e informações sobre essa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, um dos problemas que se observa, por exemplo, é que a modalidade de ensino EJA já chega estigmatizada como a que menos importa no campo de conhecimento e a que menos merece atenção das políticas públicas no que diz respeito à preparação de profissionais para a atuação, pois o próprio currículo muitas vezes não prepara o licenciando para a atuação na EJA. O interessante nessas situações de formação inicial seriam estágios e mais disciplinas voltadas para o aprendizado de adultos, discussões mais longas sobre essa modalidade que é tão importante e dá oportunidades de vida melhor para várias pessoas.

A Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino, necessita de elementos apropriados para atender às especificidades dos educandos, como educadores, estratégias de ensino, dentre outros aspectos. É nesse espaço que o educador pode se destacar não apenas em relação ao currículo escolar, mas, por exemplo, exercendo função social e política junto aos educandos (Rodrigues, 2023).

Os futuros professores de EJA precisam conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto. Entretanto, “não é qualquer jovem e qualquer adulto; ou seja, são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia” (Arroyo, 2006, p. 22). Destacam-se, assim, a importância e a eficácia das práticas freireanas na formação e na atuação na EJA, no que diz respeito à valorização de conhecimentos prévios, ou seja, o entendimento de que o aluno da EJA já traz consigo experiências de vida fora dos contextos escolares (Xavier; Dias; Freitas, 2021).

A partir disso, compreende-se a necessidade de investir de forma mais eficaz na formação continuada desses educadores, por meio de órgãos de gestão da educação e da escola, devendo ser assegurada a participação de todos os profissionais envolvidos com a EJA; é também imprescindível pensar sobre a qualidade desses cursos e como o professor ressignifica a sua prática, a partir das propostas de formação continuada desenvolvidas.

Sousa-Lopes (2017) considera que o professor que se propõe a atuar como docente da EJA sem ter formação específica (formação inicial) para a modalidade dificilmente compreenderá as especificidades dos educandos jovens, adultos e idosos; muito menos construirá a percepção crítica sobre a necessidade de buscar inovar em suas ações e práticas metodológicas, aprimorando o conhecimento via formação continuada. O autor ainda enfatiza que as universidades precisam tornar a EJA um campo de maior abrangência em seus cursos de licenciatura e expandir as linhas de pesquisas direcionadas à modalidade.

Desse modo, segundo Viñal Junior e Miranda (2019), não há estrutura consolidada voltada para os docentes da EJA, tanto em relação à formação inicial quanto à formação continuada. O que existe são momentos pontuais ofertados como forma de sanar improvisadamente as dificuldades que esses profissionais encontram ao lecionar em turmas dessa modalidade. Ainda segundo os autores, as universidades, os sistemas de ensino e os órgãos governamentais voltados ao gerenciamento das políticas públicas educacionais deveriam garantir uma educação de qualidade para o público-alvo da EJA, levando em consideração suas histórias de vida, os conhecimentos de mundo que cada um carrega e aspectos relacionados à cultura do contexto em que cada um vive, como forma de possibilitar uma

formação cidadã. Para que isso ocorra, é necessário pensar na formação inicial e continuada específica para os educandos que lidam com as práticas pedagógicas direcionadas a esses sujeitos nessa modalidade educacional.

A Resolução CNE/CEB 1/2000, no Art. 17, garante que as propostas formativas direcionadas aos docentes da EJA precisam estar fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, levando em consideração a articulação entre teoria e prática, de modo que os docentes tenham condições de desenvolver um trabalho contextualizado, pois, por ser uma modalidade de ensino com especificidades e complexidades próprias, se torna inaceitável a atuação de professores improvisados (Brasil, 2000b).

Portanto, a formação de professores para a docência na Educação de Jovens e Adultos ainda é uma questão não resolvida no âmbito da Educação Básica no Brasil, considerando a discrepância que existe entre o que garante a legislação e o que se efetiva na prática. Não há uma política de formação consolidada para esses profissionais, principalmente no campo das universidades, que não têm priorizado a EJA na grade curricular das licenciaturas, com exceção dos cursos de Pedagogia que ofertam algumas disciplinas ligadas à modalidade. A falta de tematização estende-se também aos programas de pós-graduação que disponibilizam poucas linhas de pesquisas nesse sentido, o que compromete a produção acadêmico-científica e, conseqüentemente, a construção de parâmetros para fortalecer uma formação sólida para os professores que atuam ou pretendem atuar nessa modalidade, a qual possui especificidades (Viñal Junior; Miranda, 2019).

Além das universidades, os órgãos que gerenciam os processos educacionais, como as Secretarias Municipais de Educação, precisam alinhar a EJA às orientações dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de atender as especificidades (principalmente em relação ao perfil do educador), pois ainda é prática frequente colocar os mesmos professores que atuam no ensino regular (período diurno) para atuar na modalidade, sem qualquer tipo de direcionamento.

Segundo Pena, Andrade e Malta (2022), a formação dos educadores da EJA tem sido um dilema legislativo produzido ao longo da história do país, e refletir acerca da necessidade de inovação e de adequação das práticas pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem da modalidade é impreterível. Contudo, para potencializar as reflexões é preciso discutir sobre a formulação de políticas públicas educacionais para a formação dos educadores e das educadoras e, conseqüentemente, discutir a negação de direitos.

Cabe destacar ainda que, segundo Porcaro (2011), a Educação de Jovens e Adultos tem se expandido institucionalmente no país, merecendo uma maior atenção por parte dos órgãos governamentais; porém, essa modalidade ainda vem sendo ocupada por professores sem uma formação específica, que trazem consigo uma formação inicial/acadêmica adquirida em curso de licenciatura ou mesmo sem nenhuma formação superior, que se voltam para essa modalidade por questões circunstanciais.

Segundo Ribeiro (2022), há na EJA uma clientela bastante heterogênea e diversificada culturalmente, e isso requer do professor conhecimentos específicos no tocante à metodologia, aos conteúdos, à avaliação e ao atendimento. É necessário que o educador respeite a pluralidade cultural, as questões culturais, suas identidades, os assuntos que envolvem a classe e conhecer a linguagem dos alunos. Somente considerando essas dimensões poderemos trabalhar de forma consistente, crítica e criativa, fugindo dos moldes de educação nos quais a escolarização ocorre de forma mecânica, resumindo-se apenas ao ensino da leitura e escrita.

Assim, faz-se necessário uma abordagem crítica da EJA nos cursos de licenciatura; aprofundar as discussões a respeito da modalidade, da educação emancipatória, libertadora; valorizar a reflexão, a criticidade; e ensinar o professor, em formação, a questionar tudo que lhe é apresentado (Goes; Lima, 2021).

Também é importante que, diante das peculiaridades relacionadas a essa modalidade de ensino, o educador da EJA faça, periodicamente, uma revisão crítica da sua atuação (Rodrigues, 2023). A reflexão deveria estar relacionada, por exemplo, a como ensinar e promover uma educação de qualidade para jovens e adultos de diferentes idades e contextos em sala de aula, incluindo nessa heterogeneidade os estudantes com deficiência matriculados nessa modalidade.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVA INCLUSIVA E OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A articulação entre as áreas de EJA e Educação Especial encontra-se imbricada historicamente, por conta de seus sujeitos que por anos foram excluídos em diferentes configurações. Nessa perspectiva, em se tratando de docentes da EJA, assumir a formação de professores em uma perspectiva de inclusão ainda é um grande desafio a ser enfrentado, considerando-se as nuances deficitárias, as dificuldades, a discriminação e os problemas sociais que circundam nesse segmento educacional (Dantas, 2019).

Segundo Siems (2012), há indícios de que a chegada de alunos da Educação Especial na EJA esteja ocorrendo de maneira mais acentuada nos últimos anos, como consequência da própria ampliação do acesso desses indivíduos ao ensino regular de maneira geral. A autora ainda fala que é notório que o acesso dos estudantes público da Educação Especial, na forma de matrículas aceitas no ensino regular, tem sido formalmente assegurado; porém, a organização de sistemas que assegurem a esses alunos condições de permanecerem e serem bem-sucedidos em sua trajetória escolar ainda é meta a ser alcançada.

É preciso conceber a EJA em toda a sua especificidade e diversidade cultural dos sujeitos que constituem esse processo e, dessa forma, encarar essa oportunidade como um caminho de transformação nessa área educacional. A EJA não se resume a uma prática mecânica em que apenas se ensina a ler e escrever o próprio nome. Trata-se do acesso a uma escolarização ampla e de qualidade (Ribeiro, 2022).

A EJA não deve ser vista apenas como uma forma de suprir lacunas educacionais passadas. Ela também desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social, no desenvolvimento de competências e na ampliação das oportunidades de emprego e cidadania para os jovens e adultos que optam por essa modalidade de ensino. Segundo Rocha (2023), a escolarização proporcionada pela EJA oferece uma possibilidade concreta de melhoria na situação socioeconômica e cultural desses sujeitos; isto é, os estudantes da EJA podem adquirir conhecimentos, habilidades e competências que os capacitam a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Por meio do desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, sociais e emocionais, esses indivíduos têm a oportunidade de buscar melhores oportunidades de emprego, alcançar maior autonomia e ampliar suas perspectivas de vida.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) assegura que todos os níveis e modalidades de ensino tenham ações da Educação Especial. Contudo, tanto os estudantes da Educação Especial quanto os jovens e adultos em defasagem escolar foram ignorados por muito tempo ou menosprezados nas discussões pedagógicas, minimizando os conhecimentos e práticas específicas às características desses grupos.

Em outras palavras, significa dizer que

A ausência de condições de ensino impostas atualmente pelas ineficientes políticas educacionais inclusivas tem reduzido o papel do professor a mero espectador do processo educacional de jovens e adultos com deficiência inseridos na modalidade da EJA, à medida que o professor não tem uma compreensão clara sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência (Silva; Campos, 2018, p. 1165).

Como destacado por Glat e Pletsch (2011), a formação de professores é um dos pontos críticos que podem influenciar na efetivação das políticas educacionais e consolidação de inclusão escolar em qualquer nível escolar e/ou modalidade de ensino.

Estudos como o de Tassinari (2019) investigaram sobre a formação do professor da EJA que atuam com estudantes com deficiência intelectual, visando um processo reflexivo da prática docente no contexto inclusivo. A pesquisa foi realizada em um município da região norte do estado de São Paulo e teve como abordagem ofertar uma formação para os professores. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os professores não se sentem preparados para a inclusão escolar, devido à ausência de conhecimento teórico-técnico-metodológico, bem como do apoio de profissionais especializados para acompanhar os estudantes e orientá-los em sua prática pedagógica, persistindo ainda em uma prática tradicional pautada em aulas expositivas e deixando transparecer práticas pouco adequadas à inclusão. Sobre a formação reflexiva, os professores indicaram contribuições do processo formativo para a reflexão da atuação docente, especialmente em relação às práticas e percepções junto ao estudante com deficiência intelectual.

Olmos (2020) buscou analisar as perspectivas de professores de Ciências, que atuam na Educação de Jovens e Adultos, sobre os estudantes com deficiência intelectual. Os resultados apontaram as diferentes concepções dos docentes em relação à Educação Especial e às necessidades formativas de professores especialistas do ensino regular frente às demandas dos estudantes com deficiência, além de demonstrarem a importância de espaços que permitam que esses professores reflitam sobre suas práticas, se vejam como transformadores de suas atitudes dentro da sala de aula e compreendam as inúmeras possibilidades do ensino de Ciências como auxiliador para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes da EJA, incluindo os com deficiência.

O estudo de Nogueira (2020) trouxe como principal questionamento a maneira como os professores da sala de aula regular de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) constroem sua prática, seu trabalho docente junto aos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PEE), levando em consideração sua formação inicial, continuada e em serviço. Os resultados evidenciaram que poucos professores tiveram conteúdo sobre EJA e Educação Especial ao longo da formação inicial.. Já em relação à formação continuada, menos da metade realizou alguma formação sobre a Educação Especial. Para os participantes desse estudo, a formação em serviço foi efetiva quanto aos anseios de aprendizagem específicos sobre Educação Especial, tendo auxiliado esses profissionais tanto no suporte emocional quanto no

que se refere a conteúdos sobre a área. Destaca-se a formação em serviço como uma alternativa viável e efetiva de auxílio na construção dos saberes necessários ao atendimento de tal público.

A pesquisa de Marcante (2023) objetivou analisar os fatores que contribuem para a (in)visibilidade dos estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Almirante Tamandaré-PR. Dentre os resultados encontrados, tem-se a ausência de uma preparação específica, de âmbito municipal, aos professores que atuam na EJA. Além disso, as formações oferecidas são voltadas apenas ao ensino regular, exigindo que o professor da EJA e da Educação Especial tenha que adaptar suas práticas pedagógicas conforme seus próprios conhecimentos e experiências.

Conforme observado nas pesquisas descritas, a realidade vivenciada pelos professores que atuam na EJA e quem têm em suas salas estudantes com deficiência não é diferente da dos demais docentes dos diferentes níveis de ensino. Além de a grande maioria relatar ausência de conteúdos sobre a EJA ao longo da formação inicial nas diferentes licenciaturas, tal fato se agrava quando questionados sobre o conhecimento de conteúdos da Educação Especial.

Segundo Holanda, Pereira e Ferreira (2021, p. 10),

Nesse contexto [da EJA], que já é desafiador, agrega-se a inclusão escolar, pois a educação de jovens e adultos aporta ao Estado e à sociedade contemporânea o desafio de ser plural e incluir os indivíduos socialmente excluídos (pessoas com deficiência, pessoas inseridas no sistema carcerário, minorias étnicas, sem-terra, operários sazonais, entre outros), aos quais foi negado o direito de acesso à escola. Tal diversidade exige muito mais que um olhar contemplativo; exige que se construa uma ação efetiva capaz de viabilizar a inclusão do excluído.

Nesse cenário, é urgente a implementação de políticas públicas voltadas às demandas citadas e ao aprimoramento das práticas pedagógicas no contexto da EJA, considerando as necessidades formativas diversas, incluindo aí a formação adequada e satisfatória dos docentes, que extrapole a mera aplicação da técnica (Pedroso, 2015).

3. MÉTODO

O presente estudo é uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois considerou as singularidades dos participantes. Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

3.1 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFSCar), CAEE nº 6343252250000.5504, sendo considerados os aspectos éticos desde o início da investigação, segundo a Resolução nº 510, de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, no que tange ao “respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes” (Brasil, 2016, p. 1).

3.2 PARTICIPANTES

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, o pesquisador entrou em contato com a Secretaria de Educação de Sobral-CE. Foi marcada uma reunião com os setores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial para apresentação e divulgação da pesquisa. Em um segundo momento, o pesquisador visitou as diferentes escolas que possuíam turmas de EJA no município investigado e distribuiu panfletos para a divulgação da pesquisa, solicitando aos gestores e coordenadores que encaminhassem o convite com informações sobre a pesquisa, critérios de seleção dos participantes e contato (e-mail e telefone) do pesquisador.

Os critérios de seleção para a participação na pesquisa foram: professores que atuavam ou que já tivessem atuado na EJA regular e que tiveram ou têm pelo menos um aluno com deficiência matriculado em sala de aula. Os interessados entraram em contato com o pesquisador por e-mail, WhatsApp ou telefone, que lhes explicou sobre a pesquisa e encaminhou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

Foram selecionados oito professores, sendo cinco participantes do gênero masculino e três do gênero feminino, com idade variando entre 28 e 58 anos. Os participantes tinham tempo médio de 8 anos e 9 meses de atuação na EJA. Os dados de caracterização dos participantes estão elucidados na Tabela 2.

Tabela 2 – Caracterização dos professores regulares da EJA.

Participantes (nomes fictícios)	Gênero	Idade	Atuação na EJA	Rede de ensino em que atua
Danilo	Masculino	36 anos	8 anos	Estadual
Kelvin	Masculino	33 anos	5 anos	Estadual
Anderson	Masculino	28 anos	3 anos	Estadual
Valéria	Feminino	52 anos	10 anos	Municipal
Maria	Feminino	45 anos	10 anos	Municipal
Marcos	Masculino	42 anos	16 anos	Municipal
Pedro	Masculino	52 anos	12 anos	Municipal
Nivea	Feminino	58 anos	7 anos	Centro de Educação de Jovens e Adultos

Fonte: elaborada pelo pesquisador a partir dos dados coletados.

Todos os participantes atuavam na EJA regular e tinham em sala pelo menos um estudante com deficiência matriculado. Os professores atuavam em escolas municipais e estaduais do município de Sobral-CE, exceto a participante Nivea, que atua em um Centro de Educação de Jovens e Adultos. Em relação ao tempo de atuação na EJA, Marcos tinha o maior tempo, e Anderson tinha o menor tempo de atuação.

3.3 LOCAL

A pesquisa teve como contexto o município e região metropolitana de Sobral-CE, localizado na mesorregião noroeste do estado do Ceará, com uma população estimada em 215.286 habitantes, de acordo com o último Censo (IBGE, 2022). É considerada uma capital regional, com índice de desenvolvimento humano (IDHM) em 2010 de 0,714. Na ocasião da pesquisa, o município de Sobral ofertava a EJA em escolas da rede pública municipal e estadual de ensino, sendo estruturada da seguinte maneira: EJA I (1º, 2º e 3º anos), EJA II (4º e 5º anos), EJA III (6º e 7º anos) e EJA IV (8º e 9º anos) (Sobral, 2021).

A coleta dos dados ocorreu presencialmente nas dependências de cada escola em que os professores se encontravam, sempre em horários em que estavam livres. Os participantes

Daniel, Kelvin e Anderson atuavam em uma escola estadual de tempo integral, em um distrito localizado a 44 km da cidade de Sobral.

3.4 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

Os materiais e equipamentos utilizados na pesquisa foram: canetas, caderno de anotações, notebook com sistema Windows para digitar e salvar as informações no documento Word, gravador de voz do aparelho celular.

3.5 INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS

Para a coleta de dados foi adaptado o roteiro semiestruturado, tendo como referência o instrumento utilizado por Duques (2015) e Porta (2015). O roteiro de Duques (2015) teve como objetivo principal obter informações sobre a formação de professores da EJA de modo geral, e o de Porta (2015) foi mais específico, focando na EJA junto à Educação Especial. Como a pesquisa visou investigar a formação do professor da EJA regular que atua com esses alunos Público-Alvo da Educação Especial, a junção dos roteiros foi extremamente interessante e importante para a formulação das perguntas, buscando sempre as conexões das respostas para o alcance dos objetivos.

A partir do roteiro de entrevista semiestruturada de Duques (2015) e Porta (2015), foi criado um roteiro com dez perguntas (Apêndice B). Em linhas gerais, o roteiro contou com perguntas semiestruturadas sobre a formação inicial e continuada dos professores, sobre a prática e a participação em cursos de formação sobre a Educação Especial, a perspectiva que os professores têm sobre essas formações, as dificuldades da atuação com alunos com deficiência na EJA e outros.

3.6 PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS

As entrevistas foram marcadas com antecedência com os professores participantes da pesquisa e foram realizadas nas salas de aula, sempre em horários em que os participantes estavam livres. A entrevista semiestruturada foi baseada em um roteiro com perguntas principais sobre o assunto e complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias

momentâneas da entrevista. Nesse tipo de entrevista podem emergir informações de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a uma padronização (Manzini, 1990/1991, 2004).

As entrevistas foram realizadas individualmente e duraram em média 30 minutos. Com os professores que atuavam nas escolas da rede municipal, as entrevistas ocorreram no período noturno; já com os professores das escolas estaduais em período integral e a professora do Centro de Educação de Jovens e Adultos, as entrevistas foram realizadas no período diurno.

3.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram transcritas e validadas por dois juízes pertencentes ao grupo de pesquisa sob a coordenação da orientadora do presente estudo, e os dados foram organizados e analisados sob a forma de análise de conteúdo por meio de categorização temática, que se refere à classificação de elementos e suas características em comum, a partir de critérios definidos (Franco, 2005). O processo de categorização considerou a codificação das unidades de registros de temáticas que mais se sobressaíram nas transcrições e de maior pertinência para a pesquisa, as quais foram organizadas a partir dos destaques semânticos das transcrições das entrevistas de cada um dos entrevistados.

As categorias pré-estabelecidas foram organizadas nos seguintes eixos: (a) Formação inicial dos professores e o conhecimento na área da EJA e da Educação Especial; (b) Formação continuada dos professores da EJA ; e (c) Conhecimentos e demandas dos professores da EJA em relação aos estudantes público da Educação Especial.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que a presente pesquisa tem como foco principal a análise da trajetória formativa dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que atuam com estudantes Público-Alvo da Educação Especial, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio de Sobral, município localizado na região noroeste do estado do Ceará, a seguir serão apresentados os resultados e a discussão do estudo. Para isso, os dados analisados estão organizados em três categorias temáticas, a saber: (a) Formação inicial dos professores e o conhecimento na área da EJA e da Educação Especial; (b) Demandas de formação continuada do professor que atua na EJA; e (c) Conhecimento e demandas dos professores da EJA sobre a atuação com os estudantes público da Educação Especial.

4.1 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES E O CONHECIMENTO NA ÁREA DA EJA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Considerando a formação inicial dos professores da pesquisa (Quadro 1), dentre os oito participantes, a metade tinha mais de uma graduação (Danilo, Anderson, Marcos e Nivea). Em relação aos cursos de graduação, cinco fizeram Pedagogia (Anderson, Valéria, Maria, Marcos e Nivea), três graduaram em Matemática (Danilo, Pedro e Nivea), além de Física (Danilo), História (Kelvin), Biologia e Zootecnia (Anderson) e Ciências Sociais (Marcos).

É interessante observar que a maioria não teve, durante a graduação, conteúdos relacionados à EJA e/ou à Educação Especial, exceto os professores Anderson e Pedro.

Quadro 1 – Caracterização da formação inicial dos professores da EJA e o conhecimento na área de Educação Especial na formação inicial.

Participantes	Graduação	Conteúdo sobre a EJA durante o curso de graduação	Conteúdo sobre a Educação Especial durante o curso de graduação
Anderson	Pedagogia, Biologia e Zootecnia	Sim	Sim
Danilo	Matemática e Física	Sim	Sim
Kelvin	História	Não	Sim
Marcos	Pedagogia e Ciências Sociais	Não	Sim
Maria	Pedagogia	Não	Não
Nivea	Pedagogia e Matemática	Não	Não
Pedro	Matemática	Não	Não
Valéria	Pedagogia	Não	Não

Fonte: elaborado pelo autor.

Verifica-se entre os professores da EJA o predomínio da formação inicial em Pedagogia, mas com outras graduações distintas, por exemplo, Zootecnia. Tais dados vão ao encontro dos apontamentos de Jardimino e Araújo (2014), segundo os quais os professores da EJA são originários de diversas áreas de formação e ingressam na EJA por diferentes motivos, sendo, em raras situações, por uma escolha pessoal. Também há o entendimento de que os professores da EJA não são exclusivos de cursos de Pedagogia, muitos são de outras áreas da licenciatura e até mesmo do bacharelado.

Mamona (2017) propôs-se a investigar, no âmbito da formação inicial de professores de Matemática, os conhecimentos profissionais necessários para a atuação na Educação de Jovens e Adultos. Considerando que o perfil de saída dos licenciados deveria atender às demandas da Educação Básica e como a EJA a constitui, faz-se necessário voltar o olhar para a formação inicial de professores. Nessa medida, a pesquisa aponta que conhecer os sujeitos reais que compõem essa educação, suas realidades, especificidades, como aprendem os adolescentes, jovens e adultos e como ensinar a esses sujeitos são habilidades que precisam ser construídas ao longo da formação inicial de professores.

Ao ser indagado sobre as disciplinas que abordavam conteúdo da EJA durante a formação inicial, o participante Anderson relata que teve algum conteúdo sobre a EJA durante a graduação em algumas disciplinas voltadas para a EJA:

Sim, tanto de EJA, além de biólogo eu sou também pedagogo, e na faculdade de Pedagogia vê-se muito a questão da EJA, principalmente quando a gente está, é, fazendo, é, as nossas pesquisas, quando a gente tá, é, fazendo nossas observações, a gente é atendido, é levado pra gente, é, vê as particularidades da EJA. Além disso, nós temos disciplinas realmente, e essas disciplinas ajudam muito, porque essas disciplinas, elas são baseadas principalmente, é, em autores, digamos assim, contemporâneos, como Paulo Freire, e esses autores, aqueles métodos de alfabetização principalmente de Paulo Freire, pra EJA ele é fundamental. Quando eu fui trabalhar com a EJA, se não fossem os conhecimentos, se não, obviamente que a teoria, ela não é obviamente única, pronta e acabada, ela tem ali o confronto com a realidade, mas é o pensamento, as fundamentações, é, educacionais que Paulo Freire deu, ajudou muito pra questão da EJA, principalmente quando a gente tá trabalhando com uma turma que não é plenamente alfabetizada (trecho da entrevista com o Prof. Anderson).

Conforme relato de Anderson, o conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos esteve atrelado somente ao curso de Pedagogia. Os conhecimentos adquiridos foram importantes à sua prática docente, com destaque para os ensinamentos sobre Paulo Freire.

A professora Maria faz um apontamento interessante sobre sua formação inicial no trecho a seguir:

Não, não tive nenhuma na minha época, que, assim, eu sou, a minha formação, ela é da década de 90, então na década de 90 não havia essa preocupação de Educação de Jovens e Adultos e muito menos Especial, não havia, então era mais voltada, é, pra pedagogia, não assim, eu comparando a minha pedagogia, a pedagogia hoje, a

pedagogia que eu fiz, ela é um curso totalmente diferente, não tem nada a ver, porque hoje a gente já percebe que a, a pedagogia, ela já insere a Educação Infantil, é, a EJA, né, porque nós já tivemos alguns estagiários aqui de EJA e Especial, eu não sei dizer, não sei comentar (trecho da entrevista com a Profa. Maria).

Tais apontamentos vão ao encontro das colocações de Ventura e Carvalho (2013, p. 27) ao afirmarem que

A experiência acumulada na relação com os alunos da Pedagogia e das demais licenciaturas tem indicado que os universitários ignoram a problemática da EJA, bem como o seu sentido numa sociedade que, historicamente, vem negando o direito à escola de qualidade.

Vale lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006) recomendam a formação do pedagogo para atuar também na Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, segundo Pimenta *et al.* (2017), normalmente os cursos apresentam disciplinas e carga horária insuficientes para garantir a formação do professor para atuar na modalidade e com as diferentes especificidades.

Isso pode ser devido ao fato de as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia não trazerem nenhuma normatização específica a respeito da formação de um perfil para o educador de jovens e adultos, e, conforme apontado por Arroyo (2006), o modelo universalista e generalista de formação de educadores, associado a um caráter histórico desfigurado da EJA, explica a ausência de uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Vale lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, do ano 2000, já sinalizava que as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não poderiam deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA (Brasil, 2000b).

De acordo com o estudo de Scortegagna e Souza (2020), que teve por objetivo analisar como ocorre a formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos, especialmente para atuação na alfabetização, em geral os professores agem por intuição ou, muitas vezes, motivados por saberes provenientes de suas experiências e/ou de formação para atuação com outras modalidades que não a EJA.

Tais dados reafirmam que, na realidade, o que se observa é a quase ausência da discussão do campo da EJA em cursos de licenciatura, mesmo quando nos referimos aos cursos de Pedagogia; e, no geral, são professores que não possuem formação teórico-metodológica para o trabalho com jovens e adultos e vão construindo sua compreensão das necessidades e possibilidades da docência na EJA no cotidiano escolar (Jardilino; Araújo, 2014).

No estudo de Borges e Souza (2023), que investigou os currículos e as concepções de alunos e professores sobre a presença de abordagem da Educação de Jovens, Adultos e Idosos

(EJAI) nas práticas pedagógicas dos cursos de licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia de uma universidade do oeste da Bahia, uma participante do curso de Matemática afirmou que nele “não são ofertadas no currículo disciplinas voltadas para a EJAI”, o que também é mencionado por outra participante: “o curso apresenta disciplinas de estágio e didática da Matemática que abrangem o geral da educação, porém, não há nenhuma disciplina que trate sobre a Educação de Jovens e Adultos”.

Porto (2022) reflete sobre a EJA na formação inicial dos professores de Ciências Naturais e aponta que são poucos os projetos que trazem disciplinas voltadas à EJA, ficando evidentes a fragmentação e a superficialidade com que a temática é discutida, sem relações com as outras áreas de conhecimento humano e social. Em razão disso, surgem contradições teórico-práticas entre um currículo e outro e a predominância de uma educação interdisciplinar mais pragmática do que dialética, demonstrando que as instituições estão formando perfis acadêmicos diferenciados para a mesma profissão para atuarem com a EJA.

Da formação inicial dos professores para os conteúdos da EJA, percebe-se, portanto, que quase todos não tiveram esse contato de disciplinas nas suas graduações. Quando voltamos o olhar para a Educação Especial, participantes como Danilo, Kelvin, Anderson e Marcos tiveram esse contato inicial nas suas formações iniciais, mas de maneira superficial.

Por exemplo, Kelvin é formado em História e teve apenas a disciplina de Libras no final do curso, de acordo com o relato abaixo:

Não formação em EJA, não, mas tem na grade curricular de História, né? Eu sou formado em História, foi a disciplina de Libras, já foi bem no final do curso, e até pra arranjar essa disciplina lá na emenda, lá, é difícil, juntou quase duas turmas diferentes, e a professora focou mais a gente apresentar tipo uma música fazendo sinais, né, de Libras, não teve em relação à educação inclusiva, a gente não teve essa aula específica, não na faculdade (trecho da entrevista com o Prof. Kelvin).

Conforme o relato de Kelvin, não houve a oportunidade de discussão no campo da inclusão, o que reforça a premissa da necessidade de disciplinas que versam sobre fundamentos da Educação Especial na perspectiva inclusiva, além da obrigatoriedade da disciplina de Libras.

Tivemos, mas tive muito pouco, tive no curso de Física, tive uma didática voltada a curso especial, e aí, dentro dela, trabalhava tanto com público regular como a EJA, mas só, foi só pouco tempo. Isso implica o que foi o meu primeiro contato com, e além da minha irmã, primeiro contato que eu tive com o público maior, onde eu tinha que ter um controle maior e controlar a turma em geral, isso me ensinou bastante coisas [...] hoje encontro um aluno especial, que a gente, é notório ver, ou seja, eu já sei como lidar com a situação (trecho da entrevista com o Prof. Danilo).

É interessante notar no relato de Danilo que ele teve o conhecimento sobre o público jovem e adulto em disciplina que relacionava a didática para curso especial. Segundo o

professor, tais conhecimentos, mesmo que breves, foram importantes para sua formação, além de também ter uma irmã com deficiência.

Sim, voltada pra Educação Especial, pra EJA não, mas pra Educação Especial sim, só que essa disciplina voltada pra Educação Especial, ela também não tratava de método ou práticas pedagógicas, elas tratavam no mais, é, é, na verdade, de identificar essas deficiências intelectuais que nós íamos nos deparar, né, agora posso até especificar uma dessas deficiências, como o, o autista, é, deficiências múltiplas, né, inclusive, a intelectual mais alguma deficiência física, é, essa formação inicial trouxe esse arcabouço de conhecimento agora, de práticas pedagógicas ou métodos de como lidar com a aula (trecho da entrevista com o Prof. Marcos).

Marcos teve disciplina de Educação Especial na sua formação inicial de maneira generalizada, citando apenas que a disciplina guiava os professores para o reconhecimento de deficiências, mas não eram tratados aspectos sobre práticas de ensino.

Os resultados ilustram a trajetória da formação inicial de professores da EJA de um município do interior cearense que se destaca no cenário da educação brasileira, mas que tem inviabilizado a incorporação dos conteúdos da EJA e da Educação Especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Cabe destacar que esse cenário não se limita apenas a esse local, mas elucida um problema nacional que é vivenciado nas diferentes regiões do país.

No caso deste estudo, temos como foco professores da EJA que lecionam ou já lecionaram para alunos com deficiência intelectual. Segundo Capellini e Mendes (2007), os professores da EJA que trabalham com estudantes com deficiência intelectual necessitam conhecer as particularidades dessa deficiência e como se dá o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, os estudantes com deficiência que hoje ocupam os espaços regulares de ensino comum devem ser compreendidos nas suas especificidades, bem como os jovens e adultos que retornam para a escola. Conforme aponta Tassinari (2019), é fundamental que os cursos de licenciatura em geral considerem os traços próprios da formação do professor da EJA, bem como as peculiaridades da aprendizagem de jovens e adultos; ou seja, tais sujeitos, excluídos de diferentes formas do sistema educacional, ao retornarem para a escola, demandam currículos e práticas pedagógicas que com efeito promovam a participação deles no processo de ensino-aprendizagem e de modo significativo em seu dia a dia.

Cruz, Moraes e Ferreira (2022) afirmam que um dos principais desafios da comunidade escolar é lidar com a pluralidade de alunos atendidos pela EJA, a qual ainda está tentando compreender como atender tantas idades diferentes dentro de uma mesma sala de aula, ao mesmo tempo que precisa desenvolver maneiras de incluir a Educação Especial. Além disso, Paranhos *et al.* (2020) apontam que compreender a lógica da modalidade EJA enquanto um

produto de contradições e lutas pautadas por diferentes interesses de escolarização dá subsídios para que o professor em formação inicial perceba o seu movimento de constituição e especificidades e estabeleça o compromisso político com uma educação que tenha no horizonte a apropriação dos conhecimentos científicos.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

Os relatos dos participantes evidenciaram que, na ocasião da pesquisa, poucos professores tinham experiência em formações continuadas quanto ao tema Educação Especial. O Quadro 2 elucida a caracterização da formação continuada dos participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Caracterização da formação continuada dos professores da EJA e o conhecimento na área de Educação Especial.

Participantes	Enquanto professor da EJA, realizou alguma formação sobre Educação Especial?	Tipo de formação	Onde e quando foi realizada?
Anderson	Sim	Formação em serviço, cursos	Crede – Sobral (Período não especificado)
Danilo	Sim	Formação em serviço, cursos	CED – Sobral (Período não especificado)
Kelvin	Não	-	-
Marcos	Não	-	-
Maria	Não	-	-
Nivea	Sim	Curso de Braille, cursos	Não especificado
Pedro	Sim	Formação pedagógica	Não especificado
Valéria	Não	-	-

Fonte: elaborado pelo autor.

Alguns participantes tiveram acesso às formações oferecidas por órgãos como o Crede (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação) e o CED (Centro de Educação a Distância), como o caso do professor Danilo, que tem formações laboratoriais para o Ensino Médio e, dentre elas, o trabalho com o público da Educação Especial, como ele cita no relato a seguir:

Eu participo na parte de formação continuada pelo CED, Centro de Educação Continuada a Distância, né? Elas foram parte laboratoriais, né, foram, é, práticas do laboratório, química, física, biologia e matemática, o laboratório de informática, e dentro desse laboratório de informática nós trabalhamos com a inclusão de alguns alunos especiais, que é aqueles que entrou na fase do autista, entrou, entrava aquele que tinha deficiência motora, entrou também aquele que tinha a, é, como é o nome?

Do TDAH e, e ,entre outros (trecho da entrevista com o Prof. Danilo).

Já o participante Pedro, que é formado em Matemática, teve contato com a Educação Especial a partir de um curso de formação, o qual ele não especifica, mas se entende também que tratava de forma generalizada o assunto.

É, na época que eu, além de ser formado em Matemática, eu também fiz um curso de formação pedagógica, né, aí a gente trabalha, trabalha com isso, aí sim, trabalhamos com alunos, né, e também eu já participei do, do, da parte que é da, das séries normais, né, sexto e sétimo ano, e sempre tinha aluno, aluno com deficiência, né, necessidade especial, mas, como eu digo, não é um trabalho específico com ele, né, é junto com os outros (trecho da entrevista com o Prof. Pedro).

O participante Anderson trabalha em duas escolas e em uma é professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Percebe-se que o participante, além de ser o mais jovem dos entrevistados, tem um entendimento aguçado do que seria trabalhar com alunos com deficiência:

Sim, participei, é, principalmente, é, de formação continuada relacionada com habilidades socioemocionais, nas quais a gente é muito, a gente é muito cobrado a se qualificar nesse, nesse ramo, pois o nosso público é, seja ele da EJA, ou seja ele do ensino regular, eles têm essa, essa demanda muito forte da gente se qualificar no sentido de entender melhor as questões socioemocionais dos nossos alunos, é, sobretudo também venho fazendo cursos de formação continuada também na área de Educação Especial, uma vez que dentro da minha carga horária eu trabalho dez horas semanais com o Atendimento Educacional Especializado, então a cada seis meses a gente faz algum curso relacionado com autismo, relacionado com TDAH, relacionado também com, é, preparação de material didático para Atendimento Educacional Especializado, além disso a gente também vem, é, participando dos cursos que a Crede dá, né? De maneira geral a nossa regional oferece curso visando a nossa qualificação, né, eles são das mais áreas diversas, como, por exemplo, desde informática até questões, é, socioemocionais (trecho da entrevista com o Prof. Anderson).

Com relação aos conteúdos voltados à Educação Especial para os professores da EJA, na sua grande maioria estes não tiveram contato nem na sua formação inicial nem na continuada ofertada pelo município, ou pela própria instituição. São poucos os casos em que isso ocorreu, e muitos atuam de forma individual, fazendo adaptações a partir de materiais e conteúdos com que trabalham em outros contextos de ensino, muitas vezes fora da realidade para se trabalhar com um jovem ou adulto.

Pedro citou na entrevista que, por ser professor de EJA mista, os conteúdos da Educação Especial dentro da formação em serviço são abordados, como indicado no trecho a seguir:

Também, também a gente trabalha com isso, porque a gente trabalha na EJA mista, né? No meu caso a gente trabalha com as quatro modalidades de EJA, EJA I, II, III e IV, e a EJA I geralmente pega aluno especial (trecho da entrevista com o Prof. Pedro).

Observa-se o impasse que é lidar com a heterogeneidade dos alunos, proporcionar um ensino de qualidade para uma turma multisseriada e com idades diferentes, quando temos na mesma sala alunos que têm prévios conhecimentos de vida do mundo letrado e que de certa

forma sabem se localizar no tempo e no espaço, mas também alunos que não sabem nem escrever o próprio nome, além dos estigmas que trazemos do passado que envolvem preconceitos e uma hierarquização de poder do conhecimento não específico.

Quando falamos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos e da sua intersecção com a modalidade da Educação Especial, defrontamo-nos com um cenário de invisibilidade e de escassez de políticas públicas e de recursos destinados, cujo contexto de precarização se torna ainda mais acentuado quando se trata das práticas pedagógicas direcionadas aos jovens e adultos com deficiência (Brito, 2021). Complementando, Santos e Crusoé (2021) destacam que a formação continuada do educador da EJA não tem sido realizada como complemento da formação inicial, mas que, normalmente, se recorre a ela para preencher uma lacuna presente na formação inicial do educador.

Olmos (2020) investigou as demandas formativas dos professores de Ciências em relação ao Público-Alvo da Educação Especial, a formação inicial e continuada em relação aos conceitos e temáticas da Educação Especial, com foco no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Dentre os achados do estudo, podem-se destacar as demandas por auxílio no que se refere ao ensino de alunos com deficiência não letrados que frequentam a Educação de Jovens e Adultos e um desconhecimento, por parte dos professores, de estratégias que possam facilitar tal processo. Além disso, para além do trabalho com o aluno com deficiência intelectual, a heterogeneidade das salas de aula na modalidade de Educação de Jovens e Adultos também foi apontada como um problema, aspecto que novamente se relaciona à formação dos professores e a um ensino que não enxerga as diferenças como um fator engrandecedor.

Nesse sentido, ressalta-se a grande importância da formação dos professores de Ciências para que se sintam preparados ao receberem alunos com deficiência intelectual e, mais que isso, que saibam quais os direitos desses estudantes, o poder do ensino de Ciências na efetivação do processo de ensino-aprendizagem desses alunos e as diferentes possibilidades existentes no que se refere aos serviços de apoio, que devem ser oferecidos aos alunos e também aos professores. Estes não devem se sentir desamparados ao se proporem a refletir sobre suas práticas e adotarem diferentes estratégias que atendam a grande diversidade da Educação de Jovens e Adultos, incluindo os alunos com deficiência intelectual.

É importante destacar ainda que os dois professores participantes apresentavam demandas em comum, como a falta de preparo e formação para o trabalho com alunos Público-Alvo da Educação Especial, a dificuldade em lidar com a heterogeneidade dentro das salas da

Educação de Jovens e Adultos, a secundarização de tal modalidade, a dificuldade de diagnóstico referente à deficiência intelectual, as dificuldades relacionadas ao planejamento docente, ao trabalho em equipe e a não reflexão, por parte da comunidade escolar, sobre aspectos relacionados à Educação Especial. Nesse sentido, as necessidades formativas de tais docentes não se relacionam diretamente à experiência com estudantes com deficiência intelectual ou com o ensino de Ciências, mas se configuram como necessidades latentes de professores que se encontram desamparados em relação ao trabalho com o público em questão.

Em concordância com Brito (2021), observamos, também, a necessidade de refletir sobre as relações de discentes e docentes com os diferentes saberes, percebendo que os estudantes da EJA trazem consigo marcas que os acompanham ao longo da vida e que só é possível efetivarmos uma educação ao longo da vida quando percebemos a influência que exercemos enquanto aqueles que deveriam promover o desejo e o gosto pela aprendizagem, em um processo de mobilização interna do educando para consigo.

Alguns professores não tiveram contato com a Educação Especial, conforme trechos a seguir:

Não na área de Educação Especial, nós não, é, participamos de nenhuma formação na área de Educação Especial (trecho da entrevista com a Profa. Valéria).

Não, na área da Educação Especial, não foi oferecido nenhum, assim, em termos de formação continuada em relação à Educação Especial (trecho da entrevista com a Profa. Maria).

Não, não, nenhuma formação continuada, nos últimos três anos não, e antes disso também não tenho, não me recordo (trecho da entrevista com o Prof. Marcos).

Os professores também reconhecem a importância da formação continuada como espaço de reflexão sobre as suas práticas, pois admitem certo desconhecimento sobre a EJA. Esse dado revela que grande parte das licenciaturas não tem contemplado as especificidades do fazer docente na EJA. Por outro lado, é preciso admitir que a formação continuada tem representado uma alternativa importante para as redes de ensino, diante da ausência da abordagem nos cursos de formação inicial (Passos, 2018).

Quanto à formação continuada na EJA, alguns participantes recebem esse apoio, como o caso de Valéria, Marcos e Pedro, que por serem credenciados como professores da EJA têm essa formação por parte do município. A participante Valéria relata o seguinte:

Sim, eu participo, nós participamos, nós, professores da rede municipal de Sobral, participamos de uma formação continuada que, ela é mensal... da modalidade que eu participo, no caso, como eu sou professora de EJA, eu participo mensalmente de uma formação de EJA (trecho da entrevista com a Profa. Valéria).

O participante Marcos também recebe essa formação continuada. Ele cita um órgão que cuida dessas formações para os professores da EJA:

Sim, é, essa formação continuada é ofertada pelo próprio município, Secretaria de Educação, realizada pela escola de formação, a Esfapege, que é uma entidade vinculada à Secretaria de Educação (trecho da entrevista com o Prof. Marcos).

O participante Pedro também recebe uma formação voltada aos professores da EJA, como ele afirma:

É, participo toda, é, toda, geralmente é a terceira segunda-feira do mês, nós temos a formação aqui da, da EJA, que é na escola de formação permanente no município (trecho da entrevista com o Prof. Pedro).

Entende-se que os programas de formação continuada de professores devem contribuir para desenvolver capacidades nos professores para que possam analisar os desafios que terão de enfrentar e para tomarem decisões com mais autonomia. Complementando, Moura (2023) afirma que a necessidade de garantir um processo educacional com as atuais demandas da sociedade gera um novo dilema para a EJA: a formação inadequada dos professores, incluindo-se os alfabetizadores, visto que os currículos dos cursos de formação não incluem conhecimentos e informações sobre essa modalidade de ensino. Em outras palavras, o professor forma-se em Pedagogia, por exemplo, mas não possui uma preparação para todas as modalidades de ensino ou um conhecimento prévio.

De acordo com Moura (2023), a formação recebida para o exercício da docência, na universidade e instituições de formação superior, não habilita os professores a atenderem aos requisitos que caracterizam um ensino no qual se favorece a autonomia dos educandos, a fim de que possam compreender suas carências e limitações, compreendendo o próprio processo de aprendizagem.

É interessante notar que alguns dos participantes apontam a necessidade de conhecer e compreender o estudante para só depois poder trabalhar os conteúdos no caso de estudantes com deficiência na EJA. A formação continuada está totalmente alinhada à prática do professor, e muitas vezes alguns docentes procuram formação autonomamente, porque justamente sentem essa necessidade no dia a dia, a falta de algum conteúdo mais adequado, material, entre outras demandas.

Portanto, a formação continuada frente à temática de estudo possibilita, assim como a pesquisa em questão, que os professores, além de adquirirem diferentes conhecimentos relacionados a diversas possibilidades de ensino para alunos que fogem de certo padrão de normalidade, exponham suas dificuldades, angústias e medos e percebam que não se encontram sozinhos na busca por uma escola mais inclusiva.

4.3 CONHECIMENTO E DEMANDAS NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA JUNTO AOS ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Além da importância de conhecer o processo formativo dos professores participantes da EJA, torna-se fundamental investigar sobre as demandas e demandas sobre a atuação com os estudantes público da Educação Especial.

Ao serem questionados sobre o que sabiam a respeito do ensino de pessoas com deficiência, em linhas gerais, os resultados (Quadro 3) evidenciaram os seguintes aspectos: (a) necessidade de carinho e atenção, de olhar diferente; (b) adequação do trabalho conforme a experiência do dia a dia; (c) necessidade de conhecer as peculiaridades para saber o que ensinar; (d) dificuldade em relatar sobre o que conheciam.

Quadro 3 – Conhecimentos e demandas na atuação junto aos estudantes público da Educação Especial.

Atuação junto aos estudantes público da Educação Especial	Frases ilustrativas
Necessidade de carinho e atenção, de olhar diferente, não discriminar	“O que eu sei é a pessoa tem que ter muita atenção, muito carinho com eles... [...] necessidade de a gente se reinventar e ter um olhar diferente com esse público” (Danilo).
Adequação do trabalho conforme a experiência do dia a dia	<p>“O que fazer, né? A gente tem uma certa noção da parte humana mesmo, né, de ter alguma pessoa com deficiência, a gente tentar ajeitar ela durante a sala de aula” (Kelvin).</p> <p>“Bom, o que a gente sabe é o que a gente vivencia, assim, no dia a dia, né, é, em outro turno, por exemplo, como eu sou professora do outro turno, né, do Fundamental II, no caso na mesma escola, e então eu tenho uns alunos especiais na minha sala, né, então eu convivo com esses alunos e vejo, né, como é que eu atuo... [...] então eu utilizo esse mecanismo que eu já uso no diurno na minha sala de EJA” (Valéria).</p> <p>“Eu sei alguma coisa, porque eu observo, pergunto, não é? É, sigo algumas pessoas que trabalham com psicopedagogia, mas, fora isso, não, não tenho conhecimento assim embasado” (Maria).</p>
Necessidade de conhecer as peculiaridades para saber o que ensinar, necessidade de algumas adaptações	<p>“Não existe um método ou uma prática pedagógica predeterminada ou predefinida, não é à toa que, antes que a gente vá atender um aluno, a gente tem a questão de todo o conhecimento das peculiaridades, fazer uma anamnese bem feita, é, estudar o contexto social, estudar o desenvolvimento da criança ou do adolescente, porque é muito importante a gente entender essas nuances, porque a gente só pode oferecer um atendimento eficaz, nós só podemos, é, trabalhar de uma forma, é, a auxiliar aquele aluno ao aprendizado se a gente entender essas peculiaridades deles, então, assim, não há um padrão, então a gente vai conhecendo, a gente vai sentindo o aluno e vai vendo o que que ele precisa” (Anderson).</p> <p>“A gente procura não modificar muita coisa, né, então o ensino fica universalizado, que a gente faz simplesmente algumas adaptações, né, de atividades” (Nívea).</p>

Dificuldade em relatar sobre o que conheciam	<p>“A gente tenta evitar essas brincadeiras que às vezes as pessoas têm, né, mas formação específica mesmo, por parte do governo, a gente não teve, não tem, não, nunca teve, não” (Kelvin).</p> <p>“Em relação a metodologias, métodos ou práticas pedagógicas, o conhecimento, o meu conhecimento, ele é muito ínfimo. Na verdade, o que o conhecimento que nós temos é mais no aspecto da legislação, de receber esse aluno, o aluno e evitar formas de discriminação, e assim vai. Agora, sobre métodos e práticas pedagógicas de como é ministrar sua aula pra atender aquele aluno também, é, não tenho muito conhecimento” (Pedro).</p> <p>“É, assim, nós não atendemos, assim, individualmente [...] nós apenas trabalhamos na EJA” (Marcos).</p>
--	---

Fonte: elaborada pelo autor, a partir dos dados das entrevistas.

Conforme o Quadro 3, pode-se verificar que metade dos participantes não tinha conhecimento sobre o ensino de pessoas público da Educação Especial, e em alguns relatos justificaram não terem contato com professores da Educação Especial que atuem no Ensino Médio ou na Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Fettback e Baldin (2014), as concepções, por meio dos dizeres dos professores, revelam a dificuldade que estes têm para compreender a inclusão escolar dos estudantes com deficiência e reforçam o desconhecimento, as dúvidas e incertezas sobre os benefícios e as possibilidades da inclusão escolar, incertezas estas principalmente no que se refere à permanência e aprendizagem do estudante na escola.

Por outro lado, parte dos professores participantes relatou que atua conforme as experiências do cotidiano, muitas vezes pautadas apenas nos aspectos afetivos e sem a participação de um professor especialista, como é o caso da professora Valéria, que tem como referência a sua atuação no Ensino Fundamental II. Nesse caso, é importante atentar para a necessidade de repensar as práticas de ensino da educação voltadas às pessoas com deficiência, tendo sempre no horizonte a perspectiva da superação da prática, relativamente comum, de ações pedagógicas infantilizadas (Freitas; Campos, 2014).

Segundo Amorim e Duques (2017), a formação continuada, ofertada nas últimas décadas, tem se pautado no aprofundamento de conhecimentos como sendo a condição para a realização do trabalho educativo diante das novas tecnologias, da rápida difusão de conhecimentos, das modificações nos processos educativos e suas repercussões na vida em sociedade. Quando analisamos que os professores da EJA são totalmente invisibilizados nessas formações, pois as que existem não abarcam as reais necessidades e dúvidas que surgem no decorrer de suas jornadas, alguns professores aprendem sobre a Educação Especial e a EJA na prática mesmo.

É interessante notar que os relatos dos professores Anderson e Nívea possuem informações importantes sobre o processo de ensino, e, provavelmente, tais conhecimentos foram adquiridos ao longo das formações que realizaram. Isso abrange incluir o estudante em sala, o cuidado em entender suas necessidades, entender o que ele já sabe e com o que se identifica para, a partir daí, trabalhar os conteúdos padrões em cima disso. Para Fernandes (2013), o desafio da educação na perspectiva inclusiva é educar conjuntamente os estudantes com ou sem deficiência nas classes de ensino comum, de forma a construir conhecimentos básicos para participarem com igualdade de condições do mundo letrado, dos grupos sociais em que estão inseridos, de modo a se constituírem como indivíduos e, assim, poderem compartilhar efetivamente da vida social como cidadãos.

De acordo com Leite e Campos (2018), a trajetória escolar dos estudantes com deficiência na EJA apresenta-se, geralmente, de forma fragmentada, marcada pela inconstância das vivências escolares, com problemas no processo de ensino e aprendizagem, reprovações e evasões. Essas trajetórias descrevem os obstáculos vivenciados, os esforços dos estudantes para superar esses desafios, apontando a EJA como uma possível alternativa para o rompimento; com isso, assinala-se a importância de as escolas reconhecerem as necessidades individuais de seus educandos, podendo resultar em processos de escolarização menos fragmentados, que convergiriam, por sua vez, em propostas educacionais mais adequadas às suas demandas.

Os professores participantes também relataram como possíveis causas das dificuldades enfrentadas no trabalho em sala: (a) falta de conscientização das famílias e da comunidade a respeito da deficiência; (b) ausência de recursos materiais e humanos e de informações sobre o estudante da Educação Especial; (c) falta de formação.

O participante Danilo destaca como principal dificuldade a falta de conscientização das famílias e da comunidade, pois, ao não aceitarem a deficiência, muitas vezes “escondem” o filho, e quando o estudante chega à escola, na EJA ou em qualquer nível de ensino, tem muita dificuldade em socializar. É importante destacar o quanto a escola poderá ser importante em sua função social, pois, conforme aponta Trentin (2018), a aprendizagem escolar na EJA vai muito além da mera reprodução de atividades e que, independentemente do nível ou da modalidade, requer conteúdos e atividades significativas que levem à elaboração de novos conhecimentos, visando a avanços, não só à conclusão da escolaridade, mas à formação para a vida, para o desenvolvimento social e o trabalho.

Em relação à ausência de material para trabalhar e de informações sobre o estudante da Educação Especial, os relatos a seguir elucidam aspectos interessantes:

Eu tive algumas, né, numa parte específica, acho que está com 45 anos, ela realmente,

assim, ela tinha que ir acompanhada com o pai, acho que a parte da deficiência dela era severa mesmo. Aí, como minha irmã trabalha no AEE da prefeitura, eu pegava materiais com ela, né, o lúdico, didático, assim, de pintar, de escrever, e passava pra ela, porque o problema que ela tinha, ela não tinha como pegar material, né, matéria, era mais a parte do lúdico pra entreter ela mesmo, ali na sala, ela não atrapalhava, era bem boazinha, calma, mas pra conteúdo mesmo ela não tinha, né, acho que a deficiência dela, ela não tinha assim noção de ter conteúdos, mas é mais parte lúdica, né, eu peguei essa parceria com a prefeitura, né, como a minha irmã trabalha lá, me passava material (trecho da entrevista com o Prof. Kelvin).

Nós já tivemos mais alunos que tinham essa deficiência, né, que eram chamados de especiais, é tipo, é, alunos que, é, tinha alguma, alguma deficiência, que a gente não sabia, nem a própria família no caso, então, assim, eu acho que necessitaria, é, um olhar mais para a Educação de Jovens e Adultos, pra perceber quem é o aluno que está chegando, mesmo independentemente da idade dele (trecho da entrevista com a Profa. Maria).

A falta de um laudo, né, ninguém sabe [...] o tipo de necessidade especial do aluno, às vezes isso não chega claramente pra gente, né, talvez o colégio tenha, né, esse laudo do aluno, mas a gente mesmo, professor da EJA, não tem, a gente apenas sabe que é especial, porque vem a informação que é, mas não tem um laudo específico dizendo se é um aluno autista, se é outro tipo de necessidade (trecho da entrevista com o Prof. Pedro).

Falta auxílio para nós, professores, lidarmos, assim, com eles em relação à saúde, em relação à alimentação, que a gente tem que ter esse cuidado da própria escola se organizar pra fazer um alimento com alguém, pra alguém que não pode comer com açúcar, né, intolerância à lactose, que vem surgindo muito, e ele tem muitos que têm seletividade, e fica difícil pra escola fazer essa seletividade (trecho da entrevista com a Profa. Nívea).

A outra dificuldade, material pedagógico específico pra atender esse aluno, nós não temos, e um acompanhamento extraclasse de profissionais especializados pra acompanharem, seja a questão da saúde desse aluno e a interação dele com a sala de aula, né, um profissional extraclasse que não especificamente da, da educação em si, pra também o, o, o, deixa eu ver aqui como é que eu posso, um acompanhamento, um acompanhamento multiprofissional que ele necessita a essa outra dificuldade, que ele não tem, ele tem um professor. O atendimento especializado que ele recebe é só quando surge algum problema de saúde realmente, é o atendimento especializado que ele vai receber pra tratar algum problema de saúde, e não pra fazer esse acompanhamento se suas capacidades cognitivas, digamos assim, consegue absorver esse conteúdo, se ele conseguiu adquirir novas competências (trecho da entrevista com o Prof. Marcos).

As condições de trabalho, atreladas à falta de recursos materiais e humanos, foram citadas nos relatos dos professores Kelvin, Maria, Pedro, Nívea e Marcos. Tais achados também foram encontrados em outros estudos que tratam de contexto similar.

Bueno e Campos (2018), em pesquisa que objetivou analisar as concepções de professores sobre a inclusão escolar e as implicações na prática pedagógica junto ao Público-Alvo da Educação Especial, no contexto da EJA, dentre os resultados encontrados, destacam que a principal demanda indicada pelos professores da EJA está relacionada com a dificuldade de interação estabelecida com o aluno PEE em questão. Nesse sentido, o conhecimento dos

professores em relação ao aluno e às suas especificidades de aprendizagem mostra-se fundamental.

Campos, Tassinari e Galvani (2019), em estudo realizado que descreveu a organização do ensino da EJA para os alunos com deficiência intelectual matriculados nessa modalidade, indicaram que, por desconhecimento, as professoras participantes não utilizavam estratégias para incluir o aluno com deficiência nas atividades escolares.

Brito e Silva (2021) analisaram as pesquisas realizadas no campo da intersecção da EJA, formação docente e educação inclusiva, no período de 2017 a 2019. Foram localizadas três dissertações e uma tese, as quais, partindo de seus contextos locais, apontam para a necessidade de investir esforços para compreender e potencializar os processos inclusivos de jovens e adultos com deficiências na EJA por meio da formação docente, sendo a realização de estudos acadêmicos um caminho possível para apresentar novos horizontes, e as pesquisas de caráter interventivo e colaborativo são as principais opções teórico-metodológicas presentes nos trabalhos analisados.

em todas as investigações realizadas tanto no contexto da formação inicial quanto da formação continuada, é ressaltada a urgente necessidade de trazer as realidades escolares e os desafios inclusivos de modo mais profundo aos contextos formativos dos docentes e que só por meio de investimentos nessa área poderemos, enfim, potencializar uma Educação de Jovens e Adultos verdadeiramente inclusiva (Brito; Silva, 2021, p. 20).

A ausência de formação também foi apontada como um dificultador do trabalho do professor da EJA, conforme relatado pelos professores Valéria e Marcos:

Exatamente a gente não ter esse preparo, não ter essa formação específica pra gente tratar com esses deficientes, com essas pessoas deficientes, e também a própria estrutura, apesar de, de a estrutura física da escola ter melhorado muito, nós temos rampa, já temos rampa, né, já teve uma, uma, como é que eu posso dizer, uma melhoria, um olhar diferenciado, né, pra, pra esse público; mas a gente sente essa necessidade ainda de uma formação, uma formação específica pra, pra trabalhar com esses alunos, pra que nosso, os nossos ensinamentos, nossos convívios, né, o nosso cotidiano seja mais eficaz (trecho da entrevista com a Profa. Valéria).

Olha, as dificuldades são não ter formação específica do professor pra atender esse aluno, é, repetindo o conhecimento que nós temos, ele é mais voltado pra legislação, no atendimento dele por ser um direito (trecho da entrevista com o Prof. Marcos).

Em concordância com Haas (2015), em relação às demandas de sujeitos da EJA e da Educação Especial, também é possível reconhecer concepções que se entrelaçam, pois as pessoas com deficiência e os jovens e adultos em processo de escolarização atravessam o contexto atual com a mesma necessidade: a de serem reconhecidos além de suas carências, além de uma visibilidade dada por suas vulnerabilidades ou pela negação de sua condição como sujeitos históricos.

As colocações aqui expostas refletem a realidade de um município cearense com os melhores índices educacionais da Educação Básica, contudo ainda com lacunas em relação à formação docente para a EJA e para a interlocução com a Educação Especial. A partir dos resultados apresentados, foi possível verificar que o professor da EJA ainda é aquele professor que vem de várias formações, com pouco ou quase nenhum conhecimento em sua formação inicial sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial e com a necessidade de atenção às demandas e práticas que envolvem as pessoas da Educação Especial inseridas nesses contextos.

Além disso, cabe refletir acerca dos impactos de ambas as áreas na formação de professores, pois, embora tenha aumentado o número de matrículas de alunos Público-Alvo da Educação Especial na EJA, é preciso garantir também a permanência e a conclusão da escolarização dessas pessoas. São necessários requisitos não só na formação inicial, mas na continuada também, a partir de planejamento, técnicas e métodos de ensino para trabalhar com todos os estudantes da EJA, com e sem deficiência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos ainda é uma modalidade de ensino pouco assistida pelas políticas públicas e pela própria organização na qual está inserida, e quando há estudantes com deficiência matriculados os desafios se intensificam. Considerando a região onde a pesquisa foi realizada, que tem um dos melhores índices educacionais do país e conta com matrículas de estudantes PEE na EJA, o estudo abre caminhos para uma reflexão sobre como vem se dando a formação dos professores para trabalharem com os jovens e adultos com deficiência.

Em relação à trajetória desses professores, buscou-se entender como se constituíram docentes da EJA e como vêm sendo construídos o processo formativo e a atuação com os estudantes público da Educação Especial. Os achados da pesquisa refletem o que vem sendo encontrado em pesquisas semelhantes em diferentes regiões do país, ou seja, significativa parcela dos professores que atuam na EJA não tem recebido nenhum tipo de formação e/ou orientação sobre os estudantes com deficiência.

Percebe-se, então, a partir dos resultados, o entendimento de que alguns professores sabiam da falta ou do déficit de conteúdos, tanto da EJA quanto da Educação Especial, em relação a sua formação inicial e/ou continuada. Alguns dos participantes demonstraram entender a importância da educação de pessoas com deficiência, apesar dos poucos recursos em materiais e formação, por exemplo.

Apesar do crescente número de pessoas com algum tipo de deficiência matriculadas na EJA, constata-se a ausência de processos formativos e a incipiência de políticas públicas com foco no contexto investigado, trazendo como consequência uma atuação docente solitária e improvisada.

A articulação entre a escola e a formação para os processos educativos é importante e benéfica, pois rompe as barreiras do pensamento de que formação é algo distinto, não apenas para se aplicar um conhecimento adquirido academicamente, mas um conhecimento em que todos participam de maneira didática e proveitosa ao longo do processo. Quando se olha para a Educação de Jovens e Adultos, fica evidente que a formação é algo integrativo e diário, pois estar em sala de aula, participar de cursos de formação, ou até mesmo das reuniões de planejamento, faz parte de rotinas pedagógicas formativas.

Por fim, o estudo faz-nos entender a necessidade de reorganização do sistema educacional e de políticas públicas educacionais, para que sejam viabilizados mais

oportunidades de formação, momentos de reflexão, principalmente quando há estudantes público da Educação Especial em sala de aula.

6. REFERÊNCIAS

- ANDRÉ LOUREIRO, L. C. **Alcançando um Nível de Educação de Excelência em Condições Socioeconômicas Adversas: O Caso de Sobral**. 2020. World Bank Group Education.
- ALVES, I. S. *et al.* **Como é a educação em Sobral: o que aconteceu no longo prazo, o que acontece no dia a dia**. Uberlândia: Idados, 2023.
- AMORIM, A.; DUQUES, M. L. F. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 228-239, 2017.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. J. G. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.
- BITTENCOURT, É. P. F.; EITERER, C. L. A formação e inserção na EJA: um estudo com professores de história iniciantes. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 10, p. 87-102, 2014.
- BORGES, R. A. S.; SOUZA, A. F. Formação inicial docente para atuação na educação de jovens, adultos e idosos. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, v. 25, e023004-e023004, 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 26-29, 3 jun. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 7 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000**, aprovado em 10 jun. 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 18, 19 jul. 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 171, 26 maio 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 103-106, 29 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRITO, R. M. A. de. **Formação continuada crítico-colaborativa na educação de jovens e adultos**: uma experiência com enfoque na inclusão de educandos com deficiência. 2021. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

BRITO, R. M. A. de; SILVA, E. J. L. da. A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: um estado do conhecimento. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-22, 2021

BUENO, M. B. **Educação de Jovens e Adultos**: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da Educação Especial. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BUENO, M. B.; CAMPOS, J. A. de P. P. A atuação do Professor de Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2018, São Carlos. **Anais** [...]. Campinas: Galoá, 2018.

BUENO, M. B.; CAMPOS, J. A. de P. P. Inclusão escolar na educação de jovens e adultos: concepções e práticas pedagógicas. **Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, p. 1-16, 2020. DOI: 10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13970. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13970>. Acesso em: 19 fev. 2024.

CAMPOS, J. A. de P. P.; TASSINARI, A. M.; GALVANI, M. D. Organização do ensino na EJA para os alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 2, p. 109-122, 2019. DOI: 10.14393/REPOD-v8n2a2019-51570. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/51570>. Acesso em: 19 fev. 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007.

CRUZ, U. R. X.; MORAES, W. A.; FERREIRA, E. R. A educação de jovens e adultos (EJA) e a educação especial: Os desafios do ensino plural, entre integração, inclusão e direitos. **Cadernos do Leste**, v. 22, n. 22, 2022.

DANTAS, T. R. A formação de professores em EJA na perspectiva da inclusão social. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 1, p. 29-39, 2019.

DUQUES, M. L. F. **Formação de educadores de jovens e adultos: um olhar reflexivo para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática docente no município de Matina-BA.** Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

FARIAS, A. F. **O processo de formação inicial de professores dos anos iniciais da EJA: uma análise do curso de Pedagogia de universidades estaduais de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

FERNANDES, A. P. C dos S. A Escolarização de alunos da EJA em turma especial em tempo de política de educação inclusiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 15, 2013.

FETTBACK, C. S.; BALDIN, N. O contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: as vozes dos professores e dos familiares na rede municipal de ensino de Joinville (SC). **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 17, 2014.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005. 79 p.

FREITAS, M. A. S.; CAMPOS, J. A. P. P. Interface entre a EJA e Educação Especial: O professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual. **Education Policy Analysis Archives**, v. 22, p. 85-85, 2014.

FREITAS, M. D. S.; COSTA, V. A. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: questões sobre formação, inclusão, emancipação e autonomia. **e-Mosaicos**, v. 10, n. 24, p. 130-146, 2021.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B. A. *et al.* Professores do Brasil: novos cenários de formação. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 162 p. (Pesquisa em Educação).

GOES, B. A. M.; LIMA, T. A EJA e a formação inicial de professores: análise dos cursos de Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo. **Communitas**, v. 5, n. 11, p. 188-204, 2021.

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

HAAS, C.; GONÇALVES, T. G. G. L. 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? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 443-458, 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

HOLANDA, D. S. G.; PEREIRA, M. A. M.; FERREIRA, S. C. M. Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-23, 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sobral-CE. **IBGE Cidades**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/sobral/panorama>. Acesso em: 12 set. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2023.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

LEITE, E. A. P. *et al.* Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 721-737, 2018.

LEITE, G. G.; CAMPOS, J. A. de P. P. Percurso escolar de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, nível Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 17-32, 2018.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2008.

MAGALHÃES, E. B. **Formação de professores de Matemática que atuam na educação de jovens e adultos com discentes cegos por meio da sequência FEDATHI**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

MAMONA, S. S. C. **Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre a modalidade na formação inicial de professores de matemática da UEFS**. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, v. 2, p. 58-59, 2004.

MARCANTE, M. E. D. **(IN)visibilidade de estudantes com deficiência na educação de jovens e adultos (EJA) no município de Almirante Tamandaré-Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023.

MARTINS, R. S. Fóruns de EJA como espaço de formação continuada de professores: análises por meio de grupos de discussão. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 92-108, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/77/67>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOURA, M. G. C. **Educação de Jovens e Adultos: Formação, Prática Pedagógica e Profissionalidade Docente**. Curitiba: Appris, 2023.

NASCIMENTO, L. de A.; CARVALHO, M. de F. Concepções de professores em formação: (re)elaborações de sentidos sobre pessoas com deficiência. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 11, n. 1, 2023.

NOGUEIRA, M. F. **Educação Especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLMOS, I. D. F. **Perspectivas de professores de ciências sobre a atuação com estudantes com deficiência intelectual na EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

PAIVA, J.; FERNANDES, F. L. Da concepção à prática de formação inicial: a EJA no currículo de pedagogia. **Revista Teias**, v. 17, n. ed. esp., p. 25-42, 2016.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. Histórico de EJA no Brasil: discontinuidades e políticas públicas insuficientes. **Boletim, EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**, v. 16, 2006.

PARANHOS D. D. R. *et al.* A educação de jovens e adultos no contexto da formação de professores de Biologia. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1-19, 2020.

PASSOS, J. C. Professores na Educação de Jovens e Adultos: inserção, precarização e formação continuada. **Eccos Revista Científica**, n. 47, p. 273-288, 2018.

PEDROSO, A. F. **Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PIMENTA, S. G. *et al.* A. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815>

PENA, P. C. A.; ANDRADE, C. F. C. J de; MALTA, A. A. **Por que formar professores/as especialistas em EJA?: desafios e possibilidades da formação do/a educador/a popular**. Curitiba: Appris, 2022.

PORCARO, R. C. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PORTA, W. C. S. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PORTO, F. S. **A Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores de Ciências Naturais**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

RIBEIRO, A. A educação de jovens e adultos na educação especial. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 1, p. 248-272, 2022.

RINALDI, R. P. Programa online de formação de formadores: uma experiência envolvendo a parceria Universidade-Escola. **Revista Perspectiva**, v. 31, p. 941-971, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n3p941>. Acesso em: 19 fev. 2024.

ROCHA, C. I. Educação de Jovens e Adultos (EJA): Necessidades, Interesses e Desafios na Busca por uma Educação Inclusiva e de Qualidade. **Humanidades e Tecnologia (Finom)**, v. 40, n. 1, p. 338-350, 2023.

RODRIGUES, R. O. **Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos**. Boa Vista: IOLE, 2023.

SANTOS, J. de O. S.; CRUSOÉ, N. M. de C. Formação do educador de EJA nos discursos das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA e BNCC. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 216-231, 2021.

SCORTEGAGNA, P. A.; SOUZA, I. F. A formação profissional docente para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. **Horizontes**, v. 38, n. 1, e020040, 2020.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: caminhos em construção. **Educação em Foco**: UFJF, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, set. 2011/fev. 2012.

SILVA, M. D. C. L.; CAMPOS, J. A. P. P. Formação de professores para inclusão escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: análise de pesquisas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 3, p. 1154-1167, 2018.

SILVA, S. A. O. da. **A educação dialógica-problematizadora no ensino de ciências como elemento para a valorização da heterogeneidade étnica-cultural de educandos da EJA.** 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. P. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 251-268, 2016.

SOBRAL (Município). Prefeitura de Sobral oferece Educação de Jovens e Adultos em 26 escolas municipais. **Prefeitura de Sobral.** 2021. Disponível em: <https://www.sobral.ce.gov.br/informes/principais/prefeitura-de-sobralofereceeducacaodejovens-e-adultos-em-26-escolas-municipais>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SOUSA-LOPES, B. Formação docente inicial para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA): história dessa modalidade no Brasil e um breve relato de experiência. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 156-165, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/34062/pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

TASSINARI, A. M. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com Deficiência Intelectual.** 2019. 159 f. Tese (Doutorado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

TRENTIN, V. B. **Escolarização de jovens com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA).** 2018. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

VARGAS, S. M. D.; FANTINATO, M. C. D. C. B. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 34, p. 915-931, 2011.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, 2012. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/458/398>. Acesso em: 12 dez. 2023.

VENTURA, J.; CARVALHO, R. M. Formação inicial de professores para a EJA. **Revista Lugares de Educação**, v. 3, n. 5, p. 22-36, 2013.

VIGANO, S. de M. M.; CABRAL, P. Políticas públicas em educação para formação de professores na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, v. 2, n. 1, p. 201-220, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rppi/article/view/31751/18004>. Acesso em: 2 fev. 2024.

VIEIRA, D. S. A formação inicial e continuada de professores para a EJA no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 35, 20 set. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/35/a-formacao-inicial-e-continuada-de-professores-para-a-eja-no-brasil-uma-revisao-de-literatura>.

VIÑAL JUNIOR, J. V.; MIRANDA, H. P. Formação do professor para a Educação de Jovens e Adultos: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 27, p. 473-501, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2850>. Acesso em: 5 fev. 2024.

VÓVIO, C. L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e de práticas conectadas à docência. *In*: DALBEN, A. *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-77.

XAVIER, F. J. R.; DIAS, J. C. M.; FREITAS, A. V. Contribuições à compreensão dos saberes dos estudantes para a formação de professores da EJA: palavra falada, diálogo e escuta freireanos. **Revista de Educação Matemática**, v. 24, p. 1-22, e-16666.038, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16666/209209214216>. Acesso em: 10 set. 2024.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **(RESOLUÇÃO CNS 510/2016)**

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES DA EJA QUE ATUAM COM ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Eu, Diego Oliveira Lira, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, o(a) convido a participar da pesquisa de mestrado intitulada “Trajetórias Formativas de Professores da EJA que Atuam com Estudantes Público-Alvo da Educação Especial”, orientada pela Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, visa assegurar seus direitos como participante, e você não deve participar contra a sua vontade. O motivo que leva a investigar esse tema é poder entender como se dá o processo formativo de professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA que atuam com estudantes Público-Alvo da Educação Especial, tendo por objetivo geral: Analisar o processo formativo dos professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA que atuam com estudantes Público-Alvo da Educação Especial, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio de um município localizado na região noroeste do estado do Ceará. Os objetivos específicos são: a) Identificar as concepções do professor acerca da inclusão de alunos PAEE na EJA; b) Caracterizar o processo de formação inicial e continuada dos professores; c) Identificar as demandas formativas dos professores da EJA no que diz respeito à Educação Especial.

Você foi selecionado(a) por atender aos critérios da pesquisa, ou seja: (a) atuar na EJA regular no nível Ensino Fundamental ou no Ensino Médio no município de Sobral-CE; (b) ter atualmente em sua sala matriculado pelo menos um aluno Público-Alvo da Educação Especial; (c) ter interesse em participar da pesquisa. Além disso, será necessária a anuência no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que se apresenta.

Sua participação se dará a partir de uma entrevista com o pesquisador em ambiente virtual via Plataforma Google Meet, com duração em torno de uma hora, podendo ser menor ou maior o período, de acordo com cada participante.

Esclarecemos que as perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes; entretanto, caso o participante tenha qualquer incômodo decorrente de sua participação, poderá interromper a entrevista imediatamente, podendo ou não retomar posteriormente, lhe sendo garantido o esclarecimento de dúvidas referentes à pesquisa antes e durante a sua realização. Da mesma forma, lhe é garantido o anonimato na coleta e divulgação dos resultados, e sua recusa em participar e retirar o seu consentimento de utilização de seus dados na pesquisa ocorrerá sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado, sendo de responsabilidade do pesquisador o envio de resposta de ciência ao seu informe. Caso o participante venha a sofrer qualquer tipo de dano, resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no registro de Consentimento Livre e Esclarecido, terá direito a assistência e a buscar indenização. Conforme orientações da Conep, cumpre lembrar dos riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das restrições das tecnologias utilizadas, havendo limitações do pesquisador para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. Todavia, para diminuir estes riscos, o pesquisador utilizará e-mail institucional para a criação de links de acesso aos instrumentos de coleta de dados. Ressaltamos que ficará ao seu critério ligar ou não a câmera de vídeo, como assim preferir; e é importante que durante a entrevista se possível mantenha a privacidade do ambiente e demais pessoas ao redor.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Especial e à Formação de Professores, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para a prática docente. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos desenvolvidos durante o trabalho.

Sua participação é voluntária, e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não

lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio da entrevista. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada ao participante para validação das informações. Após concluída a coleta de dados, será feito o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”, e apenas o pesquisador e orientadora terão acesso à gravação.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235, CEP 13.565-905, São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A Conep tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D, Edifício PO 700, 3º andar, Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877. E-mail: conep@saude.gov.br.

Você receberá este termo em documento eletrônico, por meio do recibo de resposta, enviado automaticamente pela plataforma Google Forms para o e-mail indicado. Para tal, confirme se foi preenchido um e-mail válido, pois aqui constam os dados para contato com o pesquisador, o qual deve ser guardado para futuras consultas. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa, pelo e-mail: diegolira@estudante.ufscar.br

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Diego Oliveira Lira
Mestrando em Educação Especial / PPGEEs UFSCar
Contato telefônico: [REDACTED]

Assinale abaixo para indicar seu entendimento e aceite.

Declaro que li o TCLE, entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Não concordo e não tenho interesse em participar do presente estudo.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada**A. Dados dos participantes:**

Idade:

Gênero:

Estado civil:

Formação escolar:

Atuação profissional:

B. Roteiro entrevista:

1. Você participou ou participa de alguma atividade de formação continuada nos últimos três anos? Se sim, qual?
2. Na área da Educação Especial?
3. O que você sabe sobre o ensino de pessoas com deficiência, em relação a método ou práticas pedagógicas?
4. Na sua formação inicial você teve disciplinas voltadas para a EJA ou Educação Especial? Se sim, o que elas implicam hoje na sua prática?
5. Como se deu e como se vem dando a sua preparação profissional para a atuação na EJA?
6. Sabendo que a EJA abarca em seu interior um grupo de pessoas heterogêneas, você sente necessidade de uma formação específica?
7. Na sua percepção, quais são as dificuldades encontradas na EJA em relação ao ensino de pessoas com deficiência?
8. Você vê relação no seu percurso formativo com a sua atuação nessa modalidade?
9. Você procura formação continuada por si só? Em ambas as áreas, EJA e Educação Especial? Se sim, elas têm ajudado na sua atuação?
10. Você recebe por parte da instituição ou do município alguma formação referente à EJA ou Educação Especial que te auxilie na sua prática em sala de aula?

Outras questões complementares, se necessário.