

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

COORDENADORES

Patricia Bieging

Raul Inácio Busarello

ISBN 978-85-7221-528-2

2025

*Amanda Neukirchen da Silva
Helena Venites Sardagna*

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EJA:

A PERSPECTIVA DE DOCENTES
DE UMA ESCOLA PÚBLICA
NA REGIÃO LITORAL NORTE
DO RIO GRANDE DO SUL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-528-2.8

RESUMO:

O estudo aqui discutido teve o objetivo de analisar a oferta e as especificidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, com ênfase na perspectiva de professores. O exercício analítico permitiu organizar a discussão em dois eixos: potencialidades e estratégias inclusivas no contexto escolar da EJA; desafios para a efetivação do AEE na EJA. Os resultados evidenciam que a oferta do AEE na EJA ainda necessita ser aprimorada no contexto pesquisado, no noturno, embora tenha suas diretrizes ancoradas em princípios inclusivos, de compromisso com a diversidade. A oferta precária do AEE no turno noturno, somada à desarticulação pedagógica e à escassez de formação continuada, compromete a efetivação da perspectiva inclusiva dos estudantes com deficiência. Por outro lado, evidencia-se o esforço dos docentes em acolher e incluir os estudantes, por meio de práticas pedagógicas comprometidas com as singularidades dos estudantes da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva, enquanto direito assegurado pela legislação nacional e por declarações internacionais, desafia os sistemas de ensino a garantirem acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes, considerando as especificidades das pessoas com deficiência. As políticas atuais visam assegurar a educação inclusiva por meio de estratégias, dentre estas, os serviços de apoio que são garantidos por meio de regulamentos, abrangendo todos os níveis e modalidades da educação. Alguns destes regulamentos foram demarcando o avanço das políticas ao longo das décadas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), lançada em janeiro de 2008 (Brasil, 2008), o Estatuto da Pessoa com deficiência, pela Lei 13.146 de 06 de julho de 2015 (Brasil, 2015) e mais recentemente o Decreto 12.686 de 20 de outubro de 2025¹, que institui a “Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva” (Brasil, 2025). Este último prevê, no Artigo 3º, o “reconhecimento do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” e no Artigo 4º, um dos objetivos prevê “o AEE em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino”, além de outras garantias.

Estudos exploratórios indicam que passados 15 anos da publicação do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) que esteve em vigência até o ano de 2025, o AEE, como serviço de apoio à inclusão, ainda se apresenta em processo de implementação em diferentes contextos municipais (Sardagna; Seival; Rech, 2023; Osório; Sardagna, 2020). Com isso, evidencia-se que alguns sistemas de

ensino não implantaram seus serviços de apoio à inclusão conforme preconizam os regulamentos referentes às políticas de inclusão e ainda apresentam falta de estrutura para haja adequação para atender à diversidade e às deficiências.

No Brasil, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta especificidades que tornam ainda mais complexa a efetivação das políticas de inclusão. Um dos principais desafios reside na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um serviço de apoio previsto como um direito, mas muitas vezes indisponível no turno noturno, período em que a maioria dos estudantes da EJA frequenta a escola. Nesse sentido, Ribeiro e Correia (2023) analisam a implementação do AEE na EJA e apontam que:

[...] a EJA, com algumas exceções, tem sido marginalizada nas políticas públicas educacionais no Brasil. Para exemplificar, podemos citar a ausência da EJA nas propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trata-se de um documento de caráter normativo promulgado em 2017, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Ribeiro; Correia, 2023, p. 195).

O presente artigo compartilha resultados de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo analisar a oferta e as especificidades do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública² do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, com ênfase na perspectiva de professores atuantes nessa modalidade da educação. Para atender o objetivo principal, o estudo investigou sobre a proposta de educação inclusiva da escola e seus desafios, incluindo os serviços de apoio à inclusão oferecidos à EJA, assim como identificou potencialidades e fragilidades, a partir da percepção dos professores participantes que atuam na EJA e no AEE da escola.

A instituição em estudo funciona nos três turnos, mas a modalidade da EJA é ofertada no turno noturno. A escola possui Sala de Recursos Multifuncionais para a oferta do AEE, contudo, o público da EJA não frequenta o turno contrário ao de aula, por não ter disponibilidade para participar dos atendimentos durante o dia. Assim, o acompanhamento dos estudantes da EJA é realizado por um profissional especializado que atende na Sala de Recursos Multifuncional instalada na escola para atender os três turnos de aula. Todavia, para o público da EJA que frequenta o noturno, esse espaço é disponibilizado em um dia da semana e para atendimento aos estudantes que necessitam do AEE. Nesse caso, durante o atendimento o estudante da EJA precisa se ausentar da aula, o que não é recomendado pelas diretrizes operacionais do AEE.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

O estudo aqui apresentado resultou de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratório-descritiva, cuja produção de dados se deu a partir de entrevistas semiestruturadas com dois professores que atuam na EJA, e um que atua no AEE, que e também acompanha as turmas que frequentam o noturno. A pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos sociais, culturais e educacionais a partir de uma perspectiva subjetiva, interpretativa e situada no contexto em que ocorrem. Segundo Gil (2008, p. 62), esse tipo de abordagem “valoriza o significado das ações e relações humanas, que só podem ser compreendidas a partir da perspectiva dos próprios sujeitos”. Mais do que quantificar dados, a investigação aqui socializada valorizou os sentidos atribuídos pelos professores da EJA à prática do AEE.

O caráter exploratório se acentuou pela necessidade de ampliar estudos que articulem a EJA e o AEE, o que demanda levantamento

de informações locais e peculiares, bem como a familiarização com o contexto. Gil (2008, p. 27) destaca que a pesquisa exploratória tem como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”, enquanto a descritiva busca “descrever as características de determinada população ou fenômeno”.

A opção pela instituição em estudo se deu por esta oferecer a modalidade da EJA nos anos iniciais do ensino fundamental — totalidades 1 (1º e 2º ano) e 2 (3º e 4º ano) — e também contar com o serviço de AEE. Assim, participaram dois professores e uma professora, conforme apresentado no quadro 1, na sequência. Os três participantes concederam entrevista em momentos separados, sendo que dois deles participaram de forma remota, pela plataforma *Google Meet*, por solicitação deles, e a última entrevista ocorreu de forma presencial na escola, tendo sido gravada por meio de uma mídia.

As entrevistas duraram de 45 minutos a uma hora e seguiram um roteiro que abrangeu questões sobre o apoio à inclusão na EJA, a articulação entre o AEE e ensino comum e outros pontos que os professores quisessem abordar sobre o tema.

O quadro a seguir ilustra a caracterização geral dos participantes:

Quadro 1 – Participantes da Pesquisa

Identificação	Função na Escola	Modalidade/ serviço	Tempo de Atuação
Entrevistado 1	Professor do AEE	AEE	23 anos
Entrevistado 2	Professor da EJA – Totalidade 1 (1º e 2º ano)	EJA	12 anos
Entrevistado 3	Professora da EJA – Totalidade 2 (3º e 4º ano)	EJA	29 anos

Fonte: elaborado pelas autoras, 2025.

O exercício sobre os dados gerados se inspirou na análise de conteúdo temático proposta por Bardin (2016). Segundo a autora,

essa técnica permite “a decomposição de textos em unidades significativas, com posterior reagrupamento de acordo com categorias previamente definidas ou emergentes” (Bardin, 2016, p. 125). Esse movimento favoreceu uma leitura crítica do material gerado na investigação, possibilitando a construção de interpretações com articulação ao campo teórico que serviu de disparador, o que permitiu construir eixos temáticos.

A análise também foi guiada pelos pressupostos teóricos da Educação Inclusiva, com ênfase no AEE e na EJA. A triangulação entre os dados gerados a partir das entrevistas, na articulação com os referenciais teóricos constituíram um procedimento possível de análise, ressaltando o compromisso com o contexto pesquisado. O exercício possibilitou elencar dois eixos temáticos: potencialidades e estratégias inclusivas no contexto escolar da EJA; desafios para a efetivação do AEE na EJA.

FRAGMENTOS HISTÓRICOS

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é atravessada por tensões políticas, econômicas e sociais que configuraram ora avanços, ora retrocessos. A modalidade, destinada a garantir o direito à escolarização para aqueles que não puderam ou não conseguiram completar a educação básica até os 15 anos de idade, desenvolveu-se no país, historicamente, como resposta a elevados índices de pessoas não alfabetizadas e à necessidade de integrar economicamente uma massa de trabalhadores excluídos da cultura letrada. Em 2024, os indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que o Brasil tinha 9,1 milhões de pessoas não alfabetizadas, com 15 anos ou mais de idade, correspondendo a uma taxa de analfabetismo de 5,3%.” Esse índice representou avanço em relação aos anos anteriores (IBGE, 2024).

Para abordar a EJA, é importante rememorar que no Brasil essa modalidade tem suas raízes no período colonial, quando a alfabetização era restrita às elites e praticamente inexistente para a população pobre e escravizada. Desde as primeiras campanhas de alfabetização, ainda no século XIX e início do XX, a alfabetização de adultos foi tratada mais como um problema nacional, um “mal a ser erradicado”, do que como um direito fundamental. Como evidenciam Maciel e Santos (2020), essa concepção está associada a uma visão assistencialista, marcada pelo estigma do analfabetismo como uma “doença social”, sendo o analfabeto frequentemente caracterizado como uma “chaga nacional” ou “ferida infecta” que precisaria ser extirpada.

A partir do século XX, especialmente após a década de 1930, surgem as políticas voltadas à alfabetização de adultos, motivadas pela urbanização, industrialização e pela necessidade de formação básica da força de trabalho. Nos anos 1940 e 1950, iniciativas como as campanhas de alfabetização promovidas pelo governo federal — incluindo a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947 — buscaram ampliar o acesso. Porém, o movimento ganhou força na década de 1960 com os Movimentos de Educação de Cultura Popular (MCP), inspirados por Paulo Freire com a valorização da cultura popular (Deon, 2024).

A abordagem dialógica de Paulo Freire (1989), com a utilização de temas geradores com vistas a uma alfabetização crítica, voltada para a consciência social, configurou-se um marco da Educação de Jovens e Adultos, sendo interrompido em 1964, pela ditadura militar. Segundo Deon (2024), nesse período, a alfabetização de adultos foi reorganizada sob programas de caráter mais instrumental, como o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado em 1967, focado na alfabetização funcional. Durante o governo militar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971 instituiu o Ensino Supletivo, acentuando o caráter tecnicista.

A partir de 1985, com a redemocratização no país, o Mobral foi substituído pela Fundação Educar, que também teve alcance limitado, com as correntes instrumental e formação humana integral (Deon, 2024). Com a Constituição Federal de 1988, a EJA passou a ser reconhecida como um direito, com garantias de atendimento gratuito a todos que não concluíram a escolaridade básica na idade apropriada (Brasil, 1988). A LDBEN de 1996 reafirmou esses direitos e consolidou a modalidade, estabelecendo diretrizes específicas para sua organização.

A década de 1990 também foi marcada por programas de educação de jovens e adultos como os Centros de Educação de Jovens e Adultos (Ceebjas) e o Programa Brasil Alfabetizado que foram ofertados em parceria entre instituições de ensino governamentais e organizações não governamentais (Deon, 2024).

Nos anos 2000, programas como Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e Programa Nacional de Integração Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) integraram a EJA à educação profissional. Iniciativas municipais e estaduais ampliaram a oferta, buscando articular escolarização, trabalho e cidadania (Deon, 2024). No ano de 2000 também foram implantadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, pelo Parecer 11/2000 e, segundo Maurício (2020, p. 60), o foco no trabalho e na experiência marca um “esvaziamento ou superficialidade de categorias próprias à EJA, como experiência e classe social”.

Este autor tece críticas à configuração das políticas educacionais nas últimas décadas, ao afirmar que da década de 1990 aos dias atuais a EJA é “espaço de qualificação e inserção em um mercado de trabalho nos padrões de acumulação capitalista” (Maurício, 2020, p. 57).

Atualmente, a EJA segue como instrumento fundamental para garantir o direito à educação, reduzir desigualdades históricas e possibilitar a inclusão social e profissional de milhões de brasileiros

que não tiveram acesso à escola na infância e adolescência. Contudo, o cumprimento aos direitos legais de acesso e permanência na EJA ainda é um desafio significativo, frente aos dados estatísticos do IBGE de 2024, que computavam 9,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas.

Contudo, o olhar para os fragmentos históricos deixa evidente que a EJA é um espaço privilegiado para a reconstrução das trajetórias escolares interrompidas, como também para a reconstrução de identidades, da autoestima e da cidadania dos sujeitos que, historicamente, foram excluídos do direito à educação. Conforme Moll (2011), a EJA deve ser pensada como política de inclusão e de justiça social.

A EJA E A OFERTA DO AEE COMO SERVIÇO DE APOIO À INCLUSÃO

Problematizações de estudiosos da perspectiva histórica da EJA apontam que essa modalidade de ensino no Brasil é marcada por contradições: de um lado, a resistência, a luta e as conquistas dos movimentos sociais, acadêmicos e educadores populares; de outro, a persistência de políticas fragmentadas e descontínuas, que revelam o descaso histórico do Estado brasileiro para com a alfabetização e escolarização dos sujeitos jovens, adultos e idosos. Para Moll (2011, p. 12), é preciso superar o estigma que marca historicamente a EJA e “compreender seus sujeitos como portadores de cultura, saberes e direitos, e não como carentes de formação”. Assim, essa modalidade não deve ser concebida como uma política compensatória, mas como um direito educacional inalienável, que garanta aos sujeitos o acesso ao conhecimento e a participação plena na vida social.

A EJA é amplamente influenciada pelas perspectivas da Educação Popular freiriana, que concebe a educação como um

processo dialógico e transformador. A prática pedagógica é entendida como uma construção coletiva, que valoriza o protagonismo dos educandos e a formação continuada dos educadores, respeitando a diversidade e a trajetória de cada indivíduo.

Jaqueline Moll (2002) complementa essa visão ao enfatizar que a EJA transcende o ensino de leitura e escrita, atuando como um instrumento de inclusão e cidadania, ao passo que questiona práticas educativas tradicionais e propõe abordagens que considerem a realidade social e cultural dos alunos, promovendo sua autonomia e reinserção na vida pública.

A experiência de Paulo Freire, com o levantamento do “universo vocabular” e o uso de palavras geradoras e ciclos de cultura, propõe uma alfabetização conectada à realidade dos alunos, priorizando o diálogo, a conscientização e a construção coletiva do conhecimento, desafiando a pedagogia tradicional que limita o papel do educando (Brandão, 1983).

Soares (2003) enfatiza que a universidade deve se filiar à luta contra as discriminações e exclusões, promovendo uma alfabetização que não se limite à inserção passiva na cultura letrada, mas que seja orientada pela conquista da cidadania e pelo enfrentamento das desigualdades sociais.

A alfabetização e os letramentos na EJA são, assim, concebidos como processos integrados, voltados para a inclusão e a transformação social. Nessa perspectiva, a educação é um ato político, capaz de romper com estruturas opressoras e promover a emancipação dos sujeitos (Brandão, 1983).

Ao abordarem sobre a aprendizagem da leitura e escrita, SantAnna e Stramare (2020), inspirados em Freire, enfatizam que nesse processo o estudante da EJA, compreende criticamente o seu mundo e se prepara para transformá-lo.

O letramento não pode ser reduzido ao domínio técnico da leitura e da escrita; trata-se de um fenômeno social que envolve as práticas de uso da língua escrita no cotidiano, nas diferentes esferas sociais (Soares, 2003, p. 17). A alfabetização, para ser significativa, precisa estar articulada às práticas sociais dos sujeitos, considerando suas histórias de vida e o contexto em que vivem. De forma complementar, Jaqueline Moll (2011) problematiza o estigma do analfabetismo e aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as vivências, culturas e memórias dos sujeitos da EJA, evitando a infantilização do ensino e promovendo a construção de saberes significativos e emancipatórios. Além disso, conforme reforçam Moll (2011) e Soares (2003), a institucionalização da EJA demanda o desenvolvimento de metodologias específicas, que respeitem as trajetórias de vida, os saberes e as necessidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

Conforme já referido anteriormente, a legislação atual estabelece novos paradigmas, reconhecendo a Educação Especial como modalidade transversal e a EJA como modalidade da Educação Básica, com metodologias próprias. A partir dos anos 2000, políticas como a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001) já preconizavam sobre o apoio à inclusão a todas as modalidades de ensino. Contudo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) consolidou direitos e garantias, incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Assim, tanto a educação inclusiva quanto a EJA compartilham o desafio comum de romper com estruturas históricas de exclusão. A efetivação de políticas públicas e investimentos na formação de professores são elementos fundamentais para garantir que ambas as modalidades contribuam para a construção de uma educação mais justa, democrática e acessível a todos.

Barros e Hattge (2021) salientam a importância da disponibilização de suporte especializado aos estudantes da EJA, recursos adequados e tempo para o planejamento conjunto entre docentes das turmas regulares e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, evidenciam que essa não é a realidade do cenário educacional brasileiro, uma vez que as turmas na EJA “[...] costumam ser a de classes lotadas e alta rotatividade diária dos/as professores/as, fazendo com que, de modo geral, os/as alunos/as com deficiência fiquem desassistidos, sem direcionamento e precisando de apoio maior em suas atividades [...]” (Barros; Hattge, 2021, p. 1003). As autoras ainda problematizam a fragmentação do trabalho docente e a falta de articulação entre os diferentes profissionais da educação dificultam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e significativas, pois,

O/a AEE sozinho/a, sem a parceria do/a professor/a do ensino regular, pouco colabora com a aprendizagem de alunos/as com deficiência. E, o contrário, também muito dificilmente acontece: o/a professor/a de sala de aula, sem apoio, não consegue atender às demandas desses/as alunos/as. Dessa forma, é imprescindível um trabalho construído em conjunto, entre os/as professores/as especializados da Educação Especial e os/as não especializados/as (Barros; Hattge, 2021, p. 1004).

Ribeiro e Correia (2023) também discutem sobre o papel do AEE na promoção da acessibilidade e na adaptação dos processos de ensino-aprendizagem para atender às necessidades dos estudantes da EJA com deficiência e enfatizam três aspectos que merecem atenção, como as políticas públicas bem estruturadas, a formação docente adequada e a infraestrutura acessível. Os autores ainda problematizam que “a EJA, com algumas exceções, tem sido marginalizada nas políticas públicas educacionais no Brasil. Para exemplificar, podemos citar a ausência da EJA nas propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...]” (Ribeiro; Correia, 2023, p. 195).

A implementação do AEE na EJA ainda depende da superação de desafios como a falta de recursos, a escassez de profissionais especializados e a necessidade de concepções mais alinhadas à perspectiva da educação inclusiva (Ribeiro; Correia, 2023). Uma das estratégias para superar essas dificuldades inclui investimentos na formação continuada de professores e no desenvolvimento de materiais pedagógicos acessíveis, para a oferta do AEE.

A efetivação dos direitos à educação para jovens e adultos exige não apenas políticas públicas inclusivas e investimentos estruturais, mas também uma mudança profunda na compreensão social sobre o lugar e a importância da EJA na construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os dados analisados revelaram importantes tensionamentos e contradições entre os ideais de inclusão presentes nos documentos institucionais da Escola onde atuam os professores participantes e as práticas efetivamente vivenciadas no cotidiano escolar. A inexistência de AEE no turno noturno foi o principal elemento identificado como obstáculo à efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência na EJA.

A sistematização dos resultados foi realizada com base nas respostas dos professores e da professora da EJA que participaram das entrevistas, considerando a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), organizada em dois eixos temáticos: (1) Potencialidades e estratégias inclusivas no contexto escola e da EJA, (2) Desafios para a efetivação do AEE na EJA. Cada eixo será apresentado e discutido a seguir.

POTENCIALIDADES E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR DA EJA

Este eixo foi organizado com as informações que evidenciam potencialidades e estratégias elencadas que se articulam com a perspectiva inclusiva na EJA, a partir dos dizeres dos entrevistados no contexto investigado. Como pontos comuns, evidenciamos que os professores acreditam que os serviços de apoio à inclusão contribuem para que todos os sujeitos que frequentam a EJA se sintam pertencentes ao ambiente escolar, que sejam valorizados em suas singularidades e que tenham igualdade de oportunidades para superar barreiras.

Foram identificadas importantes potencialidades no contexto. Uma delas é a flexibilidade institucional que permite reuniões semanais entre os professores para planejamento das estratégias pedagógicas, de forma coletiva, em um turno por semana. Conforme relatou o Entrevistado 1 (2025), “podemos nos reunir nas sextas-feiras para planejar, discutir os casos, pensar estratégias... isso faz muita diferença”.

Esse espaço de diálogo e reflexão conjunta se configura como uma prática potente para a promoção de uma educação mais responsiva às necessidades dos estudantes, especialmente aqueles com deficiência matriculados na EJA. A articulação pedagógica para atender às necessidades individuais, em interação com os contextos educacionais, foi um aspecto salientado que se configura em uma estratégia alinhada às recomendações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2025).

Ainda sobre os serviços de apoio, mais especificamente o AEE, o Entrevistado 1 destacou que apesar de a oferta desse serviço ao público do noturno não transcorrer no turno contrário ao

de aula, de forma sistematizada, há um esforço por parte do corpo docente da EJA para fortalecer a perspectiva inclusiva e salienta que “a educação precisa trabalhar para que todos, dentro desse processo educacional, se sintam incluídos” (Entrevistado 1, 2025), reforçando a ideia de que o pertencimento é fundamental para a aprendizagem. Ele também ponderou que “não é só sobre adaptar material, é sobre garantir que cada um realmente possa participar da aula” (Entrevistado 1, 2025). Em certa medida, os dizeres dos outros dois entrevistados complementam essa ideia. O Entrevistado 2 (2025) ressaltou: “a gente precisa olhar para o aluno como um todo, com suas histórias, suas dificuldades, mas também com suas potências”. Já o Entrevistado 3 (2025) destacou que “incluir não é apenas aceitar a matrícula, é garantir condições de permanência e de aprendizagem”.

Outro ponto que ficou evidente em relação às potencialidades e estratégias é sobre o ambiente acolhedor e colaborativo da EJA, fruto do perfil das turmas e do vínculo construído entre docentes e discentes. O Entrevistado 1 apontou que “os estudantes da EJA chegam com muita bagagem e sede de aprender, e isso cria uma relação muito rica com o professor” (Entrevistado 1, 2025). Já o Entrevistado 2 ressaltou que “as turmas da EJA são, geralmente, menores. Isso permite que o professor tenha um olhar mais atento para cada aluno” (Entrevistado 2, 2025), enquanto o Entrevistado 3 enfatizou “a relação de empatia, de acolhimento, de respeito pela história de vida do outro” (Entrevistado 3, 2025), como aspectos que favorecem o processo de inclusão.

Tais elementos evidenciam que, embora haja carências estruturais, existem práticas institucionais e relações humanas que potencializam a construção de uma escola mais inclusiva, coerente com os princípios da educação democrática e da valorização da diversidade. Essas constatações dialogam com Gafforelli e Sant’Anna (2021) ao afirmarem que a docência na EJA exige sensibilidade, escuta e empatia, considerando as múltiplas trajetórias dos sujeitos. Para as autoras, o acolhimento e o respeito às histórias

de vida dos educandos são dimensões essenciais para uma prática efetivamente inclusiva. Além disso, Pletsch (2014) reforça que a inclusão não se faz apenas com adaptações técnicas, mas com relações humanas comprometidas com a equidade e a justiça social. Assim, as práticas de escuta, empatia e vínculo entre professores e estudantes da EJA, conforme os relatos, potencializam as práticas de efetivação da inclusão escolar e ao mesmo tempo de permanência destes estudantes.

DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO AEE NA EJA

A análise dos dados revelou desafios estruturais e pedagógicos significativos para a efetivação do AEE no contexto da EJA. Um dos principais entraves apontados foi a irrisória articulação entre os docentes do AEE e da sala comum, o que compromete a construção de práticas pedagógicas integradas e efetivamente inclusivas.

A ausência de uma cultura institucional de colaboração entre os profissionais também foi evidenciada nos relatos, apesar de contarem com espaço semanal para planejamento coletivo. O Entrevistado 1 (2025) ressaltou: “a gente tenta conversar, mas cada um tem sua rotina, seus horários, e isso dificulta um trabalho conjunto mais efetivo”. O Entrevistado 2 (2025) frisou que “o ideal seria ter um planejamento mais estruturado, com participação do professor do AEE, da coordenação, da direção... Mas, infelizmente, não é o que acontece”. Já o Entrevistado 3 (2025) reforça essa problematização ao afirmar que “às vezes parece que cada setor trabalha isolado, o AEE de um lado, a sala de aula de outro, a gestão de outro”. Esses relatos revelam a ausência de práticas colaborativas sistemáticas, o que fragiliza a efetivação de propostas inclusivas e reforça a necessidade de uma articulação pedagógica institucionalizada.

A escassez de articulação entre os professores do AEE, professores da EJA e profissionais da gestão escolar repercute no trabalho

pedagógico fragmentado. A ausência de uma cultura institucional de colaboração entre os profissionais é um aspecto problematizado por Barros e Hattge (2021), que apontam a redução do AEE a um papel meramente auxiliar, enfraquecendo seu potencial de promover uma aprendizagem significativa.

Outro desafio refere-se à precariedade da estrutura física e de recursos humanos. O Entrevistado 1 (2025) mencionou que “faltam materiais, mas também falta gente qualificada para atuar nesse horário”. O Entrevistado 2 (2025) sintetizou a questão ao afirmar: “se fosse depender só da estrutura, dos recursos que a gente tem, sinceramente, não ia acontecer. Os professores da EJA aqui na escola são extremamente comprometidos”. Já o Entrevistado 3 (2025) ressaltou que “as salas têm boa estrutura durante o dia, mas à noite faltam recursos, apoio, e isso impacta diretamente no atendimento”. Fica evidente que o comprometimento docente muitas vezes substitui lacunas estruturais, mas não deveria ser o único fator sustentando práticas inclusivas (Ribeiro; Correia, 2023). Esse comprometimento, embora admirável, não deve ser o único sustentáculo das práticas inclusivas. A escassez de estrutura e recursos humanos qualificados na EJA marginaliza a modalidade nas políticas públicas educacionais, conforme tensionado por Ribeiro e Correia (2023). Sobre a carência de profissionais qualificados no noturno, as menções dos participantes corroboram com a constatação de Bueno e Oliveira (2022) de que a oferta do AEE na EJA ainda é marcada pela insuficiência de profissionais especializados, especialmente no turno noturno, onde há maior concentração de estudantes dessa modalidade.

A pesquisa evidencia que o AEE no noturno não é operacionalizado como é preconizado nas diretrizes nacionais, o que contribui para o pouco reconhecimento das especificidades dos estudantes com deficiência. Essa ausência pode ser interpretada, conforme Carvalho (2011), como o reflexo de um modelo escolar ainda pouco responsivo às diferenças.

Apesar dos entraves observados, são evidenciadas práticas de resistência e compromisso, com iniciativas de acolhimento, adaptações informais, escuta atenta e uso de metodologias sensíveis às singularidades dos educandos. Tais práticas revelam um posicionamento ético frente à omissão das políticas públicas. Esse compromisso converge com Gafforelli e Sant'Anna (2021), ao defenderem que a docência na EJA exige escuta, flexibilidade e reconhecimento das trajetórias dos sujeitos.

Nesse cenário, a formação docente continuada no próprio contexto do trabalho docente parece ser uma demanda urgente. Sardagna e Schussler (2023) reforçam que a qualidade do AEE depende da formação específica e do compromisso político-pedagógico das diferentes instâncias da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar a oferta e as especificidades do Atendimento Educacional Especializado na EJA de uma escola pública do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, com ênfase na perspectiva de professores atuantes nessa modalidade da educação. O exercício analítico permitiu organizar a discussão em dois eixos: potencialidades e estratégias inclusivas no contexto escolar da EJA; desafios para a efetivação do AEE na EJA.

A pesquisa possibilitou evidenciar que a oferta do Atendimento Educacional Especializado na EJA ainda necessita ser aprimorada no contexto pesquisado, embora tenha suas diretrizes ancoradas em princípios inclusivos, de compromisso com a diversidade. A oferta precária do AEE no turno noturno, somada à desarticulação pedagógica e à escassez de formação continuada, compromete a efetivação da perspectiva inclusiva dos estudantes com deficiência.

Por outro lado, algumas especificidades presentes nos resultados estão relacionadas ao esforço dos docentes em acolher e incluir os estudantes, por meio de práticas pedagógicas comprometidas com as singularidades dos estudantes da EJA. Tal compromisso ético-pedagógico aponta para a potência da EJA como espaço de transformação, mas também tensionamento em relação à efetivação das políticas públicas que fortaleçam estruturalmente esse processo.

Assim, conclui-se que a efetivação da inclusão na EJA exige a articulação entre formação docente, reorganização institucional e compromisso político com a justiça social. O AEE na EJA precisa ser compreendido como direito inegociável, e sua ausência, como uma violação desse princípio. É fundamental investir em condições materiais, humanas e pedagógicas que garantam os serviços de apoio previstos na legislação e o direito de aprender dos estudantes da EJA.

REFERÊNCIAS

BARROS, C. R.; HATTGE, M. D. Relações colaborativas entre o Atendimento Educacional Especializado e a Educação de Jovens e Adultos. **Retratos Da Escola**, v. 15, nº33, p. 997-1012. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rdev15i33.1293>. Acesso em: 11 out. 2025.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686 de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

BUENO, O. M.; OLIVEIRA, R. de C. da S. de. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: vozes da pesquisa científica na área (2008-2020). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. e2/1-26, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X65908>. Acesso em: 11 out. 2025.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DEON, V. A. A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir das concepções de alfabetização instrumental e formação humana integral. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 23, 2 de julho de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/23/a-trajetoria-da-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil-a-partir-das-concepcoes-de-alfabetizacao-instrumental-e-formacao-humana-integral>. Acesso em: 11 out. 2025.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1989.

GAFFORELLI, C. D.; SANT'ANNA, S. M. L. A docência nos dizeres de professores/as da Educação de Jovens e Adultos. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. 32, p. 49-68, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v15i32.1246>. Acesso em: 13 out. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta.** Agência IBGE (2024). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 13 out. 2025.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; STRAMARE, Odilon Antônio. **Formação inicial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: um campo de estudos e direitos. São Paulo: LiberArs, 2020.

MACIEL, F. I. P.; SANTOS, S. M. dos. A história da alfabetização de adultos no ensino, na pesquisa e na extensão da UFU e da UFMG (1986-2019). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 24-41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v19n1-2020-4>. Acesso em: 13 out. 2025.

MAURÍCIO, Suelen S. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 43-63, maio-ago. 202057. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REP-2020-52202>. Acesso em: 13 out. 2025.

MOLL, J. Alfabetização de jovens e adultos: o desafio de uma escola pública para todos. /n: HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. (orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos**: políticas, práticas e desafios. São Paulo: Ação Educativa, 2011. p. 23-38.

OSORIO, P. F.; SARDAGNA, H. V. A falta de oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: narrativas dos professores de uma escola pública. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, p. 61, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/recc.v25i1.5723>. Acesso em: 15 out. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? Reflexões sobre políticas públicas educacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 111-128, 2010.

RIBEIRO, R.; CORREIA, P. C. da H. Caminhos e possibilidades para o Atendimento Educacional Especializado de Jovens e Adultos. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 6, n. 11, p. 188-201, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/rieja/article/view/18450>. Acesso em: 15 out. 2025.

SARDAGNA, H. V.; SCHUSSLER, D. O protagonismo da UERGS em percursos formativos para o AEE. In: SARDAGNA, H. V.; SCHUSSLER, D. FLORES, Vinícius M. **Atendimento Educacional Especializado**: interlocuções sobre a docência e estratégias pedagógicas. Porto Alegre: Editora Fi, p. 7-21, 2023.

SARDAGNA, H. V.; SEVERAL, R. S. ; RECH, T. L. Demandas e desafios de redes públicas de educação básica para a promoção do atendimento educacional especializado. **Educação em Foco**, v. 28, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.41246>. Acesso em: 15 out. 2025.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Amanda Neukirchen da Silva

Graduada em Pedagogia - Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos (GPEPI - UERGS).

E-mail: amanda-silva03@uergs.edu.br

Helena Venites Sardagna

Doutora em Educação, Professora na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul no curso de Pedagogia Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, líder do Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos (GPEPI - UERGS).

E-mail: helenasardagna@uergs.edu.br