FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Mariana Ferraz [1]
Diego Oliveira Lira [2]
Juliane Aparecida de Paula Perez Campos [3]

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional destinada às pessoas que não tiveram acesso à escolarização ou não puderam concluí-la na idade considerada regular, assegurando-lhes o direito à educação (Brasil, 1996). Seu público caracteriza-se pela heterogeneidade etária, social e educacional, reunindo estudantes com diferentes níveis de conhecimento, trajetórias escolares e necessidades educacionais, incluindo aqueles pertencentes ao público da Educação Especial (PEE) (Resende, 2026).

No campo da Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece a oferta de recursos, serviços e estratégias de acessibilidade para eliminar barreiras à participação e à aprendizagem. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui caráter complementar ou suplementar à escolarização, não substituindo o ensino na classe comum (Brasil, 2008). O público da Educação Especial compreende estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. A Lei Brasileira de Inclusão reforça o direito à educação inclusiva, com condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem em igualdade de oportunidades (Brasil, 2015).

A ampliação do acesso à escolarização também repercutiu na EJA, modalidade que recebe estudantes PEE cujas trajetórias foram frequentemente marcadas pela exclusão, repetência, interrupções escolares ou permanência em instituições especializadas. Assim, a aproximação entre a Educação Especial e a EJA evidencia a

[1] Doutoranda em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - SP, mariana.ferraz@estudante.ufscar.br;
[2] Doutorando em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - SP, diegolira@estudante.ufscar.br;
[3]Doutora em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - SP, juliane@ufscar.br.

necessidade de garantir não somente o acesso, mas condições efetivas de escolarização, participação e aprendizagem. A diversidade presente nessas turmas exige dos professores planejamento flexível, materiais acessíveis, estratégias pedagógicas inclusivas, avaliação diversificada e articulação entre os docentes da classe comum e os profissionais do AEE (Moura, 2023).

Apesar dos avanços nas políticas de inclusão, a formação inicial de professores ainda apresenta limitações para responder às demandas concretas da diversidade escolar. Frequentemente, os conteúdos relacionados à Educação Especial são abordados pontualmente e pouco articulados às experiências práticas, dificultando a construção de conhecimentos necessários à elaboração de estratégias pedagógicas acessíveis e à eliminação de barreiras à aprendizagem (Matos; Coutinho; Souza, 2024).

Na EJA, a formação continuada deve considerar as trajetórias escolares, as experiências de vida e as especificidades da aprendizagem de jovens, adultos e idosos, valorizando seus saberes e favorecendo a permanência e a aprendizagem (Rosa, 2017). Entretanto, a fragmentação das discussões sobre EJA e Educação Especial limita a articulação entre as demandas formativas desses campos (Siems, 2012).

Apesar da relevância da temática, ainda são limitadas as pesquisas que investigam especificamente a formação continuada de professores para a inclusão de estudantes PEE na EJA. Torna-se, portanto, importante conhecer as produções científicas existentes, identificando avanços, lacunas e possibilidades de fortalecimento das práticas inclusivas nessa modalidade.

Este trabalho teve como objetivo analisar as produções científicas disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre a formação continuada de professores da EJA voltada à educação especial.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e bibliográfica, desenvolvida por meio de revisão sistemática da literatura, que permite identificar, organizar e sintetizar o conhecimento sobre determinado tema com rigor e transparência. Conforme Galvão, Sawada e Trevisan (2004), esse processo segue um protocolo que define a questão de

pesquisa, os objetivos, a estratégia de busca, os critérios de elegibilidade e os procedimentos de análise dos estudos selecionados.

A busca das produções científicas foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio da ferramenta de busca avançada. O acesso ao Portal CAPES ocorreu via Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), utilizando as credenciais institucionais da universidade.

A estratégia de busca foi elaborada a partir da combinação dos descritores "Educação de Jovens e Adultos", "Educação Especial" e "formação continuada", associados pelo operador booleano AND, resultando na seguinte expressão de busca: "Educação de Jovens e Adultos" AND "Educação Especial" AND "formação continuada". A opção de pesquisa em qualquer campo foi adotada com o objetivo de ampliar a recuperação de estudos potencialmente relacionados ao tema investigado.

Inicialmente, foram localizadas 40 produções. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, que consideraram a disponibilidade integral e gratuita dos textos e sua relação direta com a formação continuada de professores da EJA na interface com a Educação Especial, foram excluídas publicações duplicadas, revisões, ensaios teóricos, editoriais e estudos não alinhados ao objetivo da pesquisa. Ao final, 12 produções compuseram o corpus da investigação.

Os estudos selecionados foram separados nas seguintes categorias temáticas: A formação continuada como condição para a inclusão de estudantes da Educação Especial na EJA; Demandas formativas dos professores da EJA para o atendimento ao público da Educação Especial; Desafios para a efetivação da formação continuada e da educação inclusiva na EJA e Estratégias de formação continuada identificadas nas pesquisas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sistematização das pesquisas resultou em categorias temáticas que abrangem a formação continuada como condição para a inclusão, as demandas formativas docentes, os desafios à efetivação da formação e da educação inclusiva e as estratégias formativas identificadas nos estudos.

A formação continuada como condição para a inclusão de estudantes da Educação Especial na EJA

Nogueira (2020) destaca a formação continuada em serviço como essencial à inclusão escolar, contribuindo para que os docentes desenvolvessem uma postura mais consciente diante das demandas dos estudantes. A pesquisa também evidenciou que a formação permanente favoreceu a sensibilização dos professores e o reconhecimento de sua responsabilidade pelo ensino de todos, suprindo lacunas da formação inicial quanto à Educação Especial e às especificidades da EJA.

Segundo Ferreira (2020) que a proposta de formação continuada em serviço foi uma condição fundamental para qualificar a atuação docente, superando a visão de que a simples matrícula ou o acesso físico garantiriam a inclusão. No estudo, argumentou-se que esse investimento no saber docente foi o que possibilitou o desenvolvimento de práticas pedagógicas de fato comprometidas com as especificidades do PEE na EJA. A formação contribuiu significativamente para a melhoria das estratégias de ensino, sendo vista como uma ferramenta central para a promoção do desenvolvimento profissional e para a necessária transformação das lógicas pedagógicas tradicionais.

Conforme apontado Brito (2021) destaca a formação continuada como indispensável à construção de uma EJA inclusiva, permitindo superar lacunas da formação inicial e ressignificar as práticas docentes. O estudo ressalta que a formação crítico-colaborativa favorece a construção de respostas coletivas aos desafios escolares e fortalece o compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes, para além da garantia de matrícula.

Conforme Tassinari (2019), os professores da EJA não se sentem preparados para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, devido à insuficiência de formação teórico-técnico-metodológica e à falta de apoio especializado. A autora também identificou a predominância de práticas tradicionais, mas destacou que a formação reflexiva contribuiu para repensar as práticas pedagógicas e as percepções docentes sobre esses estudantes.

Avila (2015) destaca a formação continuada colaborativa como fator relevante para o avanço da inclusão escolar, valorizando a participação dos diferentes sujeitos na construção de documentos orientadores, como o roteiro e o PEI. A autora ressalta que o

PEI contribui para qualificar o ensino, a aprendizagem e a avaliação, ao orientar a definição de objetivos, estratégias e adaptações curriculares de acordo com as necessidades dos estudantes da Educação Especial.

Segundo Araujo (2018), a percepção dos professores sobre estudantes jovens e adultos com deficiência evidenciou desafios à efetivação da inclusão escolar. A autora propôs e desenvolveu uma formação continuada piloto, construída a partir das descrições dos docentes de uma escola estadual em Feira de Santana (BA). Os resultados ressaltaram a necessidade de ampliar a compreensão sobre a inclusão e apontaram a formação continuada como uma possibilidade para enfrentar os desafios identificados.

A formação não se restringe à aquisição de conhecimentos teóricos, mas envolve a possibilidade de analisar situações concretas, compartilhar experiências e construir coletivamente respostas aos desafios vivenciados pelos docentes. Quando desenvolvida de maneira colaborativa e vinculada às demandas reais da escola, a formação continuada pode contribuir para que os professores assumam uma perspectiva mais comprometida com a aprendizagem, a participação e a permanência dos estudantes da Educação Especial na EJA.

Demandas formativas dos professores da EJA para o atendimento ao público da Educação Especial

As demandas formativas identificadas por Silva (2014) envolveram conhecimentos sobre as deficiências, flexibilização curricular, diversificação metodológica e avaliação baseada nas competências dos estudantes. A pesquisa também destacou a necessidade de formação para o uso de recursos de Tecnologia Assistiva e de planejamento pedagógico colaborativo, considerando as singularidades e os ritmos de aprendizagem de cada estudante.

No trabalho de Pacha (2022), as demandas formativas dos docentes envolveram conhecimentos sobre acessibilidade curricular, práticas colaborativas e planejamento conjunto entre o ensino comum e o especializado. A autora também identificou lacunas no uso de tecnologias assistivas e de metodologias adequadas ao público jovem e adulto, evitando sua infantilização. Destacou, ainda, a importância de uma avaliação formativa que considere as potencialidades e os ritmos de aprendizagem dos estudantes.

As demandas formativas identificadas durante a investigação de Ferreira (2020) envolveram a carência de conhecimentos sobre a heterogeneidade das turmas, a flexibilização curricular, o planejamento conjunto e a adequação das atividades, evitando a infantilização dos jovens e adultos. A pesquisa também apontou a necessidade de orientações que superassem a perspectiva centrada no laudo e nas limitações, valorizando as potencialidades dos estudantes e a mediação da aprendizagem.

A investigação de Brito (2021) identificou demandas formativas relacionadas ao conhecimento sobre deficiências específicas, tecnologias assistivas, planejamento de ensino, adaptação curricular e processos de letramento adequados ao público jovem e adulto. A pesquisa também apontou a necessidade de orientações sobre práticas avaliativas inclusivas que considerassem as potencialidades e o ritmo de cada estudante, evitando a infantilização dos conteúdos e das práticas pedagógicas.

A pesquisa de Lira (2024) buscou compreender a formação e a atuação dos docentes da EJA com estudantes PEE, identificando a ausência de formação e orientação sobre deficiência para parte dos professores. O estudo também evidenciou lacunas na formação inicial e continuada em Educação Especial e EJA, embora alguns docentes reconhecessem a importância da escolarização das pessoas com deficiência, mesmo diante da escassez de materiais e oportunidades formativas.

Silva (2023) identificou a necessidade de dar visibilidade à educação de surdos na EJA e ampliar a formação de professores, tanto em formação inicial quanto continuada, sobre Educação Especial e ensino de Matemática para estudantes surdos. A pesquisa destacou que a falta de conhecimentos sobre a surdez e a comunidade surda durante a graduação levou docentes a buscar formação continuada para enfrentar os desafios da prática pedagógica.

As principais necessidades identificadas envolvem conhecimentos sobre as diferentes condições que compõem o PEE, uso de tecnologias assistivas e outros recursos pedagógicos, flexibilização curricular, planejamento colaborativo, construção de materiais e estratégias de ensino, além da realização de processos avaliativos que considerem as potencialidades, o ritmo e as formas singulares de aprendizagem dos estudantes.

Desafios para a efetivação da formação continuada e da educação inclusiva na EJA

Em sua pesquisa, Silva (2014) aponta que o excesso de trabalho e a falta de tempo são apontados como barreiras que impedem a participação docente em cursos e a construção de projetos pedagógicos mais robustos.

Os desafios para a efetivação da inclusão na EJA, na pesquisa de Pacha (2022), envolveram a fragilidade das políticas públicas, a escassez de recursos materiais e tecnológicos e a sobrecarga docente, que limitavam o tempo e as condições para a formação continuada. A autora também destacou a articulação insuficiente entre professores da sala comum e do AEE, contribuindo para um trabalho solitário e fragmentado.

A pesquisa de Bueno (2019) identificou obstáculos à inclusão relacionados à precariedade das condições de trabalho, à sobrecarga docente e à falta de tempo para planejamento e formação. A autora também destacou a descontinuidade das políticas públicas, a escassez de recursos financeiros destinados à EJA e a articulação insuficiente entre professores da sala comum e especialistas, fatores que contribuíram para práticas fragmentadas e para o sentimento de solidão docente.

Os desafios para a efetivação da educação inclusiva na EJA, na pesquisa de Nogueira (2020), envolveram a ausência de políticas públicas consistentes para a formação docente, as lacunas na formação inicial e a descontinuidade dos encontros formativos. A autora também destacou a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo para articular teoria e prática, fatores que contribuíram para a permanência da invisibilidade dos estudantes PEE nas políticas institucionais.

A pesquisa de Brito (2021) identificou desafios que envolveram a fragilidade das políticas públicas e o cenário nacional de retrocessos, exemplificado pelo desmonte de secretarias voltadas à diversidade e à inclusão. A autora relatou obstáculos como o excesso de trabalho, a falta de tempo para estudos e a precarização dos vínculos profissionais, que dificultavam a participação docente em processos formativos de qualidade. Somou-se a isso a persistência de barreiras atitudinais e estigmas sociais no ambiente escolar, além da articulação insuficiente entre os professores da sala comum e os especialistas do AEE.

Os trabalhos indicam que a oferta de ações formativas, isoladamente, não garante a formação continuada dos docentes, sendo necessário assegurar condições institucionais para sua participação e continuidade. A superação desses desafios exige

políticas de formação articuladas às condições de trabalho, com tempos e espaços para estudo, planejamento e colaboração entre profissionais, favorecendo a participação e a aprendizagem de todos os estudantes na EJA.

Estratégias de formação continuada identificadas nas pesquisas Caso existam estudos que descrevam cursos ou experiências formativas

As estratégias formativas identificadas por Silva (2014) incluíram oficinas em serviço sobre Libras e Braille, palestras de sensibilização e a elaboração de um roteiro de orientação técnico-pedagógica, com diretrizes para adaptação curricular e práticas em sala de aula. A pesquisa destacou a importância da formação no próprio ambiente escolar, favorecendo a reflexão sobre as práticas cotidianas e a troca de conhecimentos entre os docentes.

Bueno (2019) destacou a formação continuada colaborativa em serviço, realizada durante os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), por meio de sessões reflexivas que favoreceram o diálogo, a troca de saberes e a análise conjunta das práticas pedagógicas. A pesquisa também evidenciou o uso de uma sala de aula virtual para ampliar as discussões e compartilhar materiais, ressaltando a importância do trabalho coletivo e da parceria entre pesquisadores e professores.

As estratégias formativas identificadas por Nogueira (2020) envolveram a formação continuada em serviço durante o Projeto Especial de Ação (PEA), favorecendo a troca de saberes e a colaboração entre professores da sala regular e do AEE, por meio do planejamento conjunto e do ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a turma. A pesquisa também destacou estudos de caso, oficinas práticas, palestras com especialistas e visitas a espaços culturais, que contribuíram para práticas dialógicas e atentas à diversidade dos estudantes.

A pesquisa de Ferreira (2020) destacou a formação continuada em serviço por meio de grupos de estudos periódicos e sessões reflexivas no ambiente escolar. A autora também evidenciou o uso do Protocolo de Trabalho da Educação Especial, do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e da elaboração de sequências didáticas como estratégias para promover a colaboração entre docentes, a mediação pedagógica e a articulação entre teoria e prática.

A principal estratégia formativa descrita por Brito (2021) foi a realização do curso "FoCo PInEJA", fundamentado na pesquisa-ação crítico-colaborativa, que promoveu a parceria entre universidade e rede de ensino. O estudo utilizou o "Caderno de Memórias do Professor Reflexivo" como instrumento para fomentar o exercício da escrita e a análise crítica da própria prática docente. Foram implementadas oficinas pedagógicas para o planejamento conjunto de atividades acessíveis, como o mapa sensorial da cidade e estudos de caso, valorizando o diálogo entre os pares e a coprodução de saberes contextualizados à realidade da EJA.

A pesquisa de Bueno (2024) analisou perspectivas e práticas de professores da EJA sobre a diferenciação pedagógica, destacando a importância de estratégias que considerem a heterogeneidade e as diferentes necessidades dos estudantes. Por meio de uma pesquisa colaborativa, foram identificados resultados positivos na formação dos professores e indícios de mudanças nas práticas docentes, reforçando a necessidade de formações continuadas contextualizadas às especificidades e vivências da EJA.

As experiências formativas aproximam a formação do cotidiano escolar, priorizando propostas em serviço, colaborativas e reflexivas. A articulação entre professores da sala comum, profissionais do AEE e pesquisadores favorece o diálogo entre saberes, assim, formações contextualizadas e contínuas podem fortalecer a relação entre teoria e prática e contribuir para a ressignificação das ações docentes diante da diversidade na EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados evidenciam que a formação continuada é fundamental para favorecer a inclusão de estudantes da Educação Especial na EJA, diante das lacunas deixadas pela formação inicial quanto às especificidades dessas modalidades. Nesse contexto, a formação continuada constitui um processo permanente de construção de conhecimentos, reflexão sobre deficiência, aprendizagem e inclusão, e revisão das práticas pedagógicas.

Ao mesmo tempo, as pesquisas identificaram demandas formativas relacionadas às especificidades dos estudantes PEE, à flexibilização curricular, ao planejamento, à avaliação, às tecnologias assistivas e à elaboração de materiais e estratégias adequadas

ao público jovem e adulto. Os resultados também reforçaram que a inclusão não depende exclusivamente da atuação docente, exigindo condições institucionais, políticas e pedagógicas que sustentem o trabalho dos professores.

Por fim, as experiências formativas identificadas demonstram potencial quando desenvolvidas de maneira contínua, colaborativa e articulada ao cotidiano escolar. Contudo, ainda se observa a necessidade de ampliar e fortalecer iniciativas dessa natureza, especialmente aquelas que considerem simultaneamente as especificidades da Educação Especial, as características da EJA e as condições de trabalho dos docentes.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, M. A. F. P. **Percepções Docentes Sobre a Inclusão de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos:(Im) Possibilidades no Âmbito da Formação Continuada**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia (Brazil). Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/items/3605eaa3-b0b7-431b-b67f-0502ba5034a8. Acessado em: 7 Ago. 2026.

AVILA, L. L. **Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012)**. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Contextos Contemporâneos e Demanda Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/Seropédica, RJ. 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRRJ-1_3781a51fd1364ad28ab961144ed13f15. Acesso em: 7 Ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acessado em: 7 Ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192. Acesso em: 22 jun. 2026.

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) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23022. Acesso em: 1 ago. 2026.

BUENO, M. B. **Interface entre EJA e educação especial:** potencialidades da diferenciação pedagógica. 2024. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/items/08e7a394-a850-43d6-a3b5-621bba9146a7. Acesso em: 7 ago. 2026.

BUENO, M. B. **Educação de jovens e adultos:** formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/items/af8cae43-2091-4c9b-8b09-7bbbe4f0ed81. Acesso em: 31 jul. 2026.

FERREIRA, G. C. **Educação Inclusiva:** sentidos e efeitos da formação continuada em serviço no contexto da EJA em uma escola de periferia. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxais, 2020. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10088. Acesso em: 1 ago. 2026.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVIZAN, M. A. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Revista Latino-am Enfermagem**, maio-junho; 12(3):549-56, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rlae/a/kCfBfmKSzpYt6QqWPWxdQfj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 jul. 2026.

LIRA, D. O. **Trajetória formativa de professores da EJA que atuam com estudantes público da educação especial**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/21690. Acesso em: 10 ago. 2026.

MATOS, C.; CARDOSO COUTINHO, A.; PACHECO SOUZA, D. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE MELGAÇO-PA. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [*S. l.*], v. 11, n. 1, p. e0240011, 2024. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14855. Acesso em: 22 jun. 2026.

MOURA, G. B. O trabalho na educação de jovens e adultos: a precarização do docente. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, e48218, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312023000100127&script=sci_arttext. Acesso em: 10 ago. 2026.

NOGUEIRA, M. F. **Educação especial na EJA:** análise do processo de construção da prática docente. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/items/5b937519-0a5c-487b-a3de-69dfbc2ebd2a. Acesso em: 1 ago. 2026.

PACHA, R. B. **Educação de jovens e adultos e educação especial na perspectiva inclusiva:** a formação continuada de professores. 2022. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/items/97533a39-9f30-4d52-b5c2-f474a2e56373. Acesso em: 31 jul. 2026.

RESENDE, S. T. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EMPREGABILIDADE: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 12, n. 7, p. 1-10, 2026. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/28148. Acesso em: 10 ago. 2026.

ROSA, A. B. **Currículo e identidades étnico-raciais:** desafios na implementação da Lei 10.639/03 no ensino médio da EJA em Alvorada/RS. 2017.198 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n.2, p.61-79, 2012. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf. Acesso em 22 jun. 2026.

SILVA, R. G. da. **Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com deficiência no PROEJA Ifes campus Vitória no NAPNE**. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/items/d831cd44-11d9-4061-9ae8-a3e317471124. Acesso em: 30 jul. 2026.

SILVA, K. P. da. **Reflexões sobre o ensino de matemática para jovens e adultos surdos:** uma proposta de videodocumentário e suas análises. 2023. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/20106. Acesso em: 7 Ago. 2026.

TASSINARI, A. M. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/12065. Acesso em: 10 ago. 2026.