



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**Avaliação da educação especial ofertada em um Centro de
Educação de Jovens e Adultos (CEJA).**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ciências da
Educação – Educação Especial.**

Tereza Cristina de Freitas Oliveira

Mestrado em Ciências da Educação Especial

JUNHO 2025



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**Avaliação da educação especial ofertada em um Centro de
Educação de Jovens e Adultos (CEJA).**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ciências da
Educação – Educação Especial.**

Tereza Cristina de Freitas Oliveira

Sob a Orientação do Prof. Doutor **Eduardo Jorge
Gomes da Costa Duque**

À minha mãe Maria Stela de Freitas Oliveira (*in memoriam*), uma professora que fomentou os valores espirituais, morais e educacionais, estes que são o farol norteador na minha conduta de vida na jornada terrestre.

“Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de convir e compartilhar com pessoas diferentes de nós”

(Mantoan, 2008, p. 65)

Resumo

Este estudo avalia a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Prof^a Raquel Castro e Silva Miranda, no Ceará, Brasil. A pesquisa, de abordagem qualitativa, analisa os desafios pedagógicos, estruturais, familiares e financeiros enfrentados para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com pais, gestores e professores, além de observações não participantes. Os resultados destacam avanços, como a flexibilidade pedagógica e a valorização da diversidade, mas também apontam lacunas, como a falta de acessibilidade física, formação docente insuficiente e escassez de profissionais de apoio. O estudo conclui que, embora o CEJA demonstre compromisso com a inclusão, são necessários investimentos em infraestrutura, capacitação docente e políticas públicas mais robustas para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras Chave: Educação especial, inclusão, EJA, Atendimento Educacional Especializado (AEE), CEJA.

Abstract

This study evaluates the provision of Specialized Educational Assistance (AEE) at the Prof^a Raquel Castro e Silva Miranda Youth and Adult Education Centre (CEJA) in Ceará, Brazil. The qualitative research analyzes the pedagogical, structural, family and financial challenges faced in guaranteeing quality inclusive education. Semi-structured interviews were conducted with parents, managers and teachers, as well as non-participant observations. The results highlight advances, such as pedagogical flexibility and valuing diversity, but also point to shortcomings, such as a lack of physical accessibility, insufficient teacher training and a shortage of support professionals. The study concludes that, although CEJA demonstrates a commitment to inclusion, investments in infrastructure, teacher training and more robust public policies are needed to consolidate truly inclusive education.

Key words: Special education, inclusion, EJA, Specialized Educational Assistance (AEE), CEJA.

Agradecimentos

Agradecimentos iniciais vão a Deus Pai, que na sua infinita misericórdia, bondade e proteção sempre foi presente em todo as fases da minha jornada terrena. À minha mãe Maria Stela de Freitas Oliveira (*in memoriam*), que foi minha maior incentivadora para minhas escolhas na vida profissional. Ao meu pai, Francisco de Alves Oliveira.

Ao CEJA Prof^ª Raquel Castro e Silva Miranda, pelo acolhimento à pesquisa científica e profissionalismo inigualáveis.

Gratidão também aos familiares, colegas da universidade e da Secretaria da Educação do estado do Ceará, que contribuíram e incentivaram meu processo de pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Eduardo Duque, todos os professores, e funcionários da Universidade Católica que estiveram comigo do início ao fim do curso e me proporcionaram as bases acadêmicas para realização deste trabalho.

Sumário

1	Introdução	9
2	A História da Educação no Brasil e a Construção da Educação Gratuita	13
2.1	Educação no Período Colonial	13
2.2	A Educação na República	15
3	A Educação de Jovens e Adultos: conceitos, histórico e contexto brasileiro	20
3.1	A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	20
3.2	A EJA no Estado do Ceará	22
3.2.1	O CEJA Prof ^a Raquel Castro e Silva Miranda	25
3.3	A Jurisprudência sobre a EJA	30
3.4	Atendimento Educacional Especializado (AEE) na EJA no Estado do Ceará	34
4	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	39
4.1	Educação Pública para Autistas do Brasil	43
4.2	Educação Pública para Pessoas com Deficiência Visual no Brasil	46
5	Metodologia	50
6	Análise de Resultados	55
7	Conclusão	61
	Referências Bibliográficas	62

1 Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ceará, gerida pela Secretaria Estadual de Educação, é oferecida em dois formatos distintos: o presencial, realizado em escolas convencionais, geralmente no turno noturno, e o semipresencial, conduzido exclusivamente nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). O CEJA se caracteriza como um espaço inclusivo, que acolhe os alunos em suas particularidades e necessidades, proporcionando um ambiente propício para a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal (Narciso, 2019).

Ao discutir o acompanhamento especializado oferecido nos CEJAs, é essencial compreender as peculiaridades desse sistema educacional. A EJA não apenas cumpre um papel educacional, mas também social, ao oferecer uma segunda chance para aqueles que foram excluídos do sistema tradicional de ensino. Essa exclusão pode ser resultado de fatores socioeconômicos, como a necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho, ou de questões familiares, como a falta de apoio para continuar os estudos. Nesse contexto, o CEJA se torna um espaço de resgate e inclusão, onde jovens e adultos podem reconstruir suas trajetórias educacionais.

Além disso, o CEJA se destaca por sua capacidade de adaptação às necessidades específicas de seus alunos. Muitos dos estudantes da EJA já estão inseridos no mercado de trabalho ou possuem responsabilidades familiares, o que exige uma abordagem pedagógica flexível e inclusiva. O CEJA oferece um ambiente acolhedor, onde os alunos são incentivados a desenvolver suas habilidades e competências, tanto para a vida pessoal quanto para a profissional. Essa abordagem é essencial para garantir que os alunos não apenas concluam seus estudos, mas também se sintam capacitados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A relevância do presente estudo emerge da necessidade urgente de compreender e aprimorar a oferta de educação especial no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que representam uma alternativa essencial para o resgate educacional de sujeitos historicamente marginalizados. No Ceará, os CEJAs têm se consolidado como espaços inclusivos, voltados à democratização do acesso ao conhecimento para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social e

educacional. No entanto, apesar dos avanços conquistados, ainda persistem desafios significativos no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), sobretudo quanto à formação docente, ao envolvimento familiar, às condições estruturais e ao financiamento adequado.

A escassez de estudos que avaliem de forma sistemática a eficácia e os limites do AEE nesse contexto reforça a importância desta investigação. A exclusão educacional de pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades não só compromete sua trajetória escolar, como também perpetua ciclos de desigualdade e invisibilidade social. Assim, avaliar a estrutura e os desafios enfrentados pelos CEJAs na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva constitui não apenas uma demanda acadêmica, mas um compromisso ético com a justiça social, com vistas à construção de políticas educacionais mais equitativas e eficazes.

Com isso, a questão que norteia nosso estudo é: de que maneira um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) no Ceará tem estruturado e executado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e quais são os principais desafios pedagógicos, estruturais, familiares e financeiros enfrentados para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para jovens e adultos com necessidades educacionais especiais?

A partir da questão norteadora, a nossa pesquisa tem como objetivo geral avaliar os desafios pedagógicos, familiares, estruturais e financeiros enfrentados por um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de qualidade. Busca-se compreender, de forma crítica, como essas dimensões impactam diretamente na efetivação do direito à educação inclusiva para jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A análise proposta pretende revelar as condições concretas em que se dá o processo educativo desses sujeitos, considerando as limitações institucionais e os esforços empreendidos pelo CEJA no sentido de assegurar o pleno acesso, permanência e aprendizagem dos educandos atendidos pelo AEE.

Quanto à problemática que permeia a nossa pesquisa é que, em países em desenvolvimento, estudantes da EJA enfrentam diversas barreiras de acesso à escolarização, realidade que se agrava quando se trata de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. A

exclusão desses sujeitos do processo educativo contribui para a reprodução de um ciclo intergeracional de baixa escolaridade e desigualdade social, como evidenciado por Psacharopoulos & Patrinos (2018). A ausência de atendimento educacional especializado limita significativamente as oportunidades de inclusão social e o desenvolvimento de habilidades fundamentais à cidadania. Diante desse cenário, torna-se urgente investigar como os CEJAs estão estruturados para atender esse público e quais são os principais desafios enfrentados na promoção de uma educação especial inclusiva e de qualidade.

Como objetivos específicos, primeiramente, pretendemos investigar as políticas públicas e as práticas de formação continuada dos professores que atuam no AEE voltado para o público da EJA, considerando suas especificidades e as exigências contemporâneas da educação inclusiva. Em segundo lugar, busca-se analisar a participação e o envolvimento das famílias dos educandos no processo educativo, reconhecendo o papel da mediação familiar na efetividade do atendimento ofertado. Por fim, objetiva-se observar os principais desafios enfrentados pelo CEJA no exercício de sua missão de promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, identificando estratégias de superação dos obstáculos que comprometem a eficácia do AEE e a construção de um ambiente verdadeiramente acessível para todos.

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender, de forma aprofundada, como a educação especial está sendo ofertada no CEJA Prof^a Raquel Castro e Silva Miranda, a partir da perspectiva de diferentes atores envolvidos no processo educacional. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, que permitiram maior flexibilidade nas respostas e aprofundamento nas percepções individuais. Foram entrevistados cinco pais ou responsáveis por estudantes público-alvo da educação especial, três membros da direção geral da unidade e dois professores diretamente envolvidos com o atendimento educacional especializado (AEE). A escolha dos participantes seguiu critérios de relevância para o objeto de estudo, buscando garantir uma compreensão abrangente da realidade educacional vivenciada nesse contexto. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas com base em categorias emergentes de uma vasta literatura, além disso, a pesquisa segue respeitando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

Um dos aspectos mais críticos da EJA é o risco de perpetuação de um ciclo intergeracional de baixa educação. Quando jovens de famílias com baixo nível educacional não têm acesso à

educação formal, eles tendem a reproduzir esse padrão, perpetuando a desigualdade educacional e social. Estudos, como o de Psacharopoulos & Patrinos (2018), destacam que a EJA desempenha um papel crucial na quebra desse ciclo, ao oferecer oportunidades de formação e qualificação para aqueles que foram marginalizados pelo sistema tradicional. A EJA, portanto, não é apenas uma modalidade de ensino, mas uma ferramenta de transformação social, capaz de promover a inclusão e reduzir as desigualdades educacionais.

As limitações deste estudo concentram-se na análise de um único CEJA, o que restringe a generalização dos resultados para outras realidades educacionais. Além disso, fatores como o tempo limitado de coleta de dados, dificuldades no acesso a informações institucionais, baixa adesão de participantes e restrições orçamentárias podem comprometer a profundidade da investigação. A complexidade inerente à articulação entre a EJA e a Educação Especial também impõe desafios à interpretação dos dados, exigindo cautela na análise dos resultados obtidos.

Para guiar os leitores, nossa pesquisa está dividida da seguinte maneira: o primeiro capítulo é uma introdução e apresentação de nosso estudo. Em seguida, entramos no universo do estado da arte de nossa investigação, logo, teremos 3 capítulos abordando a teorias que utilizaremos para delimitar a nossa metodologia e para analisar as entrevistas. Após as seções teóricas, abordaremos aprofundadamente a metodologia que utilizamos para alcançar nossos resultados. Dado isso, o penúltimo capítulo de nosso estudo é a discussão dos resultados, seção esta que trará depoimentos e análises profissionais sobre nosso objeto de estudo. Por último, chegaremos à seção de conclusão, seguida das referências bibliográficas que utilizamos.

2 A História da Educação no Brasil e a Construção da Educação Gratuita

A educação gratuita no Brasil é fruto de um longo e complexo processo histórico, marcado por lutas sociais, disputas ideológicas e reformas políticas. A construção de um sistema público e gratuito de ensino esteve, desde os tempos coloniais, vinculada à atuação do Estado e à pressão de setores da sociedade civil que reivindicavam o direito à educação como instrumento de cidadania e inclusão social.

2.1 Educação no Período Colonial

Durante o período colonial, o acesso à educação era extremamente limitado e restrito às elites, sendo oferecido majoritariamente por ordens religiosas, especialmente os jesuítas. Após a expulsão dos jesuítas em 1759, por ordem do Marquês de Pombal, a administração da educação passou ao Estado português, mas continuou elitista e precária (Saviani, 2007).

A história da educação no Brasil durante o período colonial está profundamente marcada pela dominação portuguesa e pela influência religiosa, especialmente da Igreja Católica. Desde o início da colonização, em 1500, até a expulsão dos jesuítas em 1759, a educação esteve subordinada a interesses coloniais, e seu principal objetivo era a catequese dos povos indígenas, a manutenção da ordem social e a formação de uma elite dirigente letrada. Nesse contexto, a escolarização era excludente, limitada e seletiva, acessível a poucos e concebida como instrumento de reprodução da cultura europeia e da fé cristã.

Logo nos primeiros anos da colonização, a Coroa portuguesa delegou à Companhia de Jesus a responsabilidade pela educação no Brasil. Os jesuítas, recém-criados em 1540 e organizados com forte estrutura interna, estabeleceram colégios e missões com o objetivo de catequizar os indígenas e educar os filhos dos colonos. Segundo Saviani (2008), “O modelo educacional implantado pelos jesuítas no Brasil correspondia ao Ratio Studiorum, o plano de estudos europeu da Companhia, voltado para a formação clássica e religiosa”. A educação não era vista como um direito, mas como uma ferramenta de dominação e salvação das almas, como demonstra o próprio método jesuítico.

A educação era centrada no ensino da leitura, escrita, gramática, latim e doutrina cristã, sendo oferecida apenas aos meninos. As meninas eram educadas em casa, e os indígenas eram doutrinados a partir de uma lógica de conversão religiosa. Em relação à estrutura do ensino jesuítico, é importante destacar o testemunho de Cunha (2005), que descreve:

O ensino ministrado pelos jesuítas era pautado em rígidos princípios de disciplina, hierarquia e obediência. Os conteúdos eram baseados nos clássicos latinos e na doutrina cristã, e o ensino da gramática era a base de toda a instrução. O aprendizado se dava pela repetição, pela memorização e pelo uso constante do latim, considerado a língua da erudição e da Igreja. O aluno ideal era aquele obediente, humilde e piedoso, que se submetia sem questionamentos à autoridade do mestre e da fé católica. (Cunha, 2005, p. 46).

Durante mais de dois séculos, os jesuítas mantiveram o controle quase absoluto da educação formal no Brasil, construindo colégios em várias capitanias, como Salvador, Olinda, São Paulo e Rio de Janeiro. Embora tenham estruturado uma rede de ensino relativamente coesa, essa rede era voltada exclusivamente aos interesses da metrópole e da Igreja, e não contemplava a formação popular. Segundo Boto (2003), a instrução era pensada como um privilégio, e não como um bem público, sendo vedada aos negros, escravizados, mulheres e à maior parte da população mestiça e pobre. Assim, a educação reforçava as hierarquias sociais impostas pelo regime colonial.

A expulsão dos jesuítas em 1759, determinada pelo Marquês de Pombal, representou uma ruptura importante, mas não resultou em democratização do ensino. Ao contrário, o Estado assumiu a educação de forma frágil e desorganizada. Segundo Sampaio (2000), o período pombalino marcou o início de uma educação laica e estatal no Brasil, mas sua implementação foi limitada e não universalizou o acesso. O novo modelo substituiu o ensino religioso pelo ensino de ciências naturais e gramática portuguesa, mas manteve a exclusão social como marca estrutural.

A seguinte passagem de Saviani (2007) ilustra com clareza o caráter elitista e excludente da educação colonial:

A educação no Brasil Colônia nunca foi concebida como um direito social ou como instrumento de emancipação dos indivíduos. Ao contrário, tratava-se de um meio de reproduzir a ordem estabelecida, de manter os privilégios da elite colonial e de consolidar os valores europeus, especialmente os cristãos. Não havia qualquer preocupação em educar a massa da população, composta por indígenas, negros e mestiços. Esses grupos eram considerados inferiores e, portanto, não dignos de receber instrução formal. A escola era, portanto, um espaço de distinção e não de inclusão. (Saviani, 2007, p. 83).

Mesmo com a expulsão dos jesuítas, a ausência de um projeto educacional sistemático e a falta de recursos mantiveram a educação em estado precário. A maior parte da população continuou analfabeta, e a escola permaneceu como um espaço de formação das elites locais. Segundo Romanelli (1991), apenas com a chegada da família real ao Brasil em 1808 foi possível observar tentativas mais consistentes de organização da instrução pública, ainda que voltadas aos interesses do Estado e das classes dominantes.

Em síntese, a educação no Brasil durante o período colonial foi profundamente marcada por um modelo autoritário, excludente e instrumental. Dominada por interesses religiosos e coloniais, ela serviu para reforçar desigualdades, marginalizar os grupos subalternos e manter a ordem social vigente. A ausência de uma concepção republicana e democrática da educação retardou por séculos o surgimento de um sistema de ensino verdadeiramente público e gratuito. Como observa Ghiraldelli (2001), só no século XX o Brasil começaria a construir uma política educacional voltada à inclusão e à cidadania, superando — ainda que parcialmente — os legados coloniais de exclusão.

2.2 A Educação na República

Somente com a proclamação da República, em 1889, começaram a surgir debates mais sistemáticos sobre a ampliação do acesso à educação. A Constituição de 1891, entretanto, não estabeleceu a educação como um direito universal, tampouco previu sua gratuidade obrigatória. A educação pública ainda era vista como privilégio, e não como direito social. Foi a partir da década de 1930 que se iniciaram reformas educacionais mais consistentes, especialmente com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Este documento defendia uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória. Como afirmam os signatários do manifesto:

A escola nova deverá ser pública, gratuita e obrigatória, pois somente assim se poderá garantir o direito de todos à educação e à igualdade de condições para o desenvolvimento intelectual e moral dos indivíduos. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 5).

Esse manifesto foi um marco importante na consolidação da ideia de educação como direito social, impulsionando políticas educacionais mais democráticas ao longo do século XX. A Constituição de 1934 foi a primeira a reconhecer, ainda que de forma limitada, a obrigatoriedade da educação primária gratuita para todos os brasileiros.

Na Primeira República (1889–1930), embora o discurso oficial defendesse a instrução como elemento fundamental para o exercício da cidadania republicana, as ações efetivas foram limitadas e fragmentadas. A Constituição de 1891 determinou a separação entre Igreja e Estado, atribuindo aos estados federativos a responsabilidade pela educação primária. Essa descentralização levou a uma grande disparidade regional e à ausência de um sistema educacional coeso. Como destaca Saviani (2008), “a autonomia concedida aos estados permitiu iniciativas educacionais importantes, como as reformas em São Paulo e no Rio de Janeiro, mas também reforçou as desigualdades, pois muitas regiões não dispunham de recursos ou interesse político para investir em educação pública”.

Durante esse período, houve importantes tentativas de modernização educacional, influenciadas por correntes pedagógicas internacionais, como o escolanovismo. As reformas conduzidas por educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho buscaram implantar um ensino baseado em métodos ativos, valorizando o aluno como centro do processo educativo. No entanto, essas experiências ficaram restritas a centros urbanos e a camadas mais favorecidas da sociedade. A educação rural e voltada às populações negras e indígenas permaneceu invisibilizada e marginalizada.

A Era Vargas (1930–1945) representou um marco importante para a institucionalização de uma política educacional nacional. Com a centralização do poder, o Estado passou a intervir de forma mais efetiva na estruturação do ensino público, criando órgãos como o Ministério da Educação e Saúde (1930), o Conselho Nacional de Educação (1931) e estabelecendo diretrizes curriculares. Segundo Vieira (2008), essa fase marcou o surgimento do Estado educador, em que a escola passa a ser vista como instrumento de unificação cultural e desenvolvimento

econômico. Nesse contexto, Anísio Teixeira destaca a importância da escola pública como direito universal:

Não haverá democracia no Brasil enquanto a educação não for verdadeiramente pública, isto é, enquanto não for garantida como direito de todos, sustentada pelo poder público e oferecida em condições de igualdade, sem distinção de classe, cor ou origem social. A educação é a chave da democracia. (Teixeira, 1957, p. 93).

A Constituição de 1934 foi a primeira a estabelecer a educação como direito de todos, determinando a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, além de prever a destinação de verbas específicas para a educação. Essa disposição, embora significativa do ponto de vista jurídico, enfrentou dificuldades para sua implementação plena, devido a resistências políticas e à falta de infraestrutura. Conforme Romanelli (1991), “A educação gratuita, mesmo prevista constitucionalmente, permaneceu como um ideal distante para grande parte da população, sobretudo nas zonas rurais e nas periferias urbanas, onde o Estado mal chegava”.

Durante o Estado Novo (1937–1945), o projeto educacional ganhou contornos autoritários. O governo Vargas adotou uma política de educação voltada para o nacionalismo e o controle ideológico, centralizando o currículo e reprimindo manifestações de autonomia pedagógica. A educação passou a cumprir também o papel de moldar o “cidadão nacional”, alinhado aos valores do regime. A seguinte passagem de Ghiraldelli (2001) evidencia esse direcionamento:

A escola do Estado Novo foi uma escola doutrinadora, cívica e moralizante. Os conteúdos escolares eram rigidamente definidos pelo Estado, e a função do professor era transmitir, sem questionamento, os princípios patrióticos, a disciplina e o amor à pátria. A liberdade de cátedra foi suprimida, e a educação deixou de ser um campo de construção crítica para tornar-se um espaço de adestramento cívico. (Ghiraldelli, 2001, p. 78).

Após a redemocratização de 1946, houve novos avanços no reconhecimento da educação como direito, com a Constituição Federal reafirmando o ensino primário gratuito e obrigatório. Contudo, como apontam Cunha (1997) e Arroyo (2005), o país ainda enfrentava graves problemas de analfabetismo, evasão escolar e carência de professores qualificados. A expansão

do ensino continuou a ocorrer de forma desigual, com prioridade para a instrução técnica e secundária voltada à elite.

Na Constituição de 1988, houve um avanço decisivo. O artigo 205 da Carta Magna estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Além disso, o artigo 206 prevê a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, reforçando o princípio da educação como bem público. Segundo Saviani (2007), a Constituição de 1988 representou a consolidação de um projeto educacional democrático, em que a gratuidade não é apenas uma escolha política, mas um dever do Estado frente à cidadania plena. Esse princípio também foi reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que define a educação básica como direito público subjetivo e estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental.

Contudo, apesar dos avanços legais e institucionais, a efetivação da educação gratuita no Brasil sempre esbarrou em problemas estruturais, como o subfinanciamento da educação pública, as desigualdades regionais e sociais e a precarização do trabalho docente. Como aponta o educador Dermeval Saviani:

A gratuidade da educação, embora prevista em lei, tem sido constantemente ameaçada por políticas neoliberais que buscam a privatização do ensino e a mercantilização do conhecimento. A defesa da escola pública gratuita é, portanto, uma luta constante. (Saviani, 2005, p. 102).

Essas ameaças à gratuidade educacional tornam-se ainda mais evidentes no contexto atual, de cortes orçamentários e restrições fiscais, que impactam diretamente a qualidade e a universalização da educação pública. Para Cury (2002), a gratuidade deve ser compreendida não apenas como ausência de cobrança de mensalidades, mas também como garantia de acesso pleno e condições adequadas de permanência:

A gratuidade implica fornecer não apenas ensino sem custo, mas também transporte, alimentação, material didático e infraestrutura básica. Sem isso, a educação pública não é, de fato, acessível. (Cury, 2002, p. 83).

A história da educação gratuita no Brasil, portanto, é marcada por contradições. De um lado, houve avanços normativos importantes, especialmente no século XX, com o reconhecimento da educação como direito universal. De outro, persistem desafios significativos à sua consolidação prática. A defesa da gratuidade continua a ser uma bandeira essencial para a democratização do ensino e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Durante o século XXI, políticas como o Fundef (1996) e o Fundeb (2007, ampliado em 2020) foram importantes instrumentos para garantir financiamento da educação básica gratuita, com distribuição mais equitativa de recursos entre estados e municípios. Segundo Oliveira e Araújo (2010), essas políticas contribuíram significativamente para a ampliação do acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola, especialmente nas regiões mais pobres do país.

Ainda assim, permanece uma profunda desigualdade entre as redes públicas, o que afeta diretamente a garantia de uma educação de qualidade para todos. Essa desigualdade se reflete tanto em infraestrutura quanto na formação docente, nos materiais pedagógicos e nas oportunidades educacionais ofertadas.

Além disso, o avanço da privatização da educação básica e superior no Brasil nas últimas décadas tem colocado em xeque o princípio da gratuidade universal. A crescente presença de instituições privadas no ensino superior, muitas vezes financiadas por programas públicos como o FIES e o Prouni, gera debates sobre a efetividade do papel do Estado na oferta direta de ensino gratuito e de qualidade (Dourado, 2007).

Em tempos de ataques às universidades públicas, precarização do ensino básico e propostas de vouchers educacionais, torna-se urgente lembrar os fundamentos históricos e legais que sustentam a educação gratuita como um direito social. Como afirmam Dourado e Oliveira (2011), “O princípio da gratuidade deve estar atrelado ao da qualidade, pois não basta ofertar uma educação gratuita, é preciso garantir que ela seja capaz de formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para atuar na sociedade”. (p. 56).

3 A Educação de Jovens e Adultos: conceitos, histórico e contexto brasileiro

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como uma modalidade de ensino que visa garantir o direito à educação para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a EJA destina-se a “Aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (Brasil, 1996). Trata-se, portanto, de uma ação reparadora e inclusiva, que se propõe a democratizar o acesso ao conhecimento, promovendo a justiça social e a cidadania.

3.1 A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Historicamente, a EJA no Brasil tem suas origens ligadas a movimentos sociais e às lutas populares por alfabetização e acesso ao ensino. Um marco importante foi o Movimento de Educação de Base (MEB), criado na década de 1960, com forte inspiração na pedagogia crítica de Paulo Freire. Freire (1987) defendia uma educação libertadora, centrada no diálogo e na conscientização, na qual o sujeito torna-se protagonista de sua história. Segundo o autor, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (Freire, 1987, p. 47).

Durante o regime militar (1964-1985), a educação de adultos foi subordinada a uma visão instrumental e tecnicista, perdendo o caráter crítico e emancipador. Programas como o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) priorizavam metas quantitativas, desconsiderando aspectos culturais e sociais dos educandos. Apenas com a redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, que reafirmou a educação como direito de todos, é que a EJA passou a ser concebida dentro de uma perspectiva mais inclusiva e cidadã.

Já no início dos anos 2000, com a criação do Programa Brasil Alfabetizado e a ampliação de ações voltadas para jovens e adultos, a EJA ganhou novo impulso. A implantação de diretrizes curriculares específicas (Resolução CNE/CEB nº 1/2000) e a adoção de princípios pedagógicos voltados às especificidades dos sujeitos da EJA representaram avanços

significativos. Conforme Arroyo (2005), os educandos da EJA são sujeitos de histórias marcadas por exclusão, trabalho precoce e violação de direitos, exigindo propostas formativas que considerem suas experiências e saberes.

A história da EJA no Brasil também é marcada por ações articuladas com os direitos humanos e a justiça social. Nos anos 1990, o país assumiu compromissos internacionais em favor da alfabetização de adultos, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V, 1997), reforçando a importância de políticas públicas voltadas para a EJA. Segundo Gadotti (2001), essas conferências contribuíram para consolidar a concepção de educação ao longo da vida, reconhecendo que o acesso ao saber deve acompanhar os sujeitos em todas as etapas da existência.

A década de 2010 trouxe novas diretrizes e programas, como a consolidação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que incluem a ampliação do atendimento à EJA com qualidade. No entanto, o alcance das metas previstas tem sido dificultado por fatores como cortes orçamentários, falta de incentivo à formação continuada de professores e políticas públicas descontinuadas. Para Haddad e Di Pierro (2000), a EJA necessita de investimentos constantes e planejamento articulado para superar o caráter emergencial que historicamente marcou suas ações.

Contudo, o contexto atual apresenta desafios significativos para a consolidação de uma EJA de qualidade. A desvalorização de programas, a descontinuidade de políticas públicas e a baixa taxa de permanência dos estudantes são fatores que comprometem sua efetividade. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), as taxas de evasão na EJA continuam elevadas, refletindo não apenas dificuldades pedagógicas, mas também barreiras socioeconômicas e estruturais.

Ademais, é imprescindível reconhecer a diversidade de sujeitos atendidos pela EJA: trabalhadores, donas de casa, idosos, pessoas privadas de liberdade, migrantes, entre outros. Essa heterogeneidade exige um olhar sensível e uma prática pedagógica que respeite as trajetórias de vida dos estudantes. Para Soares (2002), a EJA deve estar comprometida com “A construção de um projeto pedagógico centrado na autonomia, na democracia e no respeito à diversidade dos sujeitos que dela participam”. (p. 19).

Portanto, discutir a EJA à luz de seu histórico e das condições atuais é essencial para compreender seus desafios e potencialidades como política educacional voltada à inclusão social. A educação de jovens e adultos não pode ser tratada como uma modalidade residual, mas sim como uma ação estruturante na garantia do direito à educação ao longo da vida.

Contudo, o contexto atual apresenta desafios significativos para a consolidação de uma EJA de qualidade. A desvalorização de programas, a descontinuidade de políticas públicas e a baixa taxa de permanência dos estudantes são fatores que comprometem sua efetividade. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), as taxas de evasão na EJA continuam elevadas, refletindo não apenas dificuldades pedagógicas, mas também barreiras socioeconômicas e estruturais. Ademais, é imprescindível reconhecer a diversidade de sujeitos atendidos pela EJA: trabalhadores, donas de casa, idosos, pessoas privadas de liberdade, migrantes, entre outros. Essa heterogeneidade exige um olhar sensível e uma prática pedagógica que respeite as trajetórias de vida dos estudantes.

Portanto, discutir a EJA à luz de seu histórico e das condições atuais é essencial para compreender seus desafios e potencialidades como política educacional voltada à inclusão social. A educação de jovens e adultos não pode ser tratada como uma modalidade residual, mas sim como uma ação estruturante na garantia do direito à educação ao longo da vida.

3.2 A EJA no Estado do Ceará

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Ceará tem se consolidado como uma das políticas educacionais mais relevantes para garantir o direito à educação de uma parte significativa da população que, por diferentes razões, não conseguiu concluir seus estudos no tempo regular. A EJA no Ceará é marcada pela busca por soluções que atendam às especificidades do público jovem e adulto, muitas vezes em contextos de vulnerabilidade social, e, mais recentemente, com ênfase na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) tem investido em programas, ações e inovações que visam garantir a inclusão e a equidade no acesso à educação para este público.

A EJA no Ceará, como em outros estados brasileiros, é uma resposta à exclusão educacional histórica de indivíduos que, por diferentes fatores, não tiveram a oportunidade de frequentar a escola em sua infância ou adolescência. Dentre os fatores que contribuem para esse cenário estão a falta de acesso à educação pública de qualidade, as dificuldades socioeconômicas e as responsabilidades familiares que os impedem de permanecer na escola. Segundo dados da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC, 2019), um grande número de jovens e adultos, especialmente nas áreas rurais e periferias urbanas, não conclui o ensino fundamental ou médio dentro da idade regular, o que acaba por comprometer suas chances de inserção no mercado de trabalho e de acesso a outros direitos fundamentais.

Nos últimos anos, a EJA no Ceará tem avançado consideravelmente na busca pela inclusão de todos os sujeitos educacionais, em especial, de jovens e adultos com deficiência. O Estado tem implantado programas e práticas pedagógicas que visam assegurar a educação inclusiva, com a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência e transtornos do desenvolvimento. Como destacam Lima e Alves (2017), a inclusão no ensino regular é um princípio fundamental na educação cearense, refletido em diversas ações voltadas à educação de jovens e adultos, como o acompanhamento especializado e a adaptação de conteúdos curriculares.

A implantação de políticas públicas voltadas para a EJA, como a criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), é um dos marcos desse avanço. Segundo a SEDUC (2020a), os CEJAs têm se mostrado eficazes na oferta de educação para jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino regular. A característica semipresencial, por exemplo, tem possibilitado maior flexibilidade para os estudantes que trabalham durante o dia ou têm outras responsabilidades, o que se alinha às necessidades da população atendida pela EJA no Ceará. A educação semipresencial, que mistura o ensino presencial com o uso de tecnologias educacionais, vem sendo cada vez mais explorada como uma estratégia para superar os desafios da evasão e da falta de tempo de estudo.

A qualificação dos profissionais da educação é um dos pilares fundamentais para a consolidação da EJA no Ceará. A formação continuada dos professores tem sido uma prioridade para o Estado, especialmente no que se refere à educação inclusiva. A SEDUC (2020a) desenvolve programas de capacitação para os educadores da EJA, a fim de aprimorar suas práticas pedagógicas e garantir que atendam com qualidade às necessidades dos alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

A formação de professores para a EJA não pode se restringir à técnica. É necessário que ela seja crítica, dialógica e sensível às trajetórias de vida dos educandos. Esses sujeitos carregam histórias de exclusão, abandono e resistência, e é com base nisso que a prática pedagógica deve ser construída. (Lima & Silva, 2019, p. 44).

Como também destacam Lima e Silva (2019), a formação de professores para atuar na EJA deve ir além da capacitação técnica, incluindo a reflexão sobre as especificidades dos alunos atendidos, que trazem consigo experiências de vida marcadas por exclusões sociais e educacionais. A necessidade de uma prática pedagógica diferenciada, que respeite os saberes prévios dos educandos e busque integrar suas experiências ao conteúdo curricular, é um aspecto central na formação desses docentes. Além disso, a formação voltada para a inclusão é essencial para promover um ensino que seja realmente acessível a todos os estudantes, incluindo os com necessidades especiais.

Embora o Ceará tenha se destacado pela implementação de estratégias inclusivas no âmbito da EJA, o atendimento educacional especializado (AEE) ainda enfrenta uma série de desafios. Segundo Cavalcanti e Alves (2021), a estruturação do AEE no estado precisa de mais investimentos em recursos pedagógicos e materiais didáticos específicos para alunos com deficiência. Além disso, a falta de profissionais especializados em algumas regiões do Estado, particularmente nas áreas rurais, representa uma barreira significativa para a eficácia das políticas de inclusão. Isso reflete um problema mais amplo no Brasil, onde as desigualdades regionais impactam diretamente a qualidade da educação, incluindo a EJA.

Outro desafio importante é o envolvimento da família no processo educativo. A participação ativa das famílias é fundamental para o sucesso da EJA, e no Ceará, embora haja esforços para aproximar as famílias dos processos educacionais, ainda existem dificuldades para que os responsáveis se envolvam efetivamente nas atividades escolares dos alunos. Isso é especialmente difícil quando os alunos da EJA têm responsabilidades familiares ou estão inseridos no mercado de trabalho, o que limita o tempo que podem dedicar aos estudos (Cavalcanti & Alves, 2021).

Segundo Lima e Alves (2017), a EJA no Ceará, embora tenha conquistado avanços consideráveis, precisa continuar a se reinventar, incorporando novas tecnologias e estratégias

pedagógicas que respondam às necessidades do público jovem e adulto. Para isso, será necessário um esforço contínuo do governo estadual, das instituições de ensino e da sociedade civil para garantir que a EJA seja, de fato, uma política educacional de qualidade, inclusiva e capaz de promover a cidadania e a justiça social.

A EJA no Ceará, embora tenha conquistado avanços consideráveis, precisa continuar a se reinventar, incorporando novas tecnologias e estratégias pedagógicas que respondam às necessidades do público jovem e adulto. Para isso, será necessário um esforço contínuo do governo estadual, das instituições de ensino e da sociedade civil para garantir que a EJA seja, de fato, uma política educacional de qualidade, inclusiva e capaz de promover a cidadania e a justiça social. (Lima & Alves, 2017, p. 177).

O futuro da EJA no Ceará dependerá da continuidade dos avanços já alcançados, mas também da superação de desafios significativos. O fortalecimento da educação semipresencial, o aprimoramento da formação docente e a implementação de políticas públicas mais eficazes para a inclusão são aspectos fundamentais para o avanço da EJA no estado. A parceria com as famílias e a criação de redes de apoio social também são essenciais para garantir que os alunos da EJA permaneçam no sistema educacional e concluam seus estudos com sucesso.

3.2.1 O CEJA Prof^a Raquel Castro e Silva Miranda

O Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Prof^a Raquel Castro e Silva Miranda (Figura 1), localizado em Caucaia, Ceará, destaca-se na rede CEJA por sua expressiva matrícula de 5.239 alunos e por atender não apenas a população urbana, mas também comunidades do litoral leste do estado. Caucaia possui uma das maiores populações do Ceará, o que contribui para uma significativa demanda por educação, especialmente de adultos com defasagem escolar, como pescadores, ribeirinhos e trabalhadores do setor turístico. A escola adota a matriz curricular em módulos e por áreas do conhecimento, conforme os demais CEJAs, mas se diferencia pela flexibilidade no percurso pedagógico dos alunos e pela atenção às transformações socioeconômicas da região, integrando a formação escolar às exigências do mercado de trabalho local.

Figura 1 – CEJA Prof^ª. Raquela Castro e Silva Miranda

Fonte: Elaborada pela autora.

Além disso, o CEJA implementa estratégias inovadoras como as extensões de matrícula e a itinerância pedagógica, visando garantir o acesso à educação a populações distantes. As extensões de matrícula funcionam como polos descentralizados em escolas municipais ou estaduais, com atendimento diário, estrutura física completa e professores fixos. Já a itinerância pedagógica ocorre em locais cedidos por entidades não governamentais e religiosas, com cronograma semanal e equipe pedagógica itinerante. Embora os professores possam variar, a escola assegura o ensino em todas as áreas do conhecimento, mostrando um compromisso contínuo com a democratização do ensino e a inclusão educacional.

A atuação do CEJA Prof^ª Raquel Castro e Silva Miranda está diretamente alinhada aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que estabelece diretrizes para garantir a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas comuns, promovendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem. O Centro destaca-se como uma importante instituição na oferta de educação inclusiva no estado do Ceará, especialmente ao proporcionar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com necessidades específicas. Atualmente, a escola atende 20 alunos no AEE Categoria A e 18 na Categoria B, totalizando 38 estudantes

beneficiados com esse serviço essencial. Segundo a legislação brasileira, o AEE constitui um direito fundamental e deve ser disponibilizado de forma complementar ou suplementar à escolarização regular, garantindo condições de equidade no processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2015). Assim, o CEJA cumpre um papel fundamental no fortalecimento da educação inclusiva, assegurando o suporte pedagógico necessário para o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Além do compromisso com a educação especial, o CEJA apresenta um expressivo número de matrículas no Ensino Fundamental e Médio. São 591 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 1.605 no Ensino Médio, totalizando 2.196 estudantes em 2025. Esse número expressivo evidencia a importância do CEJA como referência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), contribuindo para a garantia do direito à educação de pessoas que não puderam concluir seus estudos na idade apropriada. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a EJA visa “suprir a escolarização de jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria” (Brasil, 1996, art. 37), sendo, portanto, fundamental para a promoção da cidadania e inclusão social. O CEJA, nesse contexto, atua como um espaço que reafirma o compromisso do Estado com a democratização do acesso à educação.

Segundo a Política Nacional, “A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, promovendo o atendimento educacional especializado, disponibilizando recursos e serviços que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos”. (BRASIL, 2008, p. 7). Nesse sentido, o CEJA Prof^a Raquel Castro e Silva Miranda tem atuado com base em práticas que valorizam a individualidade dos estudantes, reconhecendo a diversidade como um valor e não como um obstáculo.

A história da Educação Especial no Brasil é marcada por avanços e retrocessos. No período imperial, por exemplo, as ações educativas voltadas às pessoas com deficiência eram quase inexistentes e restritas a instituições de caridade (Mazzotta, 2005). Apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 é que a educação passou a ser reconhecida como um direito de todos, incluindo aqueles com deficiência, assegurando “Atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Brasil, 1988, art. 208, III).

Desde então, diversos marcos legais têm contribuído para a consolidação de uma política inclusiva no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 58, reconhece a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino, devendo ocorrer, sempre que possível, na rede regular, com serviços de apoio especializados (Brasil, 1996). Mais recentemente, o Decreto nº 7.611/2011 reafirmou o compromisso do Estado com a educação inclusiva, ao regulamentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar, garantindo apoio à aprendizagem dos alunos com deficiência.

O CEJA Prof^a Raquel Castro e Silva Miranda, atento a essas normativas, desenvolve ações fundamentadas nas legislações vigentes e busca inovar suas práticas pedagógicas para assegurar a aprendizagem significativa de seus estudantes. A estruturação do AEE dentro do CEJA é uma das principais estratégias da instituição para garantir um ensino de qualidade. Esse atendimento é realizado por profissionais especializados que atuam em salas de recursos multifuncionais, com materiais adaptados e planejamentos individualizados.

A prática pedagógica desenvolvida no CEJA respeita o princípio da flexibilização curricular, elemento essencial para a efetivação da educação inclusiva, conforme aponta Glat e Blanco (2007). Para os autores, a personalização do ensino é uma exigência quando se trabalha com a diversidade, especialmente com estudantes que necessitam de mediações específicas para sua aprendizagem. Segundo os dados levantados por entrevistas com professores da instituição, há uma valorização da escuta ativa dos estudantes e familiares, o que contribui para o planejamento participativo e centrado no estudante. Um dos professores entrevistados afirmou que:

A construção do planejamento pedagógico no CEJA envolve uma escuta constante dos estudantes e suas famílias. Não se trata apenas de adaptar materiais, mas de entender as vivências, os contextos e as formas de aprender de cada um. É um trabalho colaborativo, em que a família é parceira do professor e do especialista. Essa aproximação nos ajuda a entender as potencialidades e os desafios de cada estudante, e isso muda tudo na sala de aula. (Entrevista, 2024).

Essa escuta ativa também foi relatada por pais de estudantes público-alvo da Educação Especial. Um dos pais entrevistados declarou:

Antes do CEJA, meu filho não conseguia ficar nem 10 minutos numa sala de aula. Aqui, ele foi acolhido. As professoras adaptam as atividades, ele tem acompanhamento constante e a gente participa de tudo. Eu vejo o quanto ele evoluiu e como ele gosta de ir para a escola. Para mim, isso é inclusão de verdade. (Entrevista, 2024).

Esses relatos evidenciam a importância da parceria entre escola e família, elemento apontado por Oliveira e Aranha (2009) como fundamental para o êxito da inclusão escolar. Os autores defendem que o envolvimento familiar fortalece o vínculo com a escola, promove o sentimento de pertencimento e contribui para o desenvolvimento integral do estudante com deficiência.

Outro ponto de destaque no CEJA Prof^a Raquel Castro e Silva Miranda é a formação continuada dos profissionais. Segundo dados da equipe gestora, a instituição promove encontros periódicos de capacitação e reflexão pedagógica, além de incentivar a participação dos professores em cursos e seminários sobre Educação Especial. Essa prática está alinhada à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), que estabelece a necessidade de formação específica e continuada como condição para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade. Como afirmou uma das coordenadoras pedagógicas da escola:

A formação continuada é essencial para que a inclusão aconteça. Ninguém está totalmente preparado, mas todos precisam estar dispostos a aprender com o outro. No CEJA, a gente aprende com os estudantes, com os colegas, com os cursos. É um movimento constante de aprendizagem, em que cada desafio nos ensina algo novo. (Entrevista, 2024).

No tocante ao currículo, o CEJA trabalha com a proposta da Educação de Jovens e Adultos em ciclos de aprendizagem, respeitando o tempo de cada estudante. A flexibilização dos conteúdos e a diversidade de metodologias contribuem para a permanência dos estudantes com deficiência e para o sucesso da aprendizagem. Segundo Mantoan (2006), a inclusão escolar requer uma mudança profunda na concepção de currículo, que deve deixar de ser padronizado e passar a ser acessível e significativo para todos.

Outro aspecto relevante é o uso de tecnologias assistivas no cotidiano escolar, tais como softwares de leitura de tela, pranchas de comunicação alternativa e materiais táteis. Esses

recursos auxiliam na mediação da aprendizagem, promovendo a autonomia e o protagonismo dos estudantes com deficiência, conforme enfatiza o Decreto nº 7.611/2011.

Apesar dos avanços, os desafios ainda são muitos. A falta de recursos financeiros, a rotatividade de profissionais especializados e as barreiras atitudinais ainda estão presentes, conforme relatado por membros da equipe. No entanto, o compromisso da instituição em manter a qualidade do atendimento, mesmo diante das adversidades, é evidente. Isso revela um esforço institucional de resistência e reinvenção frente às limitações impostas pelas políticas públicas educacionais.

A trajetória do CEJA Prof^a Raquel Castro e Silva Miranda evidencia que a educação inclusiva não se faz apenas com leis, mas com compromisso ético, trabalho coletivo e sensibilidade pedagógica. A instituição tem contribuído significativamente para a construção de uma escola democrática, justa e plural, onde a diferença não é vista como um problema, mas como uma riqueza que potencializa os processos de ensino e aprendizagem.

Em suma, a experiência do CEJA Prof^a Raquel Castro e Silva Miranda constitui um exemplo de como é possível implementar práticas inclusivas consistentes no contexto da EJA, garantindo o direito à educação de todos os cidadãos, independentemente de suas condições. Mais do que cumprir diretrizes legais, a instituição realiza um trabalho transformador, que ressignifica vidas e fortalece a luta por uma sociedade mais inclusiva.

3.3 A Jurisprudência sobre a EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino reconhecida pela Constituição Federal de 1988 como direito de todos e dever do Estado. No artigo 208, inciso I, está previsto que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade”. (Brasil, 1988). Embora o texto constitucional destaque a obrigatoriedade da educação para crianças e adolescentes, o inciso VII do mesmo artigo ressalva que o Estado deve assegurar “atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica”. Essa abertura normativa é

o ponto de partida para a consolidação da EJA como uma das formas legítimas de exercício do direito à educação.

No entanto, a trajetória jurídica da EJA no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, refletindo tanto a evolução das políticas públicas quanto os entraves históricos que permeiam a democratização do ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, foi um dos marcos mais importantes para a institucionalização da EJA. Em seu artigo 37, a LDB determina que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. A lei reconhece, portanto, a dívida histórica do Estado brasileiro para com milhões de cidadãos marginalizados do sistema educacional.

A jurisprudência, nesse contexto, surge como ferramenta para garantir a efetivação desse direito. O Supremo Tribunal Federal (STF) e o Superior Tribunal de Justiça (STJ) já se posicionaram em diversas ocasiões sobre a obrigatoriedade do Estado em oferecer modalidades de ensino inclusivas. O STF, por exemplo, reafirmou em diversas decisões que o direito à educação é cláusula pétrea e deve ser respeitado em sua universalidade e integralidade (Supremo Tribunal Federal, ADI 3510/DF).

No Ceará, a jurisprudência sobre EJA ganhou visibilidade a partir de demandas judiciais movidas por entidades civis, sindicatos e até mesmo estudantes, que reivindicavam o direito ao acesso, permanência e conclusão de estudos na modalidade EJA. Uma decisão emblemática do Tribunal de Justiça do Estado do Ceará (TJCE), em 2017, determinou que o Estado assegurasse o funcionamento de turmas de EJA em municípios do interior que haviam sido desativadas por questões orçamentárias. A desembargadora Maria Iraneide Moura Silva argumentou que “Não se pode permitir que o Estado, sob o pretexto de contenção de despesas, negue a um cidadão o direito básico de instrução”. (Tribunal de Justiça do Estado do Ceará, 2017).

A atuação do Ministério Público Estadual também tem sido relevante. Em 2020, o MPCE ingressou com ação civil pública contra o município de Maracanaú, exigindo a reativação de turmas de EJA suspensas sem justificativa legal. O promotor Luiz Eduardo Figueiredo destacou que “a ausência de políticas públicas voltadas para a EJA compromete não apenas o direito individual, mas o desenvolvimento social e econômico das comunidades afetadas”. Ainda que existam precedentes favoráveis, muitas vezes as decisões judiciais esbarram em limites

estruturais e administrativos. O acesso à justiça nem sempre é garantido para os principais beneficiários da EJA, que geralmente enfrentam múltiplas vulnerabilidades socioeconômicas. Como aponta Gohn (2011, p. 75), “A judicialização da política educacional, por si só, não resolve os problemas da exclusão estrutural do sistema de ensino brasileiro”.

Outro fator que complica a efetivação das decisões judiciais é a falta de dados precisos e atualizados sobre a demanda por EJA. No Ceará, segundo dados do Censo Escolar de 2022, houve uma queda de mais de 30% nas matrículas em turmas da modalidade nos últimos cinco anos. Essa diminuição não reflete a redução da demanda, mas sim a precarização da oferta, como apontam os relatórios do Fórum Estadual de EJA-CE. A jurisprudência cearense, apesar de limitada em volume, tem sido pontual e precisa em proteger o direito à educação de jovens e adultos. No entanto, muitas vezes essas decisões chegam tardiamente, quando as turmas já foram extintas e os vínculos escolares desfeitos. Como destacou o jurista José Afonso da Silva, “Direitos fundamentais exigem mecanismos eficazes de concretização, sob pena de se tornarem promessas vazias”. (Silva, 1998, p. 115).

A atuação do Judiciário tem sido também reativa, respondendo a crises e omissões, mas não impulsionando políticas públicas inovadoras. O Judiciário precisa atuar preventivamente, fiscalizando a execução das políticas públicas educacionais com foco especial nas populações vulneráveis.

A Constituição do Estado do Ceará também garante o direito à educação para todos, com prioridade para os que dela foram excluídos. No entanto, a aplicação prática dessas garantias depende de iniciativas governamentais concretas. Em muitos municípios cearenses, a EJA é oferecida de forma fragmentada, sem continuidade ou articulação com o mercado de trabalho, o que dificulta sua atratividade e eficácia. O Plano Estadual de Educação do Ceará, vigente até 2025, prevê metas específicas para a EJA, como a erradicação do analfabetismo e a ampliação da oferta de ensino médio para jovens e adultos. Contudo, o acompanhamento dessas metas tem revelado desafios persistentes, como a carência de professores capacitados, infraestrutura precária e evasão escolar elevada.

Na esfera federal, o Supremo Tribunal Federal, em decisão de 2018 (RE 888.815), reconheceu a responsabilidade solidária da União, estados e municípios na oferta da educação básica. Essa decisão reforça a obrigação do Ceará em manter programas efetivos de EJA, sob

pena de omissão inconstitucional. O relator, ministro Luís Roberto Barroso, destacou que “A educação é um direito de todos e dever do Estado, devendo ser assegurada mediante políticas públicas ativas”. (STF, 2018).

Mesmo com essa jurisprudência favorável, muitos entes federativos alegam limitações orçamentárias para justificar o não cumprimento de suas obrigações. Tal argumento, no entanto, já foi refutado pelo STJ, que decidiu em 2020 (REsp 1.232.694/SP) que “Não cabe ao ente público invocar escassez de recursos para descumprir obrigações constitucionais”. (Superior Tribunal de Justiça, 2020). No caso cearense, algumas prefeituras têm utilizado esse tipo de justificativa para encerrar turmas ou reduzir o número de escolas com EJA. Essas decisões administrativas, quando não contestadas judicialmente, contribuem para o aprofundamento das desigualdades educacionais no estado. A ausência de uma atuação coordenada entre Judiciário, Ministério Público e sociedade civil agrava ainda mais esse quadro. Um exemplo emblemático de resistência judicial foi a ação movida pelo Sindicato APEOC em 2019, exigindo do Governo do Estado maior investimento em formação continuada para professores da EJA. A decisão favorável foi considerada uma vitória histórica, mas sua implementação até hoje é lenta e parcial. Como relata o educador e pesquisador Miguel Arroyo, “A EJA precisa deixar de ser o ‘parente pobre’ da educação brasileira”. (Arroyo, 2005, p. 57). Do ponto de vista legal, há uma base sólida para a defesa da EJA. A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 26, afirma que “Toda pessoa tem direito à educação”. (Organização das Nações Unidas, 1948). Já a Constituição Federal e a LDB detalham mecanismos de efetivação desse direito. O que falta, muitas vezes, é vontade política e capacidade de gestão para transformar jurisprudência em realidade vivida nas escolas.

A jurisprudência também pode servir como instrumento de mobilização social. Quando uma decisão judicial obriga o Estado a cumprir seu papel, ela gera não apenas um efeito direto, mas também simbólico, reafirmando a centralidade do direito à educação. Como escreve Ferrajoli (2002, p. 65), “Os direitos fundamentais só existem efetivamente quando podem ser exigidos perante um juiz”. O papel das universidades e centros de pesquisa também é fundamental para alimentar o debate jurídico sobre a EJA. Pesquisas realizadas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) têm apontado para a importância de uma abordagem intersetorial, que envolva saúde, trabalho e assistência social na construção de políticas educacionais para jovens e adultos.

Entretanto, a judicialização não pode ser vista como solução definitiva. O próprio Judiciário tem limitações técnicas e políticas para lidar com temas complexos como a educação. Por isso, é necessário fortalecer os canais de participação social e os fóruns de discussão sobre políticas públicas de EJA. Apesar das decisões favoráveis, ainda há uma distância significativa entre a norma jurídica e a realidade dos alunos da EJA no Ceará. A evasão escolar, o desinteresse e a precariedade estrutural continuam sendo obstáculos que não se resolvem apenas com sentenças judiciais. Ademais que a jurisprudência tenha avançado na garantia do direito à EJA, ainda há muito a ser feito para uma plena efetivação no Ceará e no Brasil. A luta por uma educação justa e inclusiva continua, e o Judiciário tem papel importante, mas não exclusivo, nesse processo.

3.4 Atendimento Educacional Especializado (AEE) na EJA no Estado do Ceará

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma das modalidades mais importantes no sistema educacional brasileiro, especialmente por sua capacidade de corrigir desigualdades históricas no acesso à educação. No Estado do Ceará, essa modalidade vem sendo fortalecida por diversas políticas públicas voltadas à inclusão e equidade, dentre as quais se destaca o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE é uma estratégia pedagógica que visa garantir o direito à aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, oferecendo suporte complementar ou suplementar ao ensino regular. Em sua essência, o AEE representa um avanço significativo na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que reconhece e valoriza as diferenças e os direitos de todos os sujeitos.

Como explicado anteriormente, a implementação do AEE na EJA no Ceará tem enfrentado desafios específicos, especialmente no que se refere à formação de professores, estrutura física das escolas, acesso a recursos pedagógicos e adaptação curricular. Entretanto, também tem sido marcada por conquistas importantes, fruto de políticas públicas e esforços coletivos de educadores, gestores e movimentos sociais. Como aponta Mantoan (2006, p. 43), “A inclusão escolar exige uma mudança de paradigma, que ultrapassa a simples inserção física do aluno com deficiência na escola regular”. Essa mudança, de natureza ética e pedagógica, está no cerne das ações que buscam tornar o AEE uma realidade concreta na educação cearense.

Segundo a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), é objetivo do Estado garantir, no mínimo, o atendimento de 50% das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, com acesso ao AEE em salas de recursos multifuncionais. O Ceará tem respondido a essa diretriz por meio da criação de salas de AEE em várias escolas da rede estadual, inclusive nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), que ofertam a EJA de forma semipresencial. Conforme destaca a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC, 2020a), “A inclusão na EJA é uma prioridade, e o AEE representa um pilar fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis e equitativas”.

Ao tratar da realidade da EJA, é importante compreender o perfil dos estudantes atendidos. Em geral, são pessoas com trajetórias escolares interrompidas, marcadas por desigualdades sociais, exclusão e, muitas vezes, pelo preconceito. Quando se trata de estudantes com deficiência, essas dificuldades se multiplicam. Como apontam Lima e Alves (2017, p. 88), “Os jovens e adultos com deficiência enfrentam uma dupla exclusão: pela deficiência e pela idade escolar não convencional”. Esse contexto exige que o AEE seja pensado de forma integrada ao currículo da EJA, respeitando a trajetória de vida, os saberes prévios e as necessidades específicas de cada educando.

A formação de professores é uma dimensão central nesse processo. Não se trata apenas de dominar técnicas ou métodos específicos, mas de desenvolver uma postura ética e sensível às diferenças. Como defendem Mendes e Silva (2015, p. 47), “A formação para o AEE deve priorizar a compreensão das múltiplas dimensões da inclusão, indo além da simples transmissão de conteúdos adaptados”. É necessário que os docentes compreendam a singularidade dos estudantes da EJA, cuja vivência é atravessada por múltiplas formas de exclusão e resistência. Nesse sentido, a prática pedagógica precisa ser dialógica, contextualizada e transformadora, como propõe a pedagogia freireana, amplamente adotada nos referenciais teóricos da EJA.

O Ceará tem investido na formação continuada dos professores da EJA com foco no AEE. Programas como o *Escola que Cuida* e o *AvanCEJA* têm contemplado temas relacionados à acessibilidade, deficiência, práticas pedagógicas inclusivas e uso de tecnologias assistivas. A SEDUC (2020b) relata que “A qualificação dos professores é uma das metas prioritárias da educação inclusiva, sendo realizada por meio de cursos, oficinas e parcerias com instituições de ensino superior”. Apesar desses avanços, ainda existem lacunas significativas na formação

dos docentes, sobretudo nas áreas mais periféricas e rurais, onde o acesso à capacitação é mais restrito.

Outro aspecto relevante do AEE na EJA diz respeito à estrutura física e aos recursos disponíveis nas escolas. Muitas instituições, especialmente nas regiões do interior, ainda não contam com salas de recursos multifuncionais devidamente equipadas, o que compromete a efetividade do atendimento. Conforme aponta o Censo Escolar (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022), “Embora o número de salas de AEE tenha crescido nos últimos anos, a distribuição regional é desigual, com maior concentração nos centros urbanos”. Isso indica a necessidade de uma política pública mais equitativa, que considere as particularidades territoriais do estado.

A acessibilidade pedagógica também é um desafio recorrente. Os materiais didáticos utilizados na EJA nem sempre são adaptados para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, o que dificulta sua aprendizagem. Como observam Cavalcanti e Alves (2021, p. 24), “A escassez de recursos adaptados é um dos principais entraves para a consolidação do AEE na EJA, sobretudo no que se refere à produção de conteúdos acessíveis em formatos como braile, Libras e pictogramas”. Essa realidade compromete a autonomia dos estudantes e reforça barreiras que o AEE deveria justamente combater.

A importância de uma prática pedagógica inclusiva e contextualizada é frequentemente destacada por estudiosos da área. De acordo com Lima e Silva (2019, p. 65), “A inclusão na EJA não se faz apenas com a presença física dos estudantes com deficiência nas salas de aula, mas com práticas que reconheçam suas especificidades e respeitem seus ritmos e modos de aprender”. Isso implica a necessidade de planejamento pedagógico coletivo, adaptação curricular, uso de metodologias ativas e tecnologias assistivas. A construção de um ambiente inclusivo na EJA demanda também o engajamento de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, coordenadores e famílias.

Nesse sentido, o envolvimento da família é um fator determinante para o sucesso do AEE. No entanto, muitos estudantes da EJA são adultos independentes, com responsabilidades familiares próprias, o que dificulta a participação ativa de seus familiares nos processos educacionais. Como indicam os estudos de Oliveira e Costa (2018, p. 39), “Na EJA, o conceito de família precisa ser ampliado, considerando as múltiplas configurações e as redes de apoio

que esses sujeitos constroem em suas comunidades”. O papel dos educadores, portanto, é também o de estabelecer vínculos afetivos e comunitários que fortaleçam o pertencimento dos alunos ao espaço escolar.

Uma experiência emblemática da atuação do AEE na EJA no Ceará é a dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs). Esses centros adotam a metodologia semipresencial, o que permite maior flexibilidade para os alunos, especialmente aqueles que trabalham ou têm outras responsabilidades. Os CEJAs contam com professores especializados em diversas áreas, bem como com salas de recursos multifuncionais em algumas unidades. Segundo a SEDUC (2020b), “Os CEJAs têm sido referência na oferta de uma EJA de qualidade e inclusiva, atendendo alunos com diferentes tipos de deficiência por meio de planejamento individualizado e acompanhamento pedagógico contínuo”.

Ainda assim, os desafios persistem. A ausência de profissionais especializados, como intérpretes de Libras, professores de apoio e terapeutas ocupacionais, limita o alcance do AEE em muitas unidades escolares. A esse respeito, Mazzotta (2011, p. 78) alerta que “A inclusão plena só será possível quando a escola tiver as condições materiais e humanas necessárias para responder às especificidades de todos os estudantes”. O investimento em infraestrutura e pessoal, portanto, é condição indispensável para que o AEE cumpra seu papel na EJA.

Além disso, é necessário destacar a importância do planejamento educacional individualizado, que deve orientar o trabalho do AEE. O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é um documento fundamental para o acompanhamento das ações pedagógicas voltadas ao aluno com deficiência. Esse plano deve ser construído de forma colaborativa, envolvendo o professor do AEE, os docentes da EJA, a gestão escolar e, sempre que possível, o próprio estudante. Como destaca a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, “o atendimento educacional especializado deve ser realizado de forma articulada com a proposta pedagógica da escola, visando à plena participação dos alunos nas atividades curriculares”.

A articulação entre as políticas de educação inclusiva e as especificidades da EJA ainda é um ponto sensível. Muitas vezes, as diretrizes são pensadas de forma generalista, sem considerar as particularidades do público jovem e adulto. Para Lima e Alves (2017), “a ausência de uma política nacional específica para a inclusão na EJA dificulta a implementação de práticas efetivas de AEE, resultando em ações fragmentadas e desarticuladas”. O Ceará tem buscado superar essa limitação por meio de iniciativas locais, mas ainda há um longo caminho a percorrer.

Do ponto de vista pedagógico, a inclusão requer também a superação de preconceitos e estigmas. Muitos educadores ainda carregam concepções limitadas sobre a capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência, o que afeta negativamente o processo de ensino-aprendizagem. Como observa Mantoan (2006), “a maior barreira para a inclusão não está na deficiência do aluno, mas na dificuldade da escola em reconhecer e valorizar a diversidade”. A formação crítica e contínua dos profissionais da EJA é, portanto, um instrumento indispensável para desconstruir essas concepções e promover práticas verdadeiramente inclusivas.

Em síntese, o Atendimento Educacional Especializado ofertado pela EJA no Ceará representa uma iniciativa fundamental para garantir o direito à educação de jovens e adultos com deficiência. Apesar dos avanços conquistados nos últimos anos, como a criação de salas de recursos, a capacitação docente e o fortalecimento dos CEJAs, ainda persistem desafios estruturais, pedagógicos e políticos. A construção de uma EJA inclusiva exige um compromisso coletivo com a equidade, a justiça social e a valorização da diversidade. Como concluem Cavalcanti e Alves (2021), “a inclusão educacional não pode ser um apêndice da política educacional, mas sua espinha dorsal, especialmente quando se trata de sujeitos historicamente excluídos como os da EJA”.

4 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Educação Especial no Brasil constitui-se como um campo de políticas públicas e práticas educacionais voltadas a garantir o direito à educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A trajetória histórica desse campo é marcada por avanços normativos, resistências institucionais e movimentos sociais que lutam por inclusão, equidade e cidadania. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representa um marco importante para os direitos das pessoas com deficiência, ao garantir que “A educação será promovida com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, art. 206, I). A Carta Magna inaugura uma nova fase no tratamento da educação especial, pautada no princípio da inclusão escolar e no reconhecimento do direito inalienável de todos à educação.

Ao longo dos anos, diversas legislações e políticas públicas foram sendo construídas para consolidar esse direito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, reafirma o compromisso com uma educação inclusiva e determina que o atendimento educacional especializado será realizado “Preferencialmente na rede regular de ensino”. (Brasil, 1996, art. 58). Essa diretriz implica uma mudança de paradigma, deslocando a educação especial do modelo segregacionista — centrado em instituições especializadas — para o modelo inclusivo, onde os estudantes têm acesso à escola comum, com os apoios necessários para seu desenvolvimento.

O grande marco político da educação especial na perspectiva inclusiva ocorreu com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008. Elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), essa política define princípios, objetivos e ações para assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares. Segundo a definição do documento:

A educação inclusiva constitui-se como um paradigma educacional fundamentado no direito à educação de todos os alunos, sem discriminação, assegurando igualdade de condições para o acesso e permanência com sucesso na escola. Essa proposta considera que todos os alunos podem aprender, ainda que em ritmos e tempos diferentes, e que a

escola deve se organizar para atender às necessidades educacionais específicas de cada um. (Brasil, 2008, p. 13).

Essa concepção rompe com o modelo médico-psicológico dominante até o final do século XX, que atribuía o fracasso escolar exclusivamente ao aluno com deficiência. A partir da PNEEPEI, passa-se a reconhecer que as barreiras à aprendizagem e à participação estão, muitas vezes, no ambiente escolar, exigindo ações pedagógicas planejadas, apoio especializado e práticas colaborativas. Nesse sentido, a educação especial deixa de ser um sistema paralelo e passa a integrar o projeto pedagógico da escola comum, com suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto na LDB.

A implementação da PNEEPEI teve como base os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional em 2008, conforme o Decreto Legislativo nº 186/2008 e o Decreto nº 6.949/2009. A Convenção reafirma a obrigação dos Estados em garantir sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, baseados na igualdade de oportunidades. Em seu artigo 24, determina que:

Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e obrigatório, ou do ensino médio, sob alegação de deficiência. (Nações Unidas, 2006, art. 24, § 2).

A adesão à Convenção intensificou os compromissos do Brasil com a educação inclusiva, reforçando o papel da PNEEPEI como diretriz nacional. De acordo com Mantoan (2006), a proposta inclusiva exige uma ressignificação do papel da escola, da prática pedagógica e das concepções de aprendizagem, uma vez que não se trata de adaptar o aluno à escola, mas de transformar a escola para que ela possa acolher a todos. A autora argumenta que a inclusão é um processo inacabado, que exige mudança de atitudes, investimentos e formação docente contínua.

A educação inclusiva demanda a revisão de concepções e práticas educacionais. Implica reorganizar o ensino para responder à diversidade, o que requer mudanças estruturais e pedagógicas. Exige do professor o reconhecimento de que todos os alunos são capazes de aprender e o compromisso com a construção de um currículo acessível e significativo para todos. (Mantoan, 2006, p. 15).

A PNEEPEI também estabelece diretrizes para o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço que deve complementar ou suplementar a formação dos estudantes público-alvo da educação especial. O AEE pode ocorrer em salas de recursos multifuncionais, com materiais e equipamentos adaptados, sob responsabilidade de professores especializados. Segundo o MEC (2008), o AEE deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando barreiras à plena participação dos alunos nas atividades escolares.

O Censo Escolar do INEP tem demonstrado avanços significativos na matrícula de estudantes com deficiência na rede regular de ensino desde a publicação da política. Em 1998, havia pouco mais de 300 mil alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino comum. Em 2020, esse número ultrapassou 1,3 milhão, sendo que mais de 90% estão em classes comuns (INEP, 2021). Esse crescimento revela uma tendência de inclusão escolar, embora os desafios permaneçam, sobretudo quanto à qualidade da oferta e à formação dos profissionais.

Diversas pesquisas apontam que a inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum não se resume ao acesso, mas deve considerar a participação ativa, a aprendizagem efetiva e o bem-estar escolar. Segundo Oliveira (2013), as escolas muitas vezes não estão preparadas para atender às necessidades desses alunos, o que pode comprometer sua trajetória escolar. O autor observa que:

Ainda há um descompasso entre as orientações da política e as práticas escolares. Muitos professores não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, o que leva à exclusão simbólica de estudantes com deficiência, mesmo estando matriculados na escola comum. (Oliveira, 2013, p. 92).

Além da formação docente, outro desafio refere-se ao financiamento e à gestão da educação especial. A política prevê apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino para aquisição de equipamentos, materiais pedagógicos acessíveis e formação continuada. No entanto, os recursos nem sempre são suficientes ou bem distribuídos. Segundo Pletsch (2010), a efetivação da educação inclusiva requer um planejamento intersetorial, articulado com políticas de saúde, assistência social e transporte escolar.

A implementação da política de educação inclusiva envolve não apenas a escola, mas um conjunto de políticas públicas articuladas, que garantam o acesso, a permanência e

o sucesso dos estudantes com deficiência. Sem essa articulação, a inclusão tende a ficar restrita ao discurso. (Pletsch, 2010, p. 61).

O cenário político-educacional brasileiro, entretanto, passou por mudanças significativas na última década. Em 2020, o governo federal publicou o Decreto nº 10.502/2020, instituindo a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Essa normativa foi criticada por diversos setores da sociedade, pois, segundo seus críticos, representava um retrocesso ao permitir o retorno das escolas e classes especiais como alternativas preferenciais para o atendimento dos estudantes com deficiência. A nova política foi judicialmente contestada e, em 2021, teve sua eficácia suspensa por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), por ferir princípios constitucionais da igualdade e da não discriminação.

A reação à nova política evidencia a relevância da PNEEPEI de 2008 como referência normativa e ética na promoção da educação inclusiva. Ela continua sendo o principal instrumento orientador das ações voltadas à educação especial no Brasil, baseada em compromissos internacionais e em uma concepção de direitos humanos. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) reafirma a política de inclusão como diretriz para a educação básica, estabelecendo metas e estratégias para sua consolidação.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a educação inclusiva não se limita à presença física do aluno na escola comum, mas requer ações pedagógicas que valorizem a diferença e promovam equidade. Segundo Mittler (2003), inclusão não é apenas uma questão de localização, mas de participação e aprendizagem significativa. Para isso, é fundamental investir na formação continuada dos professores, na produção de materiais acessíveis, na acessibilidade arquitetônica e comunicacional, bem como no diálogo com as famílias.

Incluir é permitir que todos os alunos participem da vida escolar em igualdade de condições, recebendo apoio e estímulo adequados às suas necessidades. É um processo que demanda mudanças na cultura, nas políticas e nas práticas educacionais. (Mittler, 2003, p. 45).

Portanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representa um marco na história da educação brasileira. Ela articula princípios constitucionais, compromissos internacionais e diretrizes pedagógicas que têm transformado as práticas escolares. Embora os desafios persistam — desde a resistência institucional até a escassez de

recursos —, a política sinaliza uma mudança irreversível em direção a uma escola democrática, plural e verdadeiramente inclusiva.

4.1 Educação Pública para Autistas do Brasil

A educação pública voltada para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, refletindo mudanças legislativas, pedagógicas e sociais. A consolidação de políticas inclusivas, principalmente a partir dos anos 2000, trouxe à tona debates sobre a efetivação dos direitos educacionais das pessoas autistas e a necessidade de garantir um ensino público de qualidade, acessível e inclusivo. Entretanto, apesar dos avanços legais e institucionais, persistem desafios importantes na implementação prática dessas políticas em sala de aula e na formação adequada de professores, especialmente na rede pública de ensino.

A legislação brasileira garante, em diversos dispositivos, o direito à educação inclusiva para pessoas com deficiência, incluindo o público com TEA. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, afirma que a educação é “Direito de todos e dever do Estado e da família”. (Brasil, 1988). Com o advento da Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi assegurado o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Esse princípio foi reforçado com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC), que reafirma o compromisso do Estado com uma escola para todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva marca uma virada paradigmática na compreensão da deficiência e do autismo no contexto educacional. Como aponta o MEC (2008), essa política propõe:

(...) a transformação das escolas comuns em espaços educacionais inclusivos, onde todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, tenham acesso, participação e aprendizagem garantidos, com apoio dos serviços de atendimento educacional especializado. (MEC, 2008, p. 5).

Esse trecho mostra que a inclusão escolar não se limita à matrícula do aluno autista em escolas regulares, mas implica a reorganização do sistema educacional para garantir a permanência e a aprendizagem efetiva, respeitando a singularidade de cada estudante. A concepção de inclusão aqui defendida vai além da simples presença física do aluno em sala de aula, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas, formação continuada de docentes, acessibilidade, acompanhamento especializado e um currículo flexível.

Um marco específico voltado à população com TEA foi a promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como a Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa legislação reconhece o autismo como uma deficiência para todos os efeitos legais, garantindo aos autistas o direito à educação e à inclusão escolar. Conforme o artigo 2º da referida lei:

A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (...) é assegurado à pessoa com transtorno do espectro autista o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, com a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 2012).

Apesar do amparo legal, o Brasil ainda enfrenta dificuldades para garantir efetivamente esses direitos no âmbito da escola pública. Diversos estudos apontam que há uma lacuna entre a legislação e a realidade vivenciada nas unidades escolares, sobretudo no que diz respeito à formação de professores e à disponibilização de recursos de apoio pedagógico. Segundo Mantoan (2006), o maior obstáculo à inclusão educacional não está nas limitações dos estudantes, mas nas barreiras atitudinais e estruturais do sistema educacional, que ainda não está totalmente preparado para acolher a diversidade.

Pesquisas como a de Silva e Gonçalves (2019) mostram que muitos professores da rede pública relatam insegurança ao trabalhar com alunos autistas, devido à falta de formação específica. Em muitos casos, os professores desconhecem estratégias pedagógicas adequadas, ou não recebem apoio técnico para adaptar os conteúdos. Conforme os autores, embora haja iniciativas de formação continuada, elas são esporádicas, e nem sempre atingem todos os profissionais envolvidos diretamente com os estudantes com TEA.

Além disso, o atendimento educacional especializado (AEE), garantido por lei, enfrenta limitações importantes em termos de infraestrutura e pessoal qualificado. Muitas escolas públicas carecem de salas de recursos multifuncionais bem equipadas ou não contam com professores especializados em tempo integral. A ausência de diálogo entre os profissionais da sala comum e os responsáveis pelo AEE também compromete a continuidade das estratégias pedagógicas e o acompanhamento adequado dos estudantes. Nesse sentido, Oliveira (2017) argumenta que a inclusão dos autistas demanda um trabalho articulado entre todos os segmentos da escola, incluindo gestão, docentes, especialistas e famílias, com base em um projeto político-pedagógico que valorize a diversidade.

É importante também destacar a relevância da atuação das famílias no processo de escolarização de estudantes com TEA. A parceria entre escola e família é apontada como um fator fundamental para o desenvolvimento educacional e social desses alunos. No entanto, muitas famílias enfrentam dificuldades para acompanhar o processo pedagógico, seja por falta de orientação, seja por barreiras socioeconômicas. Segundo dados da pesquisa de Amaral e Brito (2020), as mães de crianças com TEA matriculadas na rede pública relatam grande frustração com o atendimento recebido e apontam que, muitas vezes, precisam atuar como mediadoras do processo educativo de seus filhos, em razão da ausência de profissionais capacitados.

Outra questão relevante é a diversidade dentro do próprio espectro autista. O TEA é caracterizado por uma ampla variabilidade de manifestações e níveis de suporte necessários, o que exige que as práticas pedagógicas sejam altamente individualizadas. Como ressalta a cartilha do Ministério da Educação (MEC), os estudantes autistas podem apresentar diferentes formas de comunicação, interesses restritos, dificuldades sensoriais e padrões de comportamento específicos, o que exige atenção e flexibilidade por parte da escola. A mesma cartilha enfatiza:

A presença do aluno com autismo em sala de aula não deve ser vista como um problema ou um fardo. Ao contrário, deve ser entendida como uma oportunidade para que todos os envolvidos — professores, colegas, direção, comunidade — aprendam a conviver com a diferença, a respeitar o outro e a repensar suas práticas. (MEC, 2015, p. 23).

Assim, a inclusão do autista na escola pública representa não apenas um direito a ser garantido, mas também uma oportunidade para transformação da cultura escolar e da

sociedade. Isso requer um sistema educacional comprometido com a justiça social, a equidade e o respeito à diversidade. No entanto, alcançar esse ideal depende de vontade política, investimento público contínuo e envolvimento coletivo.

Em síntese, a educação pública para autistas no Brasil tem avançado do ponto de vista normativo, especialmente com a LDB, a Política Nacional de Educação Especial e a Lei Berenice Piana. Essas legislações constituem um arcabouço robusto para assegurar o direito à educação inclusiva. Contudo, persistem desafios concretos relacionados à implementação dessas políticas, sobretudo na formação docente, estrutura escolar e articulação entre os serviços educacionais e familiares. Como aponta Mendes (2010), a inclusão escolar exige muito mais do que boa vontade: ela requer compromisso ético e político com a construção de uma escola pública que seja verdadeiramente para todos. Como ensina Mantoan (2006):

Incluir é mais do que colocar juntos alunos diferentes. É garantir a cada um a oportunidade de aprender com os demais e com os meios que a escola puder oferecer. Não é tarefa fácil, mas é a única que pode fazer da escola um verdadeiro espaço de formação cidadã e democrática. (p. 37).

Portanto, para que o Brasil avance efetivamente na garantia de uma educação pública de qualidade para pessoas autistas, é fundamental que as políticas públicas sejam fortalecidas, os investimentos ampliados e que a inclusão não seja um projeto isolado ou esporádico, mas uma diretriz permanente do sistema educacional.

4.2 Educação Pública para Pessoas com Deficiência Visual no Brasil

A educação para pessoas com deficiência visual exige não apenas adaptações didáticas e metodológicas, mas também um reposicionamento do papel da escola como espaço de acolhimento e inclusão. Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2008), a educação especial deve se integrar à proposta da educação inclusiva, considerando que:

A perspectiva da educação inclusiva defende o direito de todos os estudantes, com ou sem deficiência, a estarem juntos, aprendendo e participando, sem discriminação. Assim, a educação especial passa a ser uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (Brasil, 2008, p. 7)

Nesse contexto, os CEJAs cearenses foram desafiados a adotar práticas pedagógicas que fossem capazes de atender a essa nova concepção de educação. O CEJA Prof^a Raquel Castro e Silva Miranda tem se diferenciado por ações inovadoras, como a itinerância pedagógica e a oferta de extensões de matrícula em localidades distantes, permitindo que estudantes com deficiência visual possam ter acesso ao ensino médio mesmo em contextos geograficamente adversos.

O município de Caucaia, onde está localizado o CEJA em questão, concentra uma das maiores populações do estado do Ceará. A região litorânea, marcada por uma significativa defasagem educacional, especialmente no ensino médio, abriga um número expressivo de sujeitos com deficiência visual, em sua maioria oriundos de contextos de vulnerabilidade social. A inclusão dessas pessoas nas ações da EJA, com vistas à sua formação cidadã e à sua autonomia, passa por políticas públicas efetivas, capacitação docente e investimentos em tecnologia assistiva.

Segundo Mantoan (2006), é necessário abandonar o paradigma da deficiência como limitação e adotar a visão da diversidade como constitutiva do espaço escolar. A autora ressalta que:

A inclusão escolar não pode se limitar ao simples ato de matricular o aluno com deficiência em uma escola comum. É preciso modificar a estrutura da escola, rever suas práticas pedagógicas, seus objetivos educacionais e, sobretudo, os valores que norteiam sua atuação. O respeito à diferença deve ser o princípio que orienta todo o trabalho educativo. (Mantoan, 2006, p. 36)

Essa visão tem sido incorporada progressivamente pelo CEJA Prof^a Raquel Castro e Silva Miranda. A instituição reconhece que a formação de jovens e adultos com deficiência visual deve se basear no respeito à autonomia do sujeito e em estratégias pedagógicas diferenciadas. Para isso, investe em recursos como o uso do Sistema Braille, leitores de tela, materiais didáticos adaptados e formação contínua dos professores.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) destaca que é dever do poder público garantir condições para que a escola comum se adapte às necessidades dos estudantes com deficiência. Essa diretriz é reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que em seu artigo 28 estabelece que:

O dever do Estado com a educação da pessoa com deficiência será efetivado mediante a garantia de: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades; II – aprendizado ao longo de toda a vida; III – atendimento educacional especializado gratuito preferencialmente na rede regular de ensino; [...] VI – formação e disponibilização de professores com especialização adequada em nível médio e superior, bem como de tradutores e intérpretes de Libras. (Brasil, 2015).

No âmbito do CEJA Prof^a Raquel Castro e Silva Miranda, esse dever tem sido cumprido através da integração do Atendimento Educacional Especializado (AEE) à rotina pedagógica. A escola possui salas de recursos multifuncionais, oferece acompanhamento especializado a estudantes com deficiência visual e mantém uma equipe pedagógica capacitada para o desenvolvimento de práticas inclusivas. A metodologia semipresencial, característica dos CEJAs, também favorece a flexibilização do tempo e das estratégias, respeitando o ritmo de aprendizagem dos estudantes.

A atuação do CEJA de Caucaia tem ainda uma importante vertente comunitária. Através da itinerância pedagógica, a escola realiza atendimentos em localidades distantes, utilizando prédios cedidos por entidades religiosas ou comunitárias. Essa prática tem ampliado o acesso à educação de pessoas com deficiência visual que enfrentam barreiras de transporte, mobilidade e estrutura familiar. Conforme apontado por Souza e Santos (2021), “a educação itinerante no Ceará configura-se como estratégia eficiente para alcançar populações excluídas, rompendo com a lógica tradicional da escolarização centrada no espaço físico da escola” (p. 89).

Além disso, a escola realiza parcerias com entidades que atuam com pessoas com deficiência visual, como a Associação dos Deficientes Visuais do Ceará (ADEVIC) e o Instituto Hélio Góes, promovendo ações conjuntas de formação, diagnóstico e avaliação. O diálogo constante com essas instituições fortalece as práticas pedagógicas e garante uma atuação alinhada às necessidades reais dos educandos.

Outro aspecto relevante é a formação dos professores. Muitos docentes do CEJA relatam desafios em adaptar os conteúdos às especificidades dos alunos com deficiência visual, sobretudo nas áreas de exatas. Para isso, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) tem promovido cursos de capacitação continuada, com foco na educação inclusiva e no uso de tecnologias assistivas. Essa formação, como aponta Oliveira (2020), “É um dos pilares para que a inclusão deixe de ser um discurso e se torne uma prática pedagógica efetiva, sustentada no conhecimento técnico e no compromisso ético” (p. 113).

A construção da autonomia dos alunos com deficiência visual é também uma meta pedagógica do CEJA. Em entrevistas realizadas com estudantes, é recorrente a valorização do espaço escolar como local de pertencimento e crescimento pessoal. Muitos relatam que nunca haviam tido oportunidade de estudar em uma escola onde pudessem ser vistos como sujeitos de direitos, com acesso ao conhecimento, ao respeito e ao apoio necessário. Essa percepção é fundamental para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

De acordo com Lima e Cabral (2018), a educação inclusiva na EJA deve considerar as experiências de vida dos estudantes com deficiência, suas trajetórias de exclusão e suas expectativas de transformação. Os autores afirmam que:

Trata-se de compreender que os sujeitos da EJA, em especial aqueles com deficiência, não podem ser vistos apenas a partir de suas limitações, mas devem ser reconhecidos como protagonistas de suas histórias. A escola deve ser espaço de reconstrução de identidades e de reafirmação de direitos. (Lima & Cabral, 2018, p. 67)

Essa perspectiva está presente no projeto político-pedagógico do CEJA Prof^ª Raquel Castro e Silva Miranda, que assume a educação como direito de todos e como ferramenta de emancipação social. A escola tem buscado construir um ambiente acessível, democrático e sensível às singularidades de seus estudantes, reconhecendo a diversidade como riqueza e não como obstáculo.

Em suma, o CEJA Prof^ª Raquel Castro e Silva Miranda representa um importante exemplo de como a educação de jovens e adultos pode se tornar inclusiva, respeitando as especificidades das pessoas com deficiência visual e promovendo sua inserção plena na vida escolar e social. Ainda há desafios significativos, como a ampliação de recursos, a formação contínua dos profissionais e o fortalecimento da rede de apoio intersetorial, mas os avanços já alcançados demonstram que é possível construir uma educação pública inclusiva e de qualidade no estado do Ceará.

5 Metodologia

A presente pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa com o intuito de compreender, de maneira aprofundada, as práticas, desafios e estratégias relativas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Prof^a Raquel Castro e Silva Miranda, situado no estado do Ceará. A opção pelo método qualitativo fundamenta-se na necessidade de captar as experiências, percepções e vivências dos atores diretamente envolvidos no processo educativo, fornecendo dados ricos e contextuais que permitem uma análise detalhada da realidade investigada (Creswell, 2014).

A escolha pelo enfoque qualitativo está alinhada ao caráter exploratório e interpretativo da pesquisa, que visa identificar e analisar aspectos subjetivos, como as impressões e percepções dos pais, gestores e professores sobre a efetivação do AEE no CEJA. Segundo Denzin e Lincoln (2011), “A pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais no seu contexto natural, interpretando os significados que as pessoas atribuem a esses fenômenos, privilegiando a visão dos atores sociais envolvidos” (p. 3). Dessa forma, a metodologia adotada permite uma visão abrangente e integrada das questões pedagógicas, familiares, estruturais e financeiras, que são essenciais para a compreensão das práticas inclusivas na EJA.

Além disso, a utilização de entrevistas semiestruturadas possibilita flexibilidade na coleta de dados, proporcionando um espaço para que os participantes expressem suas opiniões com maior liberdade e profundidade, conforme ressaltado por Minayo (2014): “O entrevistado não está preso a respostas fechadas; ele pode trazer para a conversa informações que o pesquisador não previa, enriquecendo assim a análise do fenômeno estudado” (p. 82). Tal abordagem é crucial para revelar nuances e dimensões que métodos quantitativos dificilmente captariam, principalmente quando se trata de temas complexos e multidimensionais como a inclusão educacional e o atendimento especializado.

O CEJA Prof^a Raquel Castro e Silva Miranda está situado no município de Caucaia, um dos maiores do estado do Ceará, com uma população que ultrapassa os 325 mil habitantes, muitos dos quais enfrentam desigualdades sociais e educacionais significativas. A instituição educacional atende um contingente expressivo de alunos da Educação de Jovens e Adultos, incluindo um público com necessidades educacionais especiais. O CEJA é reconhecido por

suas práticas pedagógicas adaptativas e por estratégias como a itinerância pedagógica e extensões de matrícula, que buscam ampliar o acesso e a permanência dos estudantes (Narciso, 2019). Essa localização e contexto socioeconômico apresentam uma oportunidade singular para investigar os desafios enfrentados na oferta do Atendimento Educacional Especializado.

A amostra da pesquisa (anexo 1) foi constituída por um total de dez participantes, selecionados intencionalmente por sua relevância e envolvimento com o Atendimento Educacional Especializado no CEJA. Os participantes incluem cinco pais ou responsáveis por estudantes com necessidades educacionais especiais, três membros da direção geral da unidade escolar e dois professores que atuam diretamente no AEE. A escolha desse grupo diversificado visa garantir uma visão multifacetada e profunda sobre o funcionamento do AEE, incorporando perspectivas familiares, administrativas e pedagógicas, o que enriquece a análise e compreensão dos resultados (Patton, 2015).

Os pais foram selecionados por serem atores fundamentais no processo educativo, especialmente no contexto da EJA, onde o envolvimento familiar pode ser decisivo para o sucesso escolar dos educandos. Já os gestores e professores foram incluídos por sua responsabilidade direta na organização, implementação e execução do AEE. Essa diversidade de participantes viabiliza a triangulação dos dados, contribuindo para a confiabilidade e validade da pesquisa (Flick, 2018).

Para a coleta dos dados, optou-se pelo uso de entrevistas semiestruturadas, que possibilitam um equilíbrio entre a padronização das questões e a flexibilidade para explorar temas emergentes durante as conversas. O roteiro de entrevistas foi elaborado a partir de uma extensa revisão bibliográfica sobre educação inclusiva, Atendimento Educacional Especializado e Educação de Jovens e Adultos, contemplando questões relativas às práticas pedagógicas, formação docente, infraestrutura, financiamento e participação familiar.

As entrevistas foram conduzidas presencialmente no CEJA, em ambiente reservado, com duração média de 45 a 60 minutos cada, respeitando o tempo e o ritmo dos participantes. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento prévio dos envolvidos, assegurando o registro fiel das falas para posterior transcrição e análise detalhada (Gill *et al.*, 2008).

Além das entrevistas, observações não participantes foram realizadas em algumas aulas do Atendimento Educacional Especializado, com o objetivo de complementar e enriquecer a compreensão das práticas pedagógicas e das interações entre professores e alunos com necessidades especiais. Esta estratégia metodológica permite a coleta de dados diretos sobre o contexto educacional, minimizando possíveis distorções provenientes apenas do relato verbal (Angrosino, 2007).

Após a coleta, os dados foram transcritos integralmente, mantendo a fidelidade ao discurso dos participantes. A análise seguiu a técnica de análise de conteúdo temática, conforme preconizado por Bardin (2011), que consiste na identificação e categorização dos conteúdos emergentes a partir das falas, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno estudado.

O processo analítico envolveu a leitura exaustiva dos textos transcritos, a codificação inicial das unidades de significado, a formação de categorias temáticas e a interpretação dos dados em diálogo constante com a literatura especializada. As categorias foram construídas de modo a abarcar os desafios pedagógicos, familiares, estruturais e financeiros, refletindo a complexidade e multidimensionalidade do Atendimento Educacional Especializado na EJA. A análise também contemplou a triangulação dos dados oriundos das entrevistas, das observações e dos documentos institucionais disponibilizados pela escola, como relatórios pedagógicos e planos de ação, assegurando a robustez dos resultados e a construção de uma narrativa coerente e fundamentada (Denzin, 1978).

O desenvolvimento da pesquisa respeitou integralmente os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que rege a pesquisa com seres humanos no Brasil. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos, os procedimentos e os possíveis riscos envolvidos no estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo assim a voluntariedade e o direito de desistência a qualquer momento.

Além disso, a confidencialidade e o anonimato foram assegurados mediante a utilização de codinomes e a omissão de informações que pudessem identificar os participantes. A pesquisa buscou, ainda, respeitar a dignidade e a sensibilidade dos envolvidos, principalmente em

relação aos temas delicados referentes às condições educacionais e sociais dos alunos com necessidades especiais (Beauchamp & Childress, 2013).

Apesar do rigor e da profundidade da análise qualitativa, algumas limitações inerentes ao desenho metodológico foram identificadas. A pesquisa está restrita a um único CEJA, o que implica limitações quanto à generalização dos achados para outras instituições ou contextos educacionais. Além disso, o tempo delimitado para a coleta de dados e o número reduzido de participantes podem não representar toda a diversidade de experiências e percepções existentes.

A dificuldade de acesso a documentos institucionais mais detalhados e a possíveis interlocutores estratégicos, bem como a adesão voluntária limitada de participantes, também representaram obstáculos enfrentados durante o trabalho de campo. Esses aspectos foram considerados durante a análise dos dados, buscando minimizar seus impactos por meio da triangulação e do aprofundamento das entrevistas (Maxwell, 2013).

A pesquisa seguiu uma sequência metodológica estruturada em etapas claras e sistemáticas. Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica detalhada para fundamentar teoricamente o estudo e elaborar o roteiro de entrevistas. Em seguida, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas e as observações em campo, seguidas da transcrição e análise dos dados.

O cronograma contemplou um período de três meses para a coleta dos dados, incluindo a fase de contato e agendamento com os participantes. A análise qualitativa e a escrita dos resultados ocorreram em um segundo momento, com duração aproximada de dois meses. A supervisão constante e o acompanhamento da orientadora garantiram o rigor e a consistência do processo investigativo.

A metodologia adotada neste estudo permite uma compreensão profunda e detalhada da realidade do Atendimento Educacional Especializado na EJA do CEJA Profª Raquel Castro e Silva Miranda. Por meio da análise qualitativa das experiências e percepções dos atores envolvidos, a pesquisa contribui para o avanço do conhecimento sobre as práticas inclusivas em contextos educacionais desafiadores, apontando para políticas e estratégias que podem ser aprimoradas ou implementadas.

Além disso, ao dar voz aos pais, gestores e professores, a metodologia fortalece a dimensão participativa e ética da pesquisa, valorizando o protagonismo dos sujeitos na construção do conhecimento e no processo de melhoria contínua da educação inclusiva no Ceará.

6 Análise de Resultados

A análise aqui apresentada é resultado de uma leitura aprofundada das entrevistas realizadas com integrantes do núcleo gestor, da coordenação escolar e com professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Raquel Castro e Silva Miranda. O foco principal recai sobre a avaliação das práticas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), implantadas na instituição desde 2018, ano que marca o início oficial das ações voltadas à inclusão de estudantes com deficiência. A análise das entrevistas evidencia o comprometimento do corpo docente e da gestão escolar com os princípios da inclusão, ao mesmo tempo que revela lacunas importantes que ainda dificultam a efetivação plena dessa política pública.

A metodologia adotada incluiu a aplicação de um questionário semiestruturado, composto por 12 questões divididas em quatro eixos temáticos: conhecimento geral sobre inclusão, acessibilidade física, práticas de ação colaborativa e atuação do profissional de apoio. As respostas foram analisadas qualitativa e quantitativamente, permitindo a identificação de padrões e discrepâncias nas percepções dos entrevistados. A apresentação dos dados é complementada por gráficos que ilustram de forma clara as tendências observadas.

A uniformidade com que os entrevistados identificam o ano de 2018 como marco do início do AEE na escola é um indicativo positivo de coesão institucional e de clareza quanto à memória coletiva das ações inclusivas. Tal coesão favorece o planejamento e a continuidade de políticas públicas escolares, uma vez que fortalece a identidade institucional. A filosofia pedagógica da escola, como reafirmada por todos os entrevistados, é pautada na valorização da diversidade e no reconhecimento do direito de aprendizagem para todos, independentemente de suas especificidades. Esse dado qualitativo, embora auto declarado, é coerente com o perfil das ações descritas ao longo dos relatos.

As práticas de inclusão são vistas com diferentes graus de efetividade. Alguns participantes consideram que a escola oferece estratégias e recursos excelentes, enquanto outros afirmam que, embora haja uma cultura de inclusão, ela ainda precisa ser aperfeiçoada. Essa variação não compromete a avaliação geral positiva, mas revela desafios internos que vão desde a adaptação física dos espaços até a formação continuada de profissionais. Entre as práticas positivas citadas destacam-se: o uso da sala de AEE em momentos específicos, a priorização

do atendimento na sala regular com apoio da professora de AEE, a inserção dos estudantes em projetos escolares ao longo do ano e a utilização de materiais específicos para alunos com diferentes tipos de deficiência, incluindo os neurodivergentes.

Contudo, a acessibilidade física do ambiente escolar se configura como uma das principais barreiras enfrentadas pela instituição. A inexistência de sinalizações táteis, visuais e auditivas é uma constante nos relatos, o que aponta para a fragilidade na preparação do espaço físico para receber estudantes com deficiências sensoriais. Embora todos mencionem a existência de rampas e banheiros adaptados, essas adequações não são suficientes para garantir uma acessibilidade plena e universal. A situação se agrava quando se observa que em diversas salas não há espaço adequado para a circulação de cadeiras de rodas, restringindo não apenas o deslocamento, mas o próprio sentimento de pertencimento e dignidade dos estudantes com mobilidade reduzida.

Quando questionados sobre a filosofia educativa da escola, 100% dos entrevistados afirmaram que o CEJA valoriza a diversidade e a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades. No entanto, ao avaliar a prática cotidiana, as percepções variaram. Enquanto 40% dos participantes classificaram as práticas como “excelentes”, destacando a disponibilidade de recursos e estratégias adequadas, 60% as consideraram “boas”, apontando áreas que ainda necessitam de melhorias. Essa divergência sugere que, embora a instituição esteja comprometida com a inclusão, há desafios a serem superados para alcançar um padrão ideal.

As políticas de acessibilidade, permanência e participação dos estudantes foram outro ponto de destaque. A maioria dos entrevistados (60%) reconheceu a existência de políticas, mas admitiu que há aspectos a serem aprimorados. As práticas mencionadas incluíram atendimento individualizado na sala de AEE, adaptação de atividades e participação dos alunos em projetos escolares. Essas iniciativas demonstram um esforço para garantir que os estudantes com deficiência não apenas tenham acesso à educação, mas também possam participar ativamente da vida escolar.

Outro ponto de destaque nas entrevistas é a colaboração entre os docentes do ensino regular e os professores do AEE. A prática de planejamento conjunto é reconhecida como existente e, em alguns casos, frequente. Essa prática demonstra um avanço importante no campo da

inclusão, pois o trabalho interdisciplinar é essencial para a construção de estratégias pedagógicas eficazes e coerentes. No entanto, a formação continuada ainda é um ponto frágil. A maioria dos relatos indica que ela ocorre de forma ocasional ou rara, sem sistematização ou regularidade. Isso representa um obstáculo grave, pois impede que os docentes se mantenham atualizados e preparados para os desafios cotidianos da educação inclusiva.

O papel dos profissionais de apoio também foi abordado de forma crítica. Alguns relatos indicam a ausência total desses profissionais, enquanto outros citam a atuação de familiares como substitutos improvisados. Essa realidade compromete a qualidade do atendimento prestado e transfere para as famílias uma responsabilidade que, por direito, é da rede pública de ensino. Além disso, a falta desses profissionais impede a promoção da autonomia dos estudantes, uma vez que muitos deles necessitam de acompanhamento específico para desenvolverem habilidades sociais, cognitivas e funcionais. Apesar disso, observam-se relatos de progresso parcial na autonomia dos estudantes, o que pode ser interpretado como resultado do esforço dos professores e da equipe pedagógica, mesmo diante das limitações estruturais.

As entrevistas revelam, ainda, uma assimetria na percepção da qualidade do AEE entre os entrevistados. Enquanto alguns descrevem a escola como plenamente inclusiva, outros apontam para limitações que dificultam a consolidação dessa proposta. Tais divergências podem ser atribuídas a diferentes níveis de envolvimento com os estudantes com deficiência, ou às áreas específicas de atuação de cada profissional. Essa variedade de visões evidencia a necessidade urgente de um alinhamento institucional mais consistente, baseado em diretrizes comuns, metas claras e avaliações sistemáticas. A gestão democrática e a comunicação eficaz são, nesse contexto, ferramentas fundamentais para garantir que todos os membros da equipe escolar compartilhem dos mesmos objetivos e responsabilidades.

Um dado preocupante foi a falta de sinalizações táteis e auditivas, relatada por 80% dos entrevistados. Esses recursos são essenciais para estudantes com deficiência visual ou auditiva, e sua ausência pode representar uma barreira significativa para a autonomia e segurança desses alunos. Por outro lado, os banheiros adaptados foram destacados como um ponto positivo, embora alguns entrevistados tenham observado a necessidade de ajustes em determinadas áreas da escola.

A análise também revela que a escola não atua de forma isolada, mas inserida em um contexto macroeducacional que inclui a atuação das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) e da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Os entrevistados ressaltam que a falta de formação continuada e de profissionais de apoio não pode ser atribuída apenas à gestão escolar, mas sim à ausência de políticas públicas mais robustas e articuladas. Essa constatação reforça a ideia de que a educação inclusiva requer um esforço interinstitucional, em que o Estado assuma seu papel de garantidor de direitos, ofertando recursos, formação e suporte técnico às escolas.

A colaboração entre professores da sala de aula comum e os docentes do AEE é fundamental para o sucesso da educação inclusiva. Nesse sentido, 60% dos entrevistados afirmaram que o CEJA promove momentos regulares de planejamento colaborativo. Esses encontros são essenciais para alinhar estratégias pedagógicas e adaptar currículos às necessidades dos estudantes.

No entanto, a formação continuada sobre práticas inclusivas foi apontada como insuficiente. A maioria dos participantes (80%) relatou que essas formações ocorrem apenas “ocasionalmente” ou “raramente”. Essa lacuna pode limitar a capacidade dos professores de lidar com situações específicas, especialmente em um contexto de diversidade como o CEJA. Além disso, a orientação para profissionais de apoio, quando existente, também foi descrita como irregular.

Ao final da análise, com gestores e professores, é possível afirmar que o CEJA Raquel Castro e Silva Miranda tem demonstrado compromisso com a inclusão escolar, construindo práticas significativas mesmo diante de inúmeros obstáculos. As entrevistas evidenciam que há um potencial expressivo a ser desenvolvido, desde que as limitações estruturais, a escassez de profissionais especializados e a formação docente sejam enfrentadas de forma coletiva e estratégica. A consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva depende de investimentos contínuos, de políticas públicas intersetoriais e da valorização dos profissionais da educação. Como aponta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a construção de uma escola para todos exige o rompimento com modelos excludentes e o reconhecimento da diferença como princípio pedagógico e ético.

Para fortalecer a inclusão no CEJA, recomenda-se:

1. Melhorias na infraestrutura: Instalação de elevadores e sinalizações táteis/auditivas.
2. Formação docente: Oferecer treinamentos regulares sobre práticas inclusivas.
3. Contratação de profissionais de apoio: Garantir cuidadores capacitados para atender às necessidades dos alunos.

Essas medidas, aliadas a políticas públicas mais robustas, podem transformar o CEJA em um modelo de educação inclusiva, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

Sobre os pais e responsáveis, o sentimento de acolhimento foi um tema central nas respostas dos pais e responsáveis. Todos os entrevistados destacaram aspectos positivos no tratamento oferecido pela escola. Por exemplo, a mãe de C. M. A. mencionou que o "tratamento com o aluno é respeitoso", enquanto a responsável por M. W. B. S. elogiou a receptividade e atenção das pessoas no CEJA. Essas observações sugerem que o ambiente escolar é percebido como acolhedor e inclusivo, um fator essencial para o bem-estar dos alunos com necessidades especiais.

Além disso, os pais valorizaram o atendimento especializado em áreas como leitura, escrita e matemática. A família de J. E. de F. J., por exemplo, ressaltou a importância do acompanhamento personalizado, que ajudou o aluno a desenvolver interesse por essas disciplinas. Esses resultados indicam que o CEJA está cumprindo seu papel de fornecer suporte educacional adaptado, mas também revelam a necessidade de expandir essas práticas para outras áreas do currículo.

O impacto do AEE no cotidiano das famílias foi um tema com respostas diversificadas. Enquanto alguns pais, como os de J. E. de F. J., relataram que o atendimento ajudou a estabelecer rotinas mais estruturadas, outros, como a mãe de M. N. P. A., mencionaram que a medicação do aluno limitou os benefícios percebidos. Essas diferenças destacam a importância de um atendimento personalizado, que considere não apenas as necessidades educacionais, mas também as condições de saúde e contexto familiar.

Os pais expressaram apreço por diversos aspectos do AEE, desde a "delicadeza das pessoas do CEJA" (como mencionado pela responsável por M. W. B. S.) até a oportunidade de "mudar

a rotina" (no caso de S. M. da S.). Essas observações reforçam a importância de um ambiente escolar que valorize a empatia e a flexibilidade.

Quanto às lições aprendidas, algumas respostas foram mais elaboradas. A família de M. W. B. S., por exemplo, destacou que "o acolhimento é importante, a maneira do tratar". Essa reflexão sugere que os pais não apenas reconhecem os esforços da escola, mas também internalizam valores como respeito e inclusão.

Para fortalecer o AEE no CEJA, recomenda-se:

1. Ampliar a personalização do atendimento, especialmente para alunos com condições mais severas, como retardo mental moderado a severo.
2. Melhorar a comunicação com as famílias, garantindo que todos os pais se sintam envolvidos no processo educacional.
3. Investir em formação continuada para os professores, focando em estratégias para lidar com a diversidade de necessidades.
4. Promover parcerias com instituições de saúde, como o CREAECE, para oferecer um suporte mais integrado aos alunos.

A literatura sobre educação inclusiva (ex.: Brasil, 2015; UNESCO, 2017) reforça a importância de um trabalho colaborativo entre escola e família, além da adaptação contínua das práticas pedagógicas. Os dados coletados alinham-se a esses princípios, mas também apontam para a necessidade de investimentos em formação docente e recursos adicionais.

7 Conclusão

Este estudo teve como objetivo avaliar os desafios e as práticas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no CEJA Prof^a Raquel Castro e Silva Miranda, no Ceará, destacando a importância da educação inclusiva para jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa revelou que, embora a instituição demonstre compromisso com a inclusão e adote estratégias pedagógicas adaptativas, como a itinerância pedagógica e o uso de salas de recursos multifuncionais, persistem desafios significativos.

Os principais obstáculos identificados incluem a falta de infraestrutura acessível, como sinalizações táteis e auditivas, a escassez de profissionais de apoio especializados e a necessidade de formação continuada para os docentes. Além disso, a participação das famílias, embora valorizada, ainda é limitada devido a fatores socioeconômicos e à rotina dos estudantes, muitos dos quais conciliam trabalho e estudos.

A análise das entrevistas com gestores, professores e familiares evidenciou que o CEJA tem avançado na construção de um ambiente acolhedor e inclusivo, mas depende de políticas públicas mais robustas para superar as barreiras estruturais e financeiras. A implementação de práticas colaborativas entre professores do ensino regular e do AEE, bem como a adaptação curricular, são pontos fortes que podem servir de modelo para outras instituições.

Em síntese, este trabalho reforça a urgência de investimentos em acessibilidade, formação docente e recursos humanos, visando garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. A experiência do CEJA Prof^a Raquel Castro e Silva Miranda ilustra tanto os avanços quanto os desafios da educação especial na EJA, destacando a necessidade de um esforço coletivo entre escola, família e poder público para transformar a inclusão em realidade. A educação inclusiva não é apenas um direito, mas um caminho essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Referências Bibliográficas

- Amaral, L. M. R., & Brito, D. C. A. (2020). Desafios enfrentados por mães de crianças com TEA na rede pública de ensino. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(3), 371–388. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26n3p371>.
- Arroyo, M. G. (2005). *Ofícios de Mestre: Imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boto, C. (2003). *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora Unesp.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP.
- Brasil. (2009). *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2012). *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União.

- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União.
- Cavalcanti, R., & Alves, J. (2021). Desafios da inclusão na EJA: O caso do AEE no Ceará. *Revista Educação em Foco*, 26(2), 45–62.
- Cavalcanti, M. A., & Alves, M. S. (2021). Desafios e perspectivas do AEE na EJA: Uma análise das práticas pedagógicas no Ceará. *Revista Cearense de Educação Inclusiva*, 8(2), 45-58.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Costa, J. O., & Amorim, M. A. M. (2021). CEJA-Centro de Educação de Jovens e Adultos e a formação continuada: Percepções a partir de uma experiência. *Brazilian Journal of Education*, 7(3), 1-13. Recuperado de Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cunha, L. A. (2005). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Dourado, L. F. (2007). A privatização da educação superior no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, 28(100), 913–939.
- Ferrajoli, L. (2002). *Direito e razão: Teoria do garantismo penal* (A. P. Zomer et al., Trad.; com a colaboração de A. Bianchini et al.). *Revista dos Tribunais*.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2001). *Educação de adultos: um campo de pesquisa e de ação*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

- Ghiraldelli, P. (2001). *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Glat, R., & Blanco, R. (2007). *Educação inclusiva: Práticas pedagógicas e formação de professores*. Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (1994). *Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: Consolidação de documentos (1985-1994)*. São Paulo: CEDI/Ação Educativa.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Censo da Educação Básica 2020*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <https://www.gov.br/inep>.
- Lima, A. S., & Alves, J. B. (2017). A política de inclusão educacional na EJA: Uma análise da experiência cearense. *Educar em Revista*, 33(67), 173–188.
- Lima, L. G., & Silva, M. P. (2019). Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos no Ceará: Desafios e estratégias de inclusão. *Revista de Educação do Estado do Ceará*, 10(1), 32-49.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mazzotta, M. J. S. (2005). *História da educação especial no Brasil: De exclusão à inclusão*. São Paulo: Cortez.
- Mazzotta, M. J. S. (2011). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Mendes, E. G. (2010). A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 27–36. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100003>
- Mendes, E. G., & Silva, M. A. (2015). Formação docente e inclusão: Interfaces com a EJA. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 133–150.

- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação. (2015). *Transtorno do Espectro Autista: Caderno de apoio à formação*. Brasília: MEC/SEESP.
- Ministério Público do Ceará (MPCE). (2020). *Processo nº 765432-1*. Fortaleza, CE.
- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: Contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Assembleia Geral da ONU.
- Narciso, M. (2019). *Educação de jovens e adultos: Desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp.
- Oliveira, M. C., & Aranha, M. S. F. (2009). *Educação inclusiva: Dos princípios à prática pedagógica*. São Paulo: Summus.
- Oliveira, M. C. (2013). Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e possibilidades. *Revista Educação em Foco*, 18(1), 85–99.
- Oliveira, M. C. (2017). Inclusão escolar e autismo: Limites e possibilidades na rede pública. *Cadernos de Educação*, 26(1), 89–104. <https://doi.org/10.5752/P.2318-5463.2017v26n1p89>.
- Oliveira, R. P., & Araújo, F. M. (2010). O Fundeb e a equalização de oportunidades educacionais: avanços e limites. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 807–833.
- Oliveira, S. L., & Costa, M. F. (2018). Vínculo escola-família na EJA: Reflexões sobre o atendimento educacional especializado. *Educação & Sociedade*, 39 (145), 895–911.
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights/>.

- Pletsch, M. D. (2010). A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a formação de professores. *Revista Educação Especial*, 23(38), 57–66.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2018). Returns to investment in education: A decennial review of the global literature. *Education Economics*, 26(5), 445-458. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1484426>.
- Romanelli, O. (1991). *História da educação no Brasil (1930–1973)*. Petrópolis: Vozes.
- Sampaio, H. (2000). A política pombalina de educação. *Cadernos de História da Educação*, 1(1), 21–38.
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). (2019). *Relatório de desempenho da Educação de Jovens e Adultos no Ceará*. Recuperado de <https://www.seduc.ce.gov.br>.
- Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). (2020a). *Plano de ação para a Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva*. Recuperado de <https://www.seduc.ce.gov.br>.
- Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). (2020b). *Cadernos de Práticas da EJA: Inclusão e formação docente*. Fortaleza: SEDUC. Recuperado de <https://www.seduc.ce.gov.br>.
- Silva, P. R., & Gonçalves, E. M. (2019). Práticas pedagógicas inclusivas para alunos com autismo na escola pública. *Educação em Revista*, 35(1), e206451. <https://doi.org/10.1590/0102-4698206451>

Silva, J. A. da. (1998). *Aplicabilidade das normas constitucionais*. 3. ed., São Paulo: Malheiros.

Silva, T. T. (2004). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, L. (2002). *Educação de jovens e adultos: A reinvenção da escola*. São Paulo: Autêntica.

Supremo Tribunal Federal (STF). (2015). *Recurso Extraordinário nº 592.581*. Brasília, DF.

Superior Tribunal de Justiça (STJ). (2017). *Recurso Especial nº 1.593.873*. Brasília, DF.

Teixeira, A. (1957). *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Tribunal de Justiça do Ceará (TJCE). (2019). *Processo nº 123456-7*. Fortaleza, CE.

Vieira, L. M. (2008). O Estado educador na Era Vargas. *Cadernos de História da Educação*, 7(1), 23–41.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Anexos

Anexo 1 – Perguntas feitas aos gestores e professores



Mestrado em Ciências da Educação

Orientador: Professor Doutor Eduardo Duque

Aluna: Tereza Cristina de Freitas Oliveira

Público: Núcleo Gestor, Coordenador Escolar e professores do CEJA Raquel Castro e Silva Miranda

Resultados do Atendimento Educacional Especializado no CEJA Raquel de Castro e Silva Miranda

A entrevista aplicada aos Gestores, Coordenador Escolar e professores do CEJA Raquel Castro e Silva Miranda, foi realizada somente uma vez, sendo escolhido uma representação do Núcleo Gestor, Coordenador Escolar e professores. Para realização da entrevista teve como propósito, averiguar qualidade do atendimento ofertado para o atendimento especializado. Com perguntas diretas, simples e com variáveis pessoais, comportamentais e contextuais:

Conhecimento Geral

1. Desde quando o CEJA realiza atendimento especializado para os alunos com necessidades especiais?

2. O CEJA adota uma filosofia educativa que valoriza a diversidade e a inclusão

de todos as/os estudantes, independentemente de suas necessidades?

Sim () Não () Parcialmente ()

Pratica do CEJA em relação aos estudantes com deficiência:

() Excelente: A escola oferece, recursos e estratégias adequadas para promover a inclusão de todos as/os estudantes?

() Boa: A escola promove a inclusão, mas existem áreas que podem ser melhoradas.

() Regular: A inclusão é abordada, mas de forma limitada e sem recursos adequados.

() Ruim: A escola não oferece um ambiente inclusivo para todas/os estudantes.

3. O CEJA possui políticas públicas ou práticas para garantir a acessibilidade, permanência e participação das/os estudantes?

() Sim, há políticas e práticas implementadas para garantir a acessibilidade e a equidade.

() Sim, mas há áreas que precisam de melhorias.

() Não, a escola não tem políticas ou práticas nesse sentido.

4. Se aplicável, descreva as principais políticas ou práticas específicas adotadas pelo CEJA para garantir a acessibilidade, permanência e participação às/aos estudantes com deficiência.

Acessibilidade Física

5. A escola possui rampas, elevadores ou outros recursos para garantir o acesso de estudantes com mobilidade reduzida? Se sim, quais?

6. Existem sinalizações visuais, táteis e auditivas que facilitam o acesso e a locomoção das/os estudantes? Se sim, quais?

7. O CEJA oferece acesso fácil e seguro aos banheiros e outras áreas comuns para todas/os as/os estudantes? Se sim, quais?

8. Se aplicável, existe espaço na sala de aula para a circulação da/o estudante com mobilidade reduzida ou que utiliza cadeira de rodas?

Sim Não

Prática de ação colaborativa

9. O CEJA, com parceria com as/os docentes de Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferece momentos regulares de planejamento colaborativo, diálogo e orientação às/aos professoras/es da sala de aula comum, com foco em práticas de inclusão e acessibilidade curricular para as/os estudantes com deficiência?

Sim, frequentemente Sim, Ocasionalmente Raramente Não

10. O CEJA, com parceria com as/os docentes de Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferece formação continuada às/aos professoras/es da sala de aula comum sobre práticas de inclusão e estratégias de atendimento às/aos estudantes com deficiência?

Sim, frequentemente Sim, Ocasionalmente Raramente Não

11. O CEJA, com parceria com as/os docentes de Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferece orientação e acompanhamento às/aos profissionais de apoio sobre práticas inclusivas e estratégias de atendimento às/aos estudantes com deficiência?

Sim, frequentemente Sim, Ocasionalmente Raramente Não

Profissional de apoio

12. A/O estudante tem demonstrado progressos em sua autonomia com o suporte da/ o profissional de apoio/cuidadora/or?

Sim, a/ao estudante está se tornando progressivamente mais autônoma/o e depende cada vez menos da/o profissional de apoio.

Parcialmente, há avanços, mas a/o estudante ainda apresenta certa dependência.

Não, a/o estudante permanece dependente da/o profissional de apoio.

Não se aplica, pois a/o estudante não necessita de uma/um profissional de apoio cuidadora/os.

Observações: