

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

LILIANE MARTINS COSTA

**EDUCAR PARA INCLUIR: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS FRENTE ÀS BARREIRAS ATITUDINAIS E SOCIAIS**

Bagé, RS

2026

LILIANE MARTINS COSTA

**EDUCAR PARA INCLUIR: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS FRENTE ÀS BARREIRAS ATITUDINAIS E SOCIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino
da Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título de
Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla.

Bagé, RS

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

C838e Costa, Liliane Martins

Educar para incluir: Estratégias e desafios na educação de jovens e adultos frente às barreiras atitudinais e sociais / Liliane Martins Costa.

120 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2026.

"Orientação: Francéli Brizolla".

1. Inclusão. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Cidadania. 4. Barreiras atitudinais e sociais. I. Título.

Liliane Martins Costa

EDUCAR PARA INCLUIR: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS FRENTE ÀS BARREIRAS ATITUDINAIS E SOCIAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 21 de janeiro de 2026.

Banca examinadora:

Prof.^a Francéli Brizolla
Orientadora (Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Claudete da Silva Lima Martins
(Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Débora de Macedo Cortez Bosco
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **FRANCELI BRIZOLLA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 21/01/2026, às 18:35, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CLAUDETE DA SILVA LIMA MARTINS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 21/01/2026, às 20:38, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **DÉBORA DE MACEDO CORTEZ BOSCO, Usuário Externo**, em 22/01/2026, às 06:42, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1952285** e o código CRC **F444DCE5**.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho de mestrado representa não apenas a conclusão de uma etapa acadêmica, mas também a consolidação de um processo marcado por inúmeros desafios, aprendizados e valiosas contribuições de pessoas que estiveram ao meu lado em todo período.

Gratidão a Deus pela força, sabedoria e serenidade concedidas em dias difíceis, e a alegria de me tornar mestre.

Agradeço às minhas queridas mãe Francisca e filha Luma, pelo incentivo e apoio, em todas as situações do caminho.

À minha orientadora Francéli Brizolla, por toda atenção e ensinamentos, sua condução foi humanizada e inspiradora.

À colega e amiga Franciele Pinheiro Silva, pelo companheirismo e generosidade ao longo do mestrado.

Aos estimados colegas e professores por todas as trocas de conhecimento, momentos de entusiasmo e experiências compartilhadas.

*“As grandes ideias surgem da observação
dos pequenos detalhes”.*

Augusto Cury

RESUMO

Esta pesquisa aborda a inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), discutindo sua relevância não apenas pela reinserção dos e das estudantes nessa modalidade para concluir o ensino fundamental, mas também pela necessidade de promover a inclusão cidadã, traçando estratégias para superar desafios relacionados às barreiras atitudinais e sociais enfrentadas pelos e pelas estudantes. A pesquisa discute os seguintes eixos teórico-conceituais: a Educação de Jovens e Adultos; a inclusão enquanto temática cidadã; a inclusão como direito humano fundamental; os desafios e as oportunidades para a inclusão no contexto da EJA; e as barreiras atitudinais observadas no cotidiano escolar. O objetivo da pesquisa é contribuir para o desenvolvimento da educação de jovens e adultos, com foco na superação de barreiras atitudinais, na inclusão, na conscientização e na formação cidadã dos e das estudantes, para uma sociedade sem discriminação. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo etnográfica, que utiliza os diários de classe da pesquisadora como principal instrumento de coleta de dados (André, 2008), acompanhados da imersão/observação direta em campo, abrangendo o contexto de sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de cidadania e em aulas interdisciplinares. Os e as sujeitos/as envolvidos/as foram 10 estudantes da modalidade EJA, de uma escola municipal de Bagé (RS), no segundo semestre de 2024. O percurso metodológico consistiu em analisar as percepções dos estudantes diante das práticas pedagógicas para promover a inclusão escolar, considerando a identificação e a superação de barreiras atitudinais e sociais. Além dos diários de classe, foi aplicado um questionário (novembro de 2025) para conhecer as percepções dos participantes antes e após a intervenção educacional. A análise de dados, realizada por meio de instrumentos complementares, identificou barreiras como: racismo, aporofobia, etarismo, exclusão social, classismo, sexismo, capacitismo, LGBTfobia, estigmatização escolar e desigualdades educacionais. A pesquisa contribui para a área da EJA ao alertar para barreiras que comprometem a educação cidadã e a inclusão social plena dos estudantes.

Palavras-chave: inclusão; EJA; cidadania; barreiras atitudinais.

ABSTRACT

This research addresses school inclusion in Youth and Adult Education (EJA), discussing its relevance not only for the reintegration of students in this modality to complete elementary school, but also for the need to promote civic inclusion, outlining strategies to overcome challenges related to attitudinal and social barriers faced by students. The study discusses the following theoretical-conceptual axes: Youth and Adult Education; inclusion as a civic theme; inclusion as a fundamental human right; challenges and opportunities for inclusion in the EJA context; and the attitudinal barriers observed in daily school life. The objective of the research is to contribute to the development of youth and adult education, focusing on overcoming attitudinal barriers, inclusion, awareness-raising, and the civic education of students, aiming for a society without discrimination. This is qualitative, ethnographic research that uses the researcher's class diaries as the primary data collection instrument (André, 2008), accompanied by direct field immersion/observation, covering the classroom context and the teaching-learning process in the citizenship subject and interdisciplinary classes. The subjects involved were 10 EJA students from a municipal school in Bagé (RS) during the second semester of 2024. The methodological path consisted of analyzing students' perceptions regarding pedagogical practices to promote school inclusion, considering the identification and overcoming of attitudinal and social barriers. In addition to the class diaries, a questionnaire was administered (November 2025) to identify participants' perceptions before and after the educational intervention. Data analysis, carried out through complementary instruments, identified barriers such as: racism, aporophobia, ageism, social exclusion, classism, sexism, ableism, LGBTphobia, school stigmatization, and educational inequalities. The research contributes to the EJA field by highlighting barriers that compromise civic education and the full social inclusion of students.

Keywords: inclusion; Youth and Adult Education (EJA); citizenship; attitudinal barriers.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Localização geográfica da escola | 49 |
| Figura 2 - Símbolos de representação cartográfica | 76 |
| Figura 3 - GPS em uso | 80 |
| Figura 4 - Alfabetização cartográfica | 81 |
| Figura 5 - Mapa político | 82 |
| Figura 6 - Mapa físico | 82 |
| Figura 7 - Mapas temáticos | 83 |
| Figura 8 - Apresentação coletiva..... | 85 |
| Figura 9 - Confeção de documentação..... | 87 |
| Figura 10 - Maria Montessori | 88 |
| Figura 11 - Rosa Parks | 89 |
| Figura 12 - Harriet Tubman | 90 |
| Figura 13 - Dandara dos Palmares | 90 |
| Figura 14 - Maria da Penha..... | 91 |
| Figura 15 - Aula prática - Dia Internacional da Mulher..... | 92 |
| Figura 16 - Aula prática - Dia Internacional da Mulher (2) | 92 |
| Figura 17 - Passeio com os vigilantes ambientais | 94 |
| Figura 18 - Aula teórica com os Vigilantes Ambientais | 95 |
| Figura 19 - Oficina de Xadrez | 97 |
| Figura 20 - Oficina de Xadrez (2) | 98 |
| Figura 21 - Certificação da oficina de xadrez | 98 |
| Figura 22 - Gravação de vídeo sobre Síndrome de Down..... | 100 |
| Figura 23 - Painel Síndrome de Down | 101 |
| Figura 24 - Feira de Ciências Escola São Pedro..... | 103 |
| Figura 25 - Feira de Ciências Escola São Pedro (2) | 104 |
| Figura 26 - Feira de Ciências Escola São Pedro (3) | 104 |
| Figura 27 - Visita a Unipampa..... | 106 |
| Figura 28 - Visita a biblioteca da Unipampa | 107 |
| Figura 29 - Visita ao Planetário da Unipampa | 107 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Registro dos planos de trabalho da formação cidadã | 58 |
| Quadro 2 - Barreiras atitudinais e sociais identificadas na EJA e práticas docentes de conscientização e superação | 62 |
| Quadro 3 - Instrumentos de coleta de dados: questionário | 63 |
| Quadro 4 - Demonstrativo de respostas dos sujeitos participantes | 64 |
| Quadro 5 - Comparativo dos preconceitos identificados nas situações analisadas .. | 65 |
| Quadro 6 - Mapeamento das barreiras atitudinais emergentes na pesquisa | 68 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Síntese do corpus da pesquisa | 52 |
|--|----|

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNE/CBE - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

DOM - Documento Orientador Municipal

DPEE - Diretoria de Política de Educação Especial

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EJA - EP - Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GPS - Sistema de Posicionamento Global

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIAP+ - Lésbicas, Gays, Bixessuais, Transexuais/Trangêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONU - Organização das Nações Unidas

PAEP - EB - Programa de apoio a evento no país para Educação Básica

PNE - Programa Nacional de Educação

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SMED - Secretária Municipal de Educação

SNEA - Serviço Nacional de Educação de Adultos

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 Motivação pessoal e profissional..... | 17 |
| 1.2 Delineamento da pesquisa..... | 18 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 20 |
| 2.1 Contextos da educação de jovens e adultos..... | 20 |
| 2.2 A inclusão enquanto temática cidadã..... | 27 |
| 2.3 Desafios e oportunidades da inclusão na EJA..... | 36 |
| 3 BARREIRAS ATITUDINAIS: AS ATITUDES QUE EXCLUEM | 43 |
| 4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 46 |
| 4.1 Contexto da pesquisa..... | 48 |
| 4.2. Sujeitos participantes..... | 49 |
| 4.2.1 A professora/pesquisadora..... | 49 |
| 4.2.2 Estudantes da EJA..... | 51 |
| 4.3 Instrumentos e corpus da pesquisa..... | 51 |
| 4.4 Procedimentos da pesquisa..... | 53 |
| 4.5 Coleta de dados..... | 54 |
| 5 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS | 56 |
| 5.1 Contexto, caracterização e envolvimento no campo etnográfico..... | 57 |
| 5.2 Percorso etnográfico e instrumentos da pesquisa..... | 57 |
| 5.3 Eixos temáticos dos diários de classe..... | 58 |
| 5.3.1 Território, cartografia e pertencimento..... | 60 |
| 5.3.2 Ética, trabalho e direitos..... | 60 |
| 5.3.3 Cultura, motivação e resiliência..... | 60 |
| 5.3.4 Ciência, tecnologia e oportunidades..... | 60 |
| 5.4 Interpretação dos resultados: a inclusão como prática atitudinal..... | 60 |
| 5.5 Síntese da análise da pesquisa: a aventura etnográfica de uma ação educativa para a inclusão de todos e todas..... | 66 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 70 |
| REFERÊNCIAS | 71 |
| APÊNDICES | 76 |
| APÊNDICE A - PLANOS DE AULAS..... | 76 |
| APÊNDICE B - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E | |

| | |
|--|-----|
| ESCLARECIDO (TCLE)..... | 108 |
| APÊNDICE C - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP nº. 8022629 | 112 |

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), é uma modalidade essencial em meio à política educacional brasileira (Brasil, 1996), associada à inclusão social e ao fortalecimento da cidadania. Em Bagé, assim como em tantos outros municípios, a EJA representa uma segunda chance para aquelas pessoas, que por diversos motivos, não puderam concluir a formação básica na idade esperada ou por assim dizer apropriada. Por tal característica, esta modalidade não oferece apenas conhecimentos formais ou conteúdos curriculares; ela serve como catalisador para a reintegração social e o desenvolvimento pessoal de inúmeros(as) estudantes.

Neste contexto, a inclusão é uma temática que emerge com particular relevância, pois conceitualmente extrapola a simples aceitação da diversidade e das diferenças e se estabelece como mecanismo de criação de ambientes promotores de igualdade de oportunidades, independentemente das condições físicas, sociais ou psicológicas das pessoas (Brizolla, 2002). Entretanto, mesmo sob essa perspectiva, a inclusão enfrenta desafios cotidianos, especialmente quando se trata da integração efetiva em sala regular de estudantes que necessitam do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e os que possuem ou sofrem preconceitos e estigmas.

A vivência escolar, do ponto de vista docente, revela indícios de que a prática inclusiva não pode limitar-se às adaptações didático-pedagógicas, já que a falta de empatia e compreensão também são aspectos visíveis e que demandam atenção na modalidade, sendo necessário atuar para a sensibilização da comunidade escolar sobre a importância de construir um espaço acolhedor que favoreçam a convivência e o respeito mútuo. Ou seja, observar-se que a problemática da inclusão na EJA não é apenas um reflexo das limitações estruturais e pedagógicas, mas também decorre de percepções e atitudes coletivas, também chamadas de barreiras atitudinais.

Diante dessa percepção, este trabalho de pesquisa busca estabelecer a articulação entre as temáticas e conceitos sobre EJA, cidadania e inclusão, frente às barreiras atitudinais e sociais, não apenas para preencher lacunas teóricas, mas principalmente para promover um impacto direto na comunidade e fomentar uma cultura de respeito à diversidade, valorização das diferenças promovendo inclusão. Sendo assim, metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como etnográfica (André, 2006), baseando seu caminho investigado nas interações reais e simbólicas das experiências vividas e compartilhadas no ambiente pesquisado, favorecendo a

coleta de dados através dos diários de classe. O contexto de pesquisa escolhido por conveniência (Gil, 2002), trata-se de uma Escola de Ensino Fundamental da cidade de Bagé, na Região da Campanha do Rio Grande do Sul, e que oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, atendendo a vários bairros periféricos da cidade, no ano de 2024. A problemática da pesquisa é: Como as barreiras atitudinais podem ser abordadas na Educação de Jovens e Adultos de Bagé para promover a inclusão e conscientização dos(as) estudantes sobre a temática?

A escolha desta problemática deve-se ao número expressivo de evasão na modalidade EJA, a percepção da professora/pesquisadora na observação das relações e desafios diante da preocupação com a inclusão educacional e com o papel transformador da escola no enfrentamento das desigualdades sociais e culturais tão presentes na EJA e no âmbito educacional que infelizmente apresenta estígmias, preconceitos e discriminação.

1.1 Motivação pessoal e profissional

Do ponto de vista profissional, minha trajetória começou aos 17 anos, quando ingressei na Universidade da Região da Campanha para estudar Direito. Paralelamente, movida por uma paixão pela educação, matriculei-me no curso de Pedagogia. Após dois anos conciliando ambos os cursos, optei por me dedicar integralmente a Pedagogia, guiada pelo desejo de ser professora. Concluindo o curso em 1995, fazendo várias especializações sempre ligadas à educação, graduada em História, tendo ingressado no Mestrado em políticas públicas na UFRGS, em 2018, precisei interromper para um tratamento de saúde bastante severo. Em 2023, assumi o cargo de professora de História e Cidadania na Educação de Jovens e Adultos em Bagé, com uma nova matrícula, a servidora pública que até então havia exercido suas funções como professora na educação infantil, minha maior alegria de trabalhar até então, e atuando como coordenadora de áreas administrativas na Secretaria de Educação Municipal, por oito anos. A EJA veio com uma descoberta de docência, trazendo motivação e curiosidade para que eu pudesse aplicar meus conhecimentos na modalidade, mesmo tendo especialização nessa área de ensino, ainda não havia trabalhado nela. O que me proporcionou uma visão íntima das realidades enfrentadas pelos estudantes da modalidade. Esse contato bem próximo me inspirou a investigar mais profundamente a inclusão social neste contexto educacional. Pois a temática é

desafiadora e mobiliza não só os valores pessoais da professora/pesquisadora e também a preocupação em eliminar atitudes preconceituosas, além de lacunas educacionais, os(as) estudantes da EJA revelam também vulnerabilidades socioeconômicas profundas. Minha vivência-experiência como professora da turma-sujeita desta pesquisa revelou que muitos desses estudantes frequentam a escola como um meio de acesso a refeições e alguns ainda possuem deficiências sem diagnóstico, devido à falta de suporte adequado, ao longo das aulas não havia como não perceber todo um contexto que revelava a esperança dos e das estudantes ao retorno à escola, mas carregados de um histórico marcado pela exclusão social, interrupções no percurso escolar, estigmatização e negação de direitos, discriminação, preconceito racial, de gênero, de idade, às deficiências, e de tantas outras formas, o que impacta diretamente suas trajetórias e permanência na escola. Comprometida com esse interesse, em fazer diferente a prática docente, essas observações no cotidiano escolar, me despertaram a necessidade de compreender de modo mais aprofundado como essas barreiras se constituem e se reproduzem mesmo num cotidiano educativo, bem como, quais estratégias pedagógicas podem contribuir para sua identificação e superação.

A percepção de que a inclusão não se limita ao acesso físico ou à matrícula, mas envolve o reconhecimento dos e das estudantes como sujeitos de direitos e de saberes, reforça o meu compromisso como professora/pesquisadora com uma educação pautada na equidade, respeito à diversidade e na promoção da cidadania, ensinando os direitos e deveres dos/das estudantes da EJA.

1.2 Delineamento da pesquisa

Para desenvolver a pesquisa, definiu-se como questão norteadora a ser desenvolvida no estudo: Como as barreiras atitudinais podem ser abordadas na Educação de Jovens e Adultos de Bagé para promover a inclusão e conscientização dos(as) estudantes sobre a temática?

Para responder tal questionamento, estabeleceu-se como objetivo geral: Contribuir com discussões sobre a educação inclusiva na Educação de Jovens e Adultos de Bagé, como foco na superação de barreiras atitudinais, inclusão, conscientização e formação cidadã dos(as) estudantes.

Para operacionalizar o objetivo geral, delimitaram-se dois objetivos específicos, sendo o primeiro, identificar as percepções dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos de Bagé em relação à inclusão e a superação de barreiras atitudinais e sociais, e o segundo, promover ações educacionais inclusivas para conscientização e inclusão com a utilização de estratégias pedagógicas e formativas que contribuam para a construção de uma prática docente inclusiva, comprometida com a valorização da diversidade e a eliminação de atitudes excludentes e preconceituosas no espaço escolar.

Academicamente, a decisão de focar este estudo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge de uma compreensão profunda do papel fundamental que a educação desempenha na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Reconhece-se que a educação é um direito inalienável para todos e todas, sendo a modalidade de EJA crucial para incluir aqueles/as que, por diversos motivos, não puderam completar sua educação básica no tempo convencional.

Este segmento educacional não só oferece uma segunda chance para muitos adultos, melhorando suas condições de vida em aspectos socioeconômicos, mas também apresenta uma rica área de investigação como muitas questões ainda inexploradas. A pesquisa revela uma preocupação central com os desafios de inclusão educacional e social e com o papel transformador da EJA no enfrentamento das desigualdades sociais e culturais. Além disso, a escolha do tema reflete o compromisso da professora/pesquisadora com a produção de conhecimentos que dialoguem com a realidade concreta da escola pública e as demandas dos sujeitos da EJA, articulando a teoria e a prática, valorizando as experiências dos estudantes e os tornando protagonistas em suas descobertas e aprendizados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo sustenta-se na intersecção entre educação, cidadania e inclusão, no âmbito das barreiras atitudinais, buscando compreender como esses conceitos se entrelaçam, desafiam e impactam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste capítulo, exploram-se as dimensões teóricas e as perspectivas voltadas para a inclusão social e os princípios de cidadania que guiam os processos educacionais. A seguir, apresentam-se três subtópicos, sendo contextos da Educação de Jovens e Adultos; a inclusão enquanto temática cidadã; e os desafios e oportunidades da inclusão na EJA. Justamente nos ditos desafios que emergem as barreiras atitudinais, de certo modo silenciosas, mas com efeitos profundos no comportamento de uma sociedade.

2.1 Contextos da educação de jovens e adultos

A EJA no Brasil possui raízes históricas que remontam ao período colonial, quando os jesuítas, durante o processo de catequização de indígenas, também alfabetizavam crianças e adultos com o objetivo de disseminar a fé católica. No entanto, a expulsão dos jesuítas no século XVIII, após a chegada da família real, resultou em um abandono da educação desses grupos, deixando a responsabilidade educacional à margem do Império (Strelhow, 2010).

Em 1930, a educação de adultos ganha relevância com a criação da Liga Brasileira de Educação de Adultos, movimento que visava combater o analfabetismo crescente. O governo instituiu o Plano Nacional de Educação, estabelecendo como dever do Estado a oferta gratuita e obrigatória do ensino primário, estendido aos adultos como um direito constitucional (Friedrich et al., 2010).

A partir de 1945, com o aumento do número de analfabetos, a educação de adultos ganhou destaque. Já em 1947, se discute sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil (Colavitto; Arruda, 2014). Foi criado o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) voltado ao ensino supletivo; onde surge a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), com interesse em reduzir o analfabetismo das nações em desenvolvimento; o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e, em 1949, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos. Nos anos de 1950, é realizada a Campanha Nacional de Erradicação do

Analfabetismo (CNEA) e, na década de 1960, o Movimento da Educação de Base (Vieira, 2004). Em 1967, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização, mais conhecido MOBRAL, com o intuito de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada, voltada para a capacitação da força de trabalho (Strelhow, 2010).

Na década de 1970, surge no país o ensino supletivo, criado em 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1971). Nos anos 1980, foi possível implantar a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), vinculada ao Ministério da Educação, que ofertava apoio técnico e financeiro às iniciativas de alfabetização existentes (Vieira, 2004).

A Constituição Federal de 1988 representa o primeiro grande marco legal que reconhece a educação como um direito de todos. No artigo 208, inciso I, determina-se que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, p. 63, grifo nosso). Além disso, o artigo 205 reforça que:

(...) a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 63).

Em 1996, surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reafirma o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico e ao dever público sua oferta gratuita, estabelecendo responsabilidades aos entes federados através da identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e permanência (Brasil, 1996). Essa lei dispõe, em seu artigo 4º, Inciso VII, que:

(...) o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1996, p. 5).

No artigo 37, a LDB define a EJA como uma modalidade da educação básica, voltada para aqueles que não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade regular e afirma 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" (Brasil, 1996, p. 7). O artigo 38, por sua vez, determina que "os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular" (Brasil, 1996, p. 7).

O Governo Federal, em 2003, criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, lançando então o Programa Brasil Alfabetizado, nele incluídos o Projeto Escola de Fábrica, voltado para cursos de formação profissional, o PROJOVEM, com enfoque central na qualificação para o trabalho unindo a implementação de ações comunitárias, e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos, o PROEJA (Vieira, 2004). Já em 2007, o Ministério da Educação aprova a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), passando todas as modalidades de ensino a fazer parte dos recursos financeiros destinados à educação (Brasil, 2007b).

No cenário atual, a sociedade vê a juventude e o adulto analfabeto como sinônimo de problema e motivo de preocupação. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado. O adulto analfabeto defronta-se com a sociedade letrada e necessita de, no mínimo, saber enfrentar a tecnologia da comunicação para que, como cidadão, saiba lutar por seus direitos, pois ao contrário, torna-se vítima de um sistema excludente e pensado para poucos (Friedrich et al., 2010).

Em relação à regulamentação, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil é regida na atualidade por um conjunto de marcos legais que garantem o direito à educação para aqueles que não tiveram as oportunidades de concluir seus estudos na idade regular. Esses marcos estabelecem as diretrizes, os direitos e as responsabilidades do Estado em promover a inclusão educacional de jovens, adultos e idosos.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000, oferecem orientações para que os sistemas de ensino adaptem currículos e práticas pedagógicas, a fim de atender às especificidades dos estudantes da EJA, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios. No

mesmo sentido, o Programa Brasil Alfabetizado, regulamentado pelo Decreto no 6.093/2007, é outra das políticas públicas federais que buscam promover a alfabetização de jovens, adultos e idosos, com foco na alfabetização inicial e inclusão social, sendo um importante recurso para a EJA (Brasil, 2007a).

Para operacionalizar a política de Educação de Jovens e Adultos, a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 estabelece os níveis fundamental e médio, orientando as redes de ensino sobre a organização da oferta. Essa normativa ressalta a necessidade de currículos flexíveis e adaptáveis às demandas dos(as) estudantes, integrando o trabalho com os estudos. Complementarmente, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 oferece orientações para a criação e oferta de cursos e programas de EJA, enfatizando que esses cursos devem ser oferecidos em turnos alternativos para atender alunos trabalhadores.

Por fim, o Decreto nº 7.083, de 2010 institui a Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJA-EP), incentivando a criação de cursos que combinam a formação escolar com a educação profissional, promovendo qualificação técnica e aumentando as oportunidades de inserção no mercado de trabalho para os estudantes da EJA (Brasil, 2010).

Sancionado em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas para a educação do Brasil até 2024, abrangendo também a EJA. A Meta 9 visa "elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar o analfabetismo absoluto até 2024, além de reduzir em 50% o analfabetismo funcional" (Brasil, 2014, p. 8). Já a Meta 10 propõe "oferecer, no mínimo, 25% das matrículas da educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, até o último ano de vigência deste PNE" (Brasil, 2014, p. 8).

No que diz respeito ao perfil dos(as) estudantes, a EJA é vista como a modalidade de ensino que está destinada a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio em idade esperada. As características demográficas e socioeconômicas dos estudantes da EJA são bastante específicas e refletem a diversidade social e econômica do país.

Começando pela idade, adultos e idosos, a maioria dos estudantes da EJA têm idade acima de 18 anos, com um grupo de adultos entre 30 e 50 anos de idade, que procuram terminar seus estudos, como forma de qualificação profissional, a fim de tentar uma colocação no mercado de trabalho, que busca por colaboradores com

ensino médio pelo menos (Brasil, 2021). Há também um grupo de idosos que felizmente tem interesse em retomar seus estudos e conseguem a partir dessa modalidade. Na faixa etária de 18 a 29 anos, espelha a procura de jovens que querem concluir o ensino médio, para poder prosseguir estudando, devido aos programas destinados a incentivos educacionais no nível superior e a melhor colocação no mercado de trabalho (Brasil, 2021).

A maioria desses estudantes é do sexo feminino, com idade superior aos 40 anos de idade, que interromperam seus estudos para trabalhar e cuidar da família, com baixa renda, ou até mesmo vulneráveis socialmente, que precisam exercer funções informais no mercado de trabalho (Inaf, 2024). De raça negra ou parda, refletindo desigualdades raciais históricas no acesso à educação. Embora existam alunos da EJA em zonas rurais, a maioria está concentrada em áreas urbanas, especialmente nas periferias das grandes cidades. As regiões com maior demanda pela EJA costumam ser o Nordeste e o Norte, onde os índices de analfabetismo e de evasão escolar são mais elevados (Inaf, 2024).

Na Educação de Jovens e Adultos, os estudantes apresentam também diferentes necessidades e expectativas específicas que devem ser consideradas para promover uma educação inclusiva e eficaz. Essas necessidades refletem suas experiências de vida, realidades socioeconômicas e os desafios enfrentados no retorno à escola. O horário em que é ofertada a EJA, por exemplo, facilita a retomada dos estudos àqueles estudantes que trabalham, ou a flexibilidade em algumas atividades escolares, o trabalho em grupo, com consulta, facilita a permanência daqueles estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem.

Assim, basicamente, a EJA é uma modalidade de ensino que precisa estar em sintonia com a realidade dos seus estudantes, muitos dos quais passaram longos períodos afastados da escola e enfrentam dificuldades significativas, como deficiências na alfabetização e no domínio de conteúdos básicos. Diante desse contexto, é fundamental adotar metodologias pedagógicas que valorizem o conhecimento prévio dos/as estudantes e ofereçam abordagens diferenciadas, como o ensino por projetos, metodologias ativas, atividades práticas e diálogos que incentivem a participação ativa.

Os estudantes da EJA buscam conteúdos que tenham relevância em suas vidas práticas e profissionais e esperam que a educação os capacite com ferramentas úteis para o cotidiano e para o mercado de trabalho. A EJA é mais do que um caminho

para a conclusão de estudos; é um instrumento de transformação social, alinhado com os princípios freireanos de educação libertadora e emancipatória (Freire, 2008). Nesse sentido, a EJA se destaca não apenas pelo acesso ao ensino formal, mas também pela capacidade de desenvolver a consciência crítica das e dos estudantes, permitindo que compreendam seu papel social e os desafios enfrentados pela sociedade.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação básica é um direito de todos os cidadãos brasileiros e o Estado tem a obrigação de assegurar esse direito, inclusive aos que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada (Brasil, 1988). A EJA, ao proporcionar essa 'segunda oportunidade', assume um papel reparador, permitindo que jovens, adultos e idosos acessem e usufruam dos direitos sociais, civis e trabalhistas garantidos a todos os cidadãos. Além disso, por meio do desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e cálculo, a EJA contribui para que esses indivíduos adquiram a capacidade de realizar tarefas cotidianas de forma independente, como preencher formulários, acessar informações online e compreender conteúdos em espaços públicos. Esse processo é essencial para promover autonomia e fortalecer a autoestima dos/as estudantes, uma vez que a educação, ao oferecer ferramentas básicas de comunicação e expressão, se torna uma chave para a emancipação pessoal e social (Marques; Romualdo, 2021).

Na perspectiva freiriana, a educação não é um processo neutro, mas um ato político que tem o potencial de transformar vidas e estruturas sociais. Os processos de ensino e de aprendizagem, portanto, devem considerar a realidade dos estudantes e partir de suas experiências de vida, promovendo a reflexão crítica sobre as condições sociais e econômicas em que estão inseridos. A educação na perspectiva inclusiva, como defendida por Freire, assume um caráter dinâmico e dialógico, no qual o estudante não é um recipiente passivo de conhecimento, mas um agente ativo em sua construção (Esquinsani, 2021; Freire, 2008). Esse princípio é fundamental na EJA, pois permite que os estudantes sejam sujeitos de sua própria história, compreendendo a educação como um meio para o exercício pleno da cidadania e da participação ativa na sociedade.

Além do aspecto pedagógico, a EJA cumpre uma função social e política, promovendo o desenvolvimento de um senso crítico e da responsabilidade social. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que defendem a adaptação dos currículos à realidade dos estudantes de EJA, essa modalidade

educativa deve proporcionar um ambiente inclusivo e acolhedor, que respeite as particularidades e trajetórias de vida de cada aluno (Lopes; Lino, 2021). Em síntese, a EJA é mais do que uma alternativa ao ensino regular; é um mecanismo de resgate social e de construção de identidades cidadãs. Ao proporcionar uma formação ampla que inclui, além dos conteúdos pedagógicos, a valorização da experiência de vida e a promoção da autonomia, a EJA cumpre um papel essencial na democratização da educação e no fortalecimento da sociedade brasileira (Campos; Cruz; Cavalcante, 2021).

Para Freire (2008), a educação é um instrumento de emancipação e transformação, possibilitando aos educandos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, a construção de uma consciência crítica. Assim, ao retornar à escola, os estudantes da EJA não apenas aprendem conteúdos, mas também reconstróem suas identidades sociais e entendem seu papel enquanto cidadãos (Freire, 2008). O ambiente escolar da EJA é, portanto, um espaço de convivência e troca de experiências, onde ocorre a reconciliação com a educação. Esse processo de interação com pares que compartilham trajetórias semelhantes cria um senso de pertencimento e fortalece a confiança dos estudantes, ajudando-os a enfrentar as dificuldades e a buscar novas oportunidades de crescimento.

A relação entre a EJA e o desenvolvimento pessoal e social é também reflexo de uma abordagem inclusiva e acolhedora, que considera as necessidades e os contextos de cada estudante. Segundo Gadotti e Romão (1995), o analfabetismo é uma expressão da pobreza e uma consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Os autores ainda afirmam que “seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas” (Gadotti; Romão, 1995, p. 71), indicando que a educação de jovens e adultos está profundamente ligada à transformação das condições de vida dos estudantes trabalhadores.

Em conclusão, a EJA desempenha um papel crucial na formação de uma consciência crítica e na promoção de uma cidadania ativa, resgatando trajetórias de vida e fortalecendo a inclusão social e econômica. Ao possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional, a EJA contribui para a construção de uma sociedade mais justa, onde a educação se torna um meio de superação das condições de desigualdade, transformando o ensino em uma prática emancipadora e voltada para a justiça social, informando e combatendo os estigmas e preconceitos existentes.

Paralelamente aos direitos, os/as estudantes possuem deveres que contribuem para o bom funcionamento das instituições de ensino e para a convivência harmoniosa no ambiente escolar. Ensinar que é fundamental por parte dos/das estudantes o cumprimento das normas institucionais, a assiduidade, respeito aos seus colegas, professores e funcionários da escola e membros da comunidade, se comprometendo com a preservação do patrimônio público ou privado das instituições de ensino, cumprindo com suas obrigações estudantis com relação às orientações educacionais dos professores, com postura ética, respeito e empatia, para construção de um ambiente educacional justo e participativo comprometido com a participação cidadã.

Para Libâneo (2004), a formação escolar envolve não apenas direitos, mas também deveres ligados à disciplina intelectual, participação e responsabilidade social, essenciais à construção do conhecimento.

2.2 A inclusão enquanto temática cidadã

A inclusão como temática cidadã se refere ao processo de garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas condições sociais, econômicas, culturais ou físicas, tenham acesso igualitário aos direitos e oportunidades oferecidos pela sociedade. A inclusão é um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, em que a cidadania seja exercida de maneira plena por todos. Ela vai além do conceito de aceitação, tratando da remoção de barreiras que historicamente excluíram certos grupos sociais do acesso aos direitos básicos. É nesse contexto que buscamos compreender este tópico, indo além do âmbito meramente educacional e no intuito de uma compreensão sobre inclusão social.

Ensinar o conceito de cidadania implica tornar claro e compreensível o direito de participação ativa na vida pública e social que todas e todos, em tese, possuem. No entanto, a exclusão social, econômica e política de certos grupos, como pessoas com deficiência, minorias étnico-raciais, jovens e adultos sem escolarização formal, população LGBTQIAP+, entre outras populações em vulnerabilidade, compromete a capacidade desses sujeitos de exercer plenamente sua cidadania. A educação cidadã vem no sentido de fazer com que todas e todos sintam-se capazes e pertencentes a nossa sociedade, oportunizando uma mudança de percepção dos estudantes.

A inclusão como um direito humano fundamental está sustentada pelo princípio de que todos os indivíduos, independentemente de características pessoais ou sociais, têm o direito de participar plena e ativamente da vida social, política, econômica e cultural. Esse princípio está solidamente fundamentado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, que consagra a igualdade em dignidade e direitos entre todos os seres humanos. A inclusão, portanto, configura-se como um elemento central para a justiça social e a igualdade, assegurando que nenhuma pessoa seja excluída ou discriminada por questões de raça, gênero, deficiência, idade, condição socioeconômica, orientação sexual ou qualquer outra característica pessoal (Santos, 2016; Moreira, 2013).

A Constituição Federal de 1988 reforça essa premissa ao estabelecer, em seu Artigo 205, o compromisso do Estado brasileiro com uma educação na perspectiva inclusiva que valoriza as diferenças individuais e busca integrar todos os cidadãos de maneira equitativa no processo educacional (Lopes; Lino, 2021). A educação inclusiva representa, assim, um pilar para a concretização dos direitos humanos, pois promove a aceitação das diversidades e valoriza cada indivíduo, independentemente de seus fatores físicos, psíquicos ou sociais (Marques; Romualdo, 2021).

O conceito de inclusão, ao inserir as pessoas com deficiência e outras minorias na sociedade, revela-se como uma prática transformadora, essencial para combater a exclusão e proporcionar igualdade de oportunidades. De acordo com Freire, a educação na perspectiva inclusiva deve ser uma prática dialógica e crítica, na qual o educador, ao respeitar as diferenças, constrói um ambiente onde cada estudante se vê valorizado e reconhecido. Freire defende que a educação é um ato político que, quando orientado para a inclusão, potencializa o desenvolvimento humano e fortalece a democracia, constituindo-se em uma prática de liberdade (Freire, 2008; Esquinsani, 2021).

Compreender a inclusão como um direito humano significa entender que ela transcende o simples acesso a espaços físicos e currículos adaptados; trata-se de um processo que demanda o reconhecimento pleno dos direitos e da dignidade de cada pessoa. A educação na perspectiva inclusiva, ao promover a aceitação e valorização das diferenças, não só contribui para o desenvolvimento individual dos alunos, mas também reforça a coesão social e o respeito mútuo, essenciais para o exercício da cidadania (Campos; Cruz; Cavalcante, 2021).

Dessa forma, a inclusão educacional e social configura-se como um compromisso ético e moral de cada sociedade para assegurar que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade e a uma participação significativa em todos os âmbitos da vida. Ao assumir a inclusão como base dos direitos humanos, o Brasil reforça a importância de uma educação que não apenas informa, mas também forme cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, preparados para atuar de maneira ativa e responsável em um mundo que valorize a equidade e a justiça, respeitando a diversidade.

A educação na perspectiva inclusiva é um direito assegurado por uma série de normativas e tratados internacionais, os quais foram formulados para superar as barreiras ao acesso educacional de pessoas com deficiência e promover um ambiente educativo inclusivo e igualitário. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, é um marco inicial nesse sentido. Embora não seja uma legislação vinculante, a DUDH estabelece princípios fundamentais, como o direito de todos à igualdade e proteção contra discriminação, que reforça o compromisso com o acesso aos direitos básicos, incluindo a educação, saúde e participação política (ONU, 1948). Outro documento de grande relevância é a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e ratificada pelo Brasil em 1990. A convenção estabelece, entre outros, os direitos ao desenvolvimento, à educação e à proteção contra exploração, delineando bases para que o direito à educação seja promovido e assegurado a todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência (Unicef, 1989).

No mesmo sentido, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, e a subsequente Declaração de Jomtien, consolidaram o compromisso com a educação universal, apontando para a necessidade de expandir o acesso à educação básica e promover a equidade educacional. Esse compromisso foi reforçado na Declaração de Salamanca, de 1994, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, a qual destacou a inclusão como meio eficaz para combater a discriminação e promover a igualdade de oportunidades. A Declaração de Salamanca defende que as escolas regulares com orientações inclusivas constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e promover uma sociedade inclusiva (Unesco, 1998).

Outro marco importante para a promoção da inclusão educacional surge da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação

contra as Pessoas com Deficiência, conhecida como Convenção de Guatemala, de 1999. No Brasil, essa convenção foi promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001 e define a deficiência como uma restrição física, mental ou sensorial que limita a capacidade de exercer atividades diárias. Essa convenção estabelece que as pessoas com deficiência têm direito a uma educação inclusiva e ao pleno acesso aos espaços de aprendizagem (Brasil, 2001).

No contexto brasileiro contemporâneo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), estabelece um marco fundamental para a garantia de direitos e a promoção da inclusão social das pessoas com deficiência no Brasil. No contexto educacional, a LBI reforça o direito à educação na perspectiva inclusiva, assegurando que o acesso à escola regular seja garantido em todos os níveis de ensino, sem discriminação.

A lei exige a adaptação de métodos, currículos, materiais e infraestrutura escolar para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, promovendo, assim, uma educação que valorize a diversidade e respeite o potencial individual de cada aluno. Além disso, a LBI reconhece o papel essencial de professores e funcionários na criação de um ambiente acolhedor e acessível, incentivando a formação continuada e o uso de tecnologias assistivas. Com suas diretrizes, a LBI não apenas promove a inclusão, mas transforma a escola em um espaço de igualdade, de oportunidades, onde as barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas são rompidas, permitindo que as pessoas com deficiência desenvolvam plenamente suas capacidades e exerçam sua cidadania de forma plena e autônoma (Brasil, 2015).

É nesse contexto de inclusão e inclusão social que devemos compreender a temática cidadã e a educação de jovens e adultos. Na EJA, o direito humano à educação ganha uma dimensão ainda mais ampla, uma vez que tal modalidade se propõe não apenas a alfabetizar e instruir, mas a promover a cidadania e a participação ativa na vida social, política e econômica. Para jovens e adultos que tiveram seu acesso à educação interrompido, a EJA oferece uma oportunidade de completar a formação escolar e de se engajar de forma crítica na sociedade, fortalecendo a identidade cidadã e a consciência de seus direitos e deveres (Santos, 2016; Manzini-Covre, 1993).

A EJA, ao incluir indivíduos com diversas histórias e realidades, configura-se como um ambiente de resgate e valorização da cidadania. Manzini-Covre (1993) define cidadania como o direito à vida plena, um ideal que deve ser construído coletivamente e que permite aos indivíduos participar plenamente na vida política, social e econômica de seu país. Nesse sentido, a EJA contribui para a formação de uma sociedade mais justa, pois oferece uma plataforma educacional onde os/as estudantes podem expressar suas experiências, colaborar com seus pares e atuar em prol de uma convivência democrática.

A participação ativa dos/as estudantes da EJA no ambiente escolar promove uma cultura de acolhimento e inclusão, tanto para colegas que retornam aos estudos após anos afastados quanto para aqueles que enfrentam barreiras sociais ou físicas, como a deficiência. O educador, nesse contexto, desempenha um papel crucial ao promover discussões que abordam a cidadania e a inclusão, criando um ambiente desafiador e transformador. Essa abordagem inclusiva favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e políticas, ampliando as capacidades dos alunos para agir de forma consciente em seus grupos sociais, aplicando os conhecimentos adquiridos em sala de aula em suas relações cotidianas (Lopes; Lino, 2021).

A inclusão, no contexto da EJA, é um fator que fortalece a participação política e social de grupos historicamente marginalizados. Quando políticas educacionais e sociais garantem condições equitativas de acesso aos direitos e oportunidades, como no caso de cotas para inclusão de minorias, a sociedade avança em direção a uma representatividade mais justa. No campo político, iniciativas como a implementação de cotas para mulheres, negros e indígenas promovem a diversidade nas instâncias de decisão e liderança, criando condições para que os interesses de todos os grupos sejam ouvidos. No campo social, a inclusão remove barreiras que limitam o acesso a direitos básicos, como educação e trabalho, promovendo uma sociedade mais justa e coesa (Moreira, 2013; Esquinsani, 2021).

Para os estudantes da EJA, a quebra dessas barreiras é fundamental, pois possibilita uma reconexão com a sociedade e uma integração em contextos sociais amplos. A EJA, ao oferecer uma educação na perspectiva inclusiva e cidadã, contribui para que esses indivíduos desenvolvam o sentido de pertencimento a uma sociedade que valoriza suas experiências e trajetórias pessoais. Dessa forma, a EJA promove o fortalecimento da cidadania, formando cidadãos capacitados a exercer seu direito de participação e a contribuir ativamente para a construção de um ambiente social mais

inclusivo e democrático, capaz de reconhecer e combater o racismo estrutural existente na sociedade.

Nesse contexto complexo, entre EJA e inclusão, é preciso estabelecer uma discussão pontual sobre a política de inclusão na educação e de educação para inclusão. A implementação de políticas públicas de inclusão educacional, especialmente na EJA, exige o comprometimento consistente do governo e de toda a sociedade, a fim de garantir a redução efetiva das desigualdades e promover um sistema educacional mais equitativo. No Brasil, diversas iniciativas têm sido promovidas para fomentar a inclusão na educação, refletindo um movimento que busca consolidar os direitos assegurados pela legislação, principalmente a partir do que é estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como LBI (Brasil, 2015).

A LBI define diretrizes fundamentais para a promoção da inclusão educacional, especialmente ao assegurar que pessoas com deficiência tenham acesso garantido à educação em igualdade de condições com os demais, conforme previsto no Artigo 28, inciso I, que determina “a matrícula obrigatória de pessoa com deficiência em instituições de ensino regular”, e no inciso II, que prevê “a oferta de profissionais de apoio escolar e de materiais didáticos adequados” (Brasil, 2015). Essas disposições representam um avanço significativo na construção de uma educação na perspectiva inclusiva e marcam o compromisso com o combate ao preconceito e à exclusão no ambiente educacional.

Articulada à LBI, é preciso lembrar que a LDB contribui diretamente para a inclusão na EJA ao estipular, em seu Artigo 37, que “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (Brasil, 1996). Esse artigo ressalta a importância de uma educação voltada para o desenvolvimento das competências necessárias ao mercado de trabalho, destacando que muitos alunos da EJA, ao buscarem o ensino fundamental e médio, também necessitam de formação profissional para aumentar suas chances de inserção no mercado de trabalho.

Dessa forma, políticas de inclusão na EJA não apenas promovem o direito à educação, mas também incentivam o desenvolvimento econômico e social dos/as estudantes com deficiência e que, por qualquer motivo, não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica no tempo esperado. A conclusão da educação básica pela EJA oportuniza que pessoas com deficiência sejam impactadas por outras

políticas públicas de inclusão, pontualmente no ensino superior, como os programas de ação afirmativa e cotas em universidades e concursos públicos, destinadas a grupos historicamente desfavorecidos, incluindo pessoas com deficiência, negros e indígenas. Essas políticas contribuem para a democratização do acesso ao ensino superior e ampliam as oportunidades de mobilidade social e econômica para esses grupos (Lopes; Lino, 2021).

A inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino também é promovida por meio de políticas que assegurem infraestrutura acessível, adaptação de materiais didáticos e formação continuada de professores, atendendo ao que a LBI estabelece em relação aos recursos e condições de acessibilidade (Marques; Romualdo, 2021). No entanto, a efetividade dessas políticas enfrenta obstáculos que vão além da legislação e da formulação de programas específicos.

Um dos principais desafios é a aplicação prática das políticas, frequentemente limitada pela falta de recursos financeiros, carência de capacitação dos profissionais e ausência de vontade política. Além disso, o preconceito e a discriminação social persistem como barreiras invisíveis que dificultam a implementação plena das políticas inclusivas, evidenciando a necessidade de um esforço contínuo de conscientização e educação para a igualdade (Moreira, 2013).

A desigualdade estrutural que permeia o sistema educacional brasileiro e a sociedade como um todo, com suas raízes no racismo, sexismo e exclusão socioeconômica, continua a representar um obstáculo significativo para a inclusão plena na educação (Esquinsani, 2021). A criação de programas de alfabetização e formação continuada é outra medida importante para promover a inclusão de jovens e adultos na educação. Iniciativas como essas visam reduzir a defasagem escolar e auxiliar os estudantes da EJA a alcançar a conclusão da educação básica, que é fundamental para o desenvolvimento de habilidades essenciais ao exercício da cidadania e ao ingresso no mercado de trabalho. Assim, a EJA se consolida como um espaço de inclusão, acolhendo estudantes que retornam aos estudos após anos afastados e que enfrentam diferentes desafios em suas trajetórias educacionais (Campos; Cruz; Cavalcante, 2021).

Ainda que o Brasil tenha avançado na criação de políticas públicas inclusivas, a sua implementação plena exige um esforço conjunto do governo, da sociedade civil e dos atores sociais. É necessário um sistema de fiscalização e avaliação que assegure a efetivação das políticas e garanta que as instituições de ensino cumpram

o papel de prover um ambiente educacional inclusivo e acessível. A construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e igualitária só será possível quando o direito à educação de qualidade para todos for respeitado e praticado de maneira universal, de acordo com os princípios da LBI e das demais legislações pertinentes.

Ainscow e Ferreira (2003) apontam que entender a educação inclusiva como algo restrito ao atendimento de pessoas com fragilidades físicas, motoras e cognitivas é reduzir a amplitude do conceito de inclusão a um mero artifício de acesso. A verdadeira inclusão é um movimento de transformação social, em que os direitos à cidadania e à dignidade são reconhecidos no cotidiano escolar. Na EJA, isso se torna particularmente relevante: os estudantes, muitas vezes, já vivenciaram exclusão em outros momentos de suas vidas e podem apresentar resistência ou desconfiança em relação ao processo educacional (Esquinsani, 2021). Infelizmente onde nem sempre são percebidas as ditas barreiras atitudinais. Consequentemente, criar um ambiente acolhedor, no qual cada pessoa se sinta pertencente, é fundamental para garantir que a inclusão não seja meramente simbólica.

Sob esse prisma, Mantoan (2003) faz uma análise crítica do que se compreende por inclusão escolar, ressaltando que não se pode restringir a inclusão à simples presença física de estudantes nas salas de aula. Trata-se de revisar estruturas pedagógicas, organizar formação docente continuada e promover adaptações curriculares capazes de contemplar a pluralidade de ritmos de aprendizagem. Essa reflexão se aplica integralmente ao contexto da EJA, cujos estudantes adultos e jovens trazem bagagens sociais, culturais e psicológicas diversas. A presença de um/a professor/a bem preparado/a, além de contar com recursos de acessibilidade, pode ser o catalisador para o engajamento e o sucesso de quem decide retomar a escolarização.

No que se refere ao aspecto conceitual, a educação na perspectiva inclusiva deve ser observada como direito básico, e não como mera opção. A sala de aula, nesse sentido, precisa refletir a heterogeneidade do mundo. Correia e Tonini (2012, p. 368) recordam que “a educação pode definir-se como sendo um processo de aprendizagem e de mudança que se opera num aluno através do ensino e de quaisquer outras experiências a que ele é exposto nos ambientes onde interage”. Em outras palavras, não há como separar o processo formativo do contexto social e das múltiplas influências que atravessam a vida do estudante.

A prática inclusiva, portanto, requer planejamento pedagógico cuidadoso, sensibilidade à trajetória de cada indivíduo e abertura para a participação da família e da comunidade. É fundamental desfazer a dicotomia ensino regular versus ensino especial, como sublinhado por Correia (1977). A educação especial deve ser tomada como um conjunto de apoios e serviços que, aplicados dentro do espaço escolar comum, maximizem o potencial de cada aluno. Para a EJA, isso ganha ainda mais relevância, pois se trata de devolver a oportunidade de aprender a quem, por diferentes circunstâncias, não teve condições de prosseguir na educação formal. Nessa perspectiva, os apoios especializados – sejam tecnológicos, profissionais ou didáticos – devem estar integrados às práticas rotineiras, sem constituir uma estrutura paralela ou excludente. Aos estudantes jovens e adultos que apresentam condições de deficiência, é necessário buscar o atendimento educacional especializado (AEE), conforme direito previsto na legislação brasileira.

Ampliar a conscientização sobre inclusão na EJA implica também em promover debates que enfatizam a importância de se reconhecer o estudante como protagonista, valorizando o saber que ele carrega da vida, do trabalho e das relações sociais. Assim, as adaptações e flexibilizações curriculares não se restringem a facilitar o acesso de quem possui uma limitação física, mas incluem também a readequação dos conteúdos e das metodologias, de modo que façam sentido para a realidade do público atendido. Quando a escola se propõe a ouvir esses sujeitos, abrem-se caminhos para a construção de um currículo vivo, permeado por experiências que dialogam com o mundo do trabalho e com a vida em comunidade.

Nesse sentido, a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo de revisão das práticas escolares, no qual todos os agentes (professores, gestores, estudantes e familiares) atuam colaborativamente. Embora muitas vezes a EJA seja vista como uma modalidade secundária ou de menor prestígio, ela possui o potencial de impulsionar transformações profundas na vida de quem retorna aos estudos. Oferecer condições de equidade a esse público significa garantir que, independentemente de limitações ou barreiras enfrentadas, cada pessoa possa desenvolver suas habilidades e ampliar suas perspectivas de futuro.

2.3 Desafios e oportunidades da inclusão na EJA

A Educação de Jovens e Adultos enfrenta desafios significativos na promoção da inclusão, especialmente no que diz respeito às barreiras atitudinais e físicas, que limitam a participação plena de pessoas pertencentes a grupos historicamente marginalizados, pessoas com deficiência, idosos e minorias étnico-raciais. Superar esses obstáculos é fundamental para garantir a equidade no acesso à educação, ao trabalho e à vida cultural e social. A inclusão depende não só de políticas públicas bem formuladas, mas também de transformações no âmbito social, educacional e estrutural, de modo a desconstruir as práticas excludentes que permeiam o sistema educacional e a sociedade.

As barreiras atitudinais representam um dos maiores desafios à inclusão na EJA, pois englobam atitudes, preconceitos e comportamentos que resultam na exclusão de pessoas com deficiência e outros grupos vulneráveis. Essas barreiras refletem-se em práticas de paternalismo, quando pessoas com deficiência são tratadas de forma condescendente, e em preconceitos que subestimam a capacidade desses indivíduos, prejudicando sua autonomia e limitando sua participação ativa. Tais atitudes discriminatórias dificultam a inserção no mercado de trabalho e o acesso à educação de qualidade. Freire (2008) salienta que a educação deve ser um processo que promova a consciência crítica dos indivíduos, permitindo-lhes refletir sobre suas realidades e resistir a estigmas e estereótipos prejudiciais.

Por outro lado, as barreiras físicas referem-se aos obstáculos estruturais que limitam a mobilidade e o acesso de pessoas com deficiência, mas também podem ser consideradas em relação aos adultos e idosos que apresentam dificuldades de locomoção ou de acesso próprios ao desenvolvimento nesta etapa de vida. A acessibilidade arquitetônica, por exemplo, é um ponto crítico: a falta de rampas, elevadores e portas adequadas impede o acesso pleno a edificações públicas e privadas, bem como, a observação de pisos seguros, antiderrapantes, barras em corrimão, banheiros adaptados, etc. Essas barreiras físicas não só limitam a mobilidade dos estudantes, mas também afetam negativamente sua participação nas atividades escolares, comprometendo o princípio de igualdade de acesso assegurado pela LBI (Brasil, 2015), que estabelece o direito das pessoas com deficiência à acessibilidade e ao atendimento educacional especializado, determinando que os espaços educacionais sejam adaptados para permitir o acesso universal. O ambiente

acessível às pessoas com deficiência beneficia, dessa forma, os/as estudantes da EJA que dele também necessitam, por suas necessidades próprias quanto à idade.

Da mesma forma, a ausência de sinalização adaptada representa outro desafio crítico. A falta de placas em braille e sinais sonoros em locais como transportes públicos e instituições de ensino exclui pessoas com deficiência visual, limitando sua capacidade de locomoção e participação social. Esses fatores indicam que a infraestrutura urbana e educacional precisa de investimentos para assegurar a mobilidade e a inclusão de todas as pessoas, favorecendo um ambiente social onde os direitos de cidadania sejam respeitados.

As barreiras impostas por preconceitos e pela falta de empatia são formas poderosas de exclusão social que afetam diretamente a vida de indivíduos pertencentes a grupos vulneráveis. Essas barreiras, apesar de muitas vezes serem invisíveis, têm um impacto profundo, pois reforçam estigmas e dificultam a participação desses grupos nas diversas esferas sociais, como mercado de trabalho e educação. O preconceito racial, de gênero e contra pessoas com deficiência, por exemplo, são barreiras que persistem mesmo em contextos onde políticas inclusivas estão estabelecidas formalmente. A educação inclusiva, ao promover valores de respeito e compreensão, desempenha um papel central na desconstrução dessas atitudes excludentes, pois aproxima as pessoas das realidades vividas por grupos marginalizados e reduz a exclusão social (Brizolla, 2002).

A falta de empatia intensifica essas barreiras, pois a empatia é essencial para que as pessoas reconheçam as necessidades e os desafios dos outros. A ausência dessa compreensão gera indiferença em relação às desigualdades, dificultando a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo e justo. A empatia permite que a sociedade compreenda e valorize a diversidade, incentivando a mobilização para reduzir as barreiras sociais e econômicas que limitam o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos (Campos; Cruz; Cavalcante, 2021).

A falta de infraestrutura adequada é uma das principais limitações à inclusão na EJA, uma vez que muitas instituições de ensino não estão preparadas para atender às necessidades de estudantes com deficiência. Sem rampas de acesso, banheiros adaptados e pátios inclusivos, os/as estudantes enfrentam uma série de dificuldades que afetam diretamente sua experiência educacional e, conseqüentemente, seu desempenho. Além da infraestrutura física, há uma grande carência de capacitação adequada dos profissionais de educação para lidar com as necessidades específicas

dos estudantes da EJA, principalmente aqueles com deficiência. Muitos educadores carecem de formação continuada que possibilite realizar as adaptações didático-pedagógicas necessárias para que as práticas educacionais estejam alinhadas aos princípios da inclusão social (Esquinsani, 2021).

A formação de professores para a inclusão educacional na EJA é um desafio que exige não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também uma compreensão profunda das necessidades e particularidades dos estudantes. A construção de práticas pedagógicas inclusivas implica reflexões contínuas sobre a realidade encontrada nas escolas e sobre as possibilidades de transformá-la, abordando aspectos que vão além da mera instrução. Muitos educadores enfrentam dificuldades nesse processo, sendo que alguns manifestam resistência a mudanças em suas práticas pedagógicas, enquanto outros expressam vontade de inovar, mas encontram barreiras estruturais e sistêmicas que limitam suas ações nas redes de ensino (Silva, 2024; Zanzarini, 2023).

No contexto de uma educação inclusiva, o professor precisa ser preparado para lidar com as diferenças e acolher a diversidade de modo a promover uma pedagogia que valorize a individualidade e singularidade de cada aluno. Segundo Glat e Nogueira (2003), os educadores de hoje precisam de uma formação que os capacite a não tratar os alunos segundo um modelo homogêneo, mas sim a reconhecer e atender às necessidades específicas de cada estudante. Esse modelo inclusivo desafia os paradigmas tradicionais e exige que o professor seja um facilitador no processo de aprendizado, promovendo a autonomia e o desenvolvimento crítico dos estudantes.

A pedagogia proposta por Freire (2008), que enfatiza a humanização e a libertação, coloca o educador em um papel transformador. Para Freire (2008), uma pedagogia humanista e inclusiva passa pela superação de estruturas opressoras, onde o educador atua como um agente que conduz os oprimidos a revelarem suas realidades e a se comprometerem com a transformação de suas condições. Assim, o professor que adota uma abordagem inclusiva precisa ir além de ensinar conteúdos formais: ele deve inspirar mudanças de pensamento e fomentar uma consciência crítica nos estudantes. Freire (2008) ressalta a importância da esperança como elemento central na prática docente, afirmando que o professor precisa não só ensinar, mas também transmitir aos alunos a capacidade de acreditar em mudanças, de modo que eles se tornem indivíduos pensantes e críticos em relação à realidade que os cerca.

A constante atualização das práticas docentes e a adaptação das metodologias de ensino são essenciais para atender às demandas emergentes e para responder de maneira eficaz às necessidades dos alunos com deficiência e demais grupos marginalizados. Essa atualização permite que o educador atue em consonância com as novas tecnologias e demandas educacionais, promovendo uma prática pedagógica que seja significativa, dinâmica e inclusiva. No mesmo sentido, a capacitação de professores para atender à diversidade no contexto da EJA é essencial para assegurar uma educação inclusiva e de qualidade, conforme preveem as diretrizes nacionais de políticas educacionais.

Contudo, os programas de capacitação enfrentam limitações que impactam a eficácia dos processos formativos e dificultam a prática inclusiva nas escolas. Os programas de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação, têm por objetivo desenvolver competências nos educadores para trabalhar com alunos com deficiência, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva. Tais programas visam, entre outros objetivos, a adaptação dos conteúdos curriculares e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos estudantes. Apesar dessas metas bem delineadas, a realidade das escolas públicas revela que a implementação efetiva enfrenta barreiras relacionadas à disponibilidade de recursos e à continuidade das formações.

Uma das principais limitações dos programas de capacitação está na falta de continuidade das ações formativas. Estudos indicam que programas pontuais, ainda que relevantes, não proporcionam o desenvolvimento de habilidades práticas de longo prazo, fundamentais para o manejo das necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, Bueno (2016) ressalta que as ações da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), vinculada à Secadi, têm avançado, mas esbarram na falta de um planejamento de formação continuada, que permitiria o aprimoramento progressivo das práticas inclusivas. A ausência de um sistema de capacitação contínua limita o impacto desses programas, pois os professores, ao retornarem para suas práticas cotidianas, muitas vezes não dispõem de apoio para aplicar as metodologias aprendidas.

Outro desafio é a limitação de recursos financeiros e logísticos para assegurar a abrangência nacional dos programas de formação. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa de

Apoio a Eventos no País para a Educação Básica (PAEP-EB), também contribui para a capacitação, mas os investimentos são insuficientes para cobrir a diversidade de demandas regionais e locais. Dessa forma, muitas escolas, especialmente em áreas remotas ou periféricas, não conseguem acessar tais formações, o que amplia as desigualdades educacionais e dificulta a universalização de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Além disso, a falta de articulação entre as políticas de formação e as necessidades específicas das escolas e dos professores compromete a efetividade desses programas. Segundo Souza (2021), a implementação de programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) gerou impacto positivo nas escolas públicas, porém evidenciou a necessidade de uma formação que considerasse as realidades e os contextos específicos dos educadores. Essa desconexão entre as políticas nacionais e as necessidades locais acaba criando lacunas que enfraquecem o potencial inclusivo dos programas de capacitação.

Portanto, embora os programas de capacitação para professores tenham objetivos bem definidos e visam ampliar a capacidade de atendimento inclusivo, a ausência de continuidade, a limitação de recursos e a falta de adequação às especificidades das redes de ensino representam obstáculos significativos. Para que a educação na perspectiva inclusiva avance no Brasil, é imprescindível que os programas de capacitação contem com investimentos sustentáveis e um planejamento que garanta o apoio aos professores ao longo de suas trajetórias, possibilitando, assim, a construção de uma prática pedagógica inclusiva e transformadora.

No que diz respeito à EJA, evidencia-se que a modalidade apresenta um conjunto específico de desafios pedagógicos, uma vez que atende a um público heterogêneo, composto por estudantes com variadas experiências de vida, níveis de escolaridade e objetivos de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e documentos orientadores locais, como o Documento Orientador Municipal (DOM) de Bagé, estabelecem diretrizes que auxiliam no planejamento das habilidades e competências a serem trabalhadas ao longo do período letivo. No entanto, as metodologias de ensino na EJA precisam ir além do cumprimento de normas curriculares: devem ser adaptadas à realidade e às necessidades dos alunos, tornando-se práticas flexíveis e eficazes que favoreçam a inclusão e valorizem a diversidade presente entre os estudantes (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Uma metodologia inclusiva na Educação de Jovens e Adultos deve considerar que muitos estudantes trazem consigo conhecimentos prévios e habilidades adquiridas em contextos informais, os quais precisam ser reconhecidos, valorizados e integrados ao processo de aprendizagem. Essa valorização das competências pré-existentes possibilita que o ensino se torne mais significativo, incentivando os estudantes a mobilizarem seus saberes anteriores para alcançar novos objetivos educacionais e de desenvolvimento profissional. Além disso, esse processo favorece a revisão crítica de conceitos internalizados, inclusive aqueles relacionados a atitudes preconceituosas ou discriminatórias que, muitas vezes, comprometem as interações interpessoais no ambiente escolar. Em muitos contextos, observa-se que os próprios educadores investem em formações continuadas e em processos de auto atualização para acompanhar metodologias mais dinâmicas e condizentes com a diversidade presente na EJA.

A presença das tecnologias no ambiente educacional pode representar um diferencial positivo na EJA, na medida em que contribui para a construção de aulas mais interativas e atrativas, capazes de dialogar com as múltiplas formas de acesso à informação e ao entretenimento que jovens e adultos experienciam fora do espaço escolar. O uso de recursos tecnológicos — como vídeos, plataformas de ensino virtual, aplicativos educativos e ferramentas audiovisuais — favorece uma aproximação mais efetiva com os estudantes, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, acessível e inclusivo. Essas estratégias mostram-se especialmente relevantes para o engajamento de estudantes com deficiência intelectual e de diferentes origens culturais, promovendo um ambiente de aprendizagem plural e sensível às especificidades dos sujeitos (Bueno, 2016).

Entretanto, ao analisar o uso das ferramentas tecnológicas na EJA, impõe-se uma reflexão crítica: todo o público adulto possui as condições necessárias para utilizar esses recursos de forma autônoma? Nesse ponto, emergem as chamadas barreiras atitudinais, especialmente aquelas relacionadas ao etarismo. Segundo Goldani (2010, p. 413), o preconceito etário no Brasil manifesta-se em diferentes esferas sociais, como nas famílias, nos órgãos governamentais, nos ambientes escolares, no mercado de trabalho e nos espaços de convivência. Essas barreiras envolvem preconceitos, estigmas, discriminações e estereótipos que, de maneira consciente ou inconsciente, afetam as interações sociais e limitam oportunidades. No campo educacional, tais barreiras materializam-se em expectativas negativas por

parte de educadores, colegas e da própria sociedade, como a crença de que pessoas adultas ou idosas não seriam capazes de aprender ou de utilizar tecnologias digitais, o que acaba por inibir, desestimular e, muitas vezes, excluir estudantes que desejam retornar ao ambiente escolar.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a aprendizagem ao longo da vida é plenamente possível, ainda que demande adequações pedagógicas, curriculares e didático-metodológicas, tal como ocorre em todas as etapas da educação. Conforme destacam Papalia e Olds (2000, p. 519),

(...) pessoas mais velhas podem aprender novas habilidades e informações, principalmente quando os materiais e métodos levam em conta as mudanças fisiológicas, psicológicas e cognitivas pelas quais elas podem estar passando. (Papalia; Olds, 2000, p. 519).

Essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem os ritmos, as experiências e as condições próprias dos estudantes da EJA, superando visões reducionistas sobre a capacidade de aprendizagem na vida adulta. Assim, a inclusão tecnológica e pedagógica na EJA não deve ser pensada apenas como inserção de ferramentas digitais, mas como um processo intencional de enfrentamento das barreiras atitudinais, de valorização das trajetórias de vida e de promoção da equidade educacional, garantindo que todos/as estudantes tenham condições reais de aprender, participar e permanecer no espaço escolar, sabedores de seus direitos e deveres numa instituição de ensino.

3 BARREIRAS ATITUDINAIS: AS ATITUDES QUE EXCLUEM

Os debates sobre a inclusão educacional têm se ampliado ao longo das últimas décadas, deslocando-se de uma perspectiva centrada apenas no acesso físico ao espaço escolar para uma compreensão mais abrangente e necessária, que considera as dimensões sociais, culturais, simbólicas e relacionais presentes no cotidiano educacional. Nesse cenário, as barreiras atitudinais configuram-se como um dos principais entraves à efetivação do direito à educação, uma vez que se manifestam nas crenças, valores, comportamentos e práticas que orientam as relações entre os sujeitos nos espaços escolares.

A fim de compreender como surgem e se consolidam as barreiras atitudinais, trouxe neste capítulo uma linha do tempo teórica sobre elas:

Década 1940-1950: Preconceito como construção social

O marco inicial para a compreensão das barreiras atitudinais encontra-se nos estudos sobre preconceito e relações intergrupais. Gordon Allport, em *The Nature of Prejudice* (1954), estabelece que o preconceito é uma atitude aprendida socialmente, caracterizada por julgamentos prévios e generalizações negativas direcionadas a grupos específicos. Allport demonstra que tais atitudes se manifestam de forma gradativa, desde discursos estereotipados até práticas explícitas de discriminação, levando a teoria de que as barreiras atitudinais são fenômenos sociais e históricos, e não individuais.

Década 1960: Estigma e identidade social

Na década de 1960 Erving Goffman ampliou a análise das barreiras atitudinais ao introduzir o conceito de estigma, em sua obra *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity* (1963). Goffman analisa como determinados atributos passam a ser socialmente desqualificados, produzindo processos de rotulação, desvalorização e exclusão simbólica. Sua contribuição para a educação evidencia como as relações sociais e institucionais produzem barreiras atitudinais que afetam a identidade, a autoestima e a participação dos sujeitos no espaço escolar.

Década 1970-1980: Educação crítica e relações de poder

As contribuições de Paulo Freire no campo educacional, em *Pedagogia do Oprimido* (1968) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), introduzem uma leitura crítica das relações educativas. Freire não utiliza explicitamente o termo barreiras atitudinais, mas fundamenta teoricamente o tema ao denunciar práticas educativas autoritárias,

discriminatórias e desumanizadoras, que são atitudes que desconsideram os saberes e experiências dos estudantes, constituindo assim, formas de opressão, configurando barreiras à inclusão, à participação e à emancipação.

Década 1990: Inclusão e direitos humanos

Com o fortalecimento dos direitos humanos e da perspectiva inclusiva, as barreiras atitudinais passam a ser reconhecidas como a Declaração de Salamanca (1994), ampliam a compreensão da inclusão ao enfatizar que a exclusão não decorre apenas de limitações individuais, mas das atitudes e estruturas sociais.

Nesse período o debate educacional passa a considerar a necessidade de transformar concepções, metodologias e culturas institucionais.

Década 2000-2010: Sistematização do conceito de barreiras atitudinais

No contexto brasileiro, Romeu Kazumi Sassaki, destaca-se como referência fundamental ao sistematizar o conceito de barreiras atitudinais no campo da inclusão. Na obra *Inclusão: construindo uma sociedade para todos* (2009), Sassaki define as barreiras atitudinais como aquelas baseadas em preconceitos, estigma e estereótipos, manifesta em atitudes como paternalismo, desvalorização, indiferença e rejeição. Sua contribuição é decisiva para a consolidação do termo no debate educacional e para sua aplicação em políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas.

Década 2010: Inclusão, diversidade e interseccionalidade

Os estudos sobre barreiras atitudinais passam a dialogar com abordagens interseccionais, incorporando análises sobre raça, gênero, classe social, deficiência, idade e sexualidade. Mantoan (2003; 2015), Lopes (2021) e Carvalho e Ximenes (2022) ampliam o debate ao enfatizar que as barreiras atitudinais são produzidas por múltiplas desigualdades que se sobrepõem no cotidiano escolar. Nesse período, o foco desloca-se para a formação docente, a cultura escolar e a necessidade de práticas pedagógicas antidiscriminatórias.

Atualidade: barreiras atitudinais na educação de jovens e adultos

No contexto contemporâneo, o debate sobre barreiras atitudinais ganha centralidade na EJA, modalidade marcada por trajetórias de exclusão social e educacional, outros estudos, além da presente pesquisa, mostram que classismo, etarismo, racismo estrutural e a estigmatização escolar constituem barreiras persistentes na EJA, exigindo abordagens pedagógicas dialógicas, contextualizadas e comprometidas com a cidadania. A compreensão histórica do conceito reforça a necessidade de superar visões individualizantes e promover práticas educativas que

reconheçam os sujeitos dessa modalidade de ensino, como portadores de saberes, ofertando humanização, flexibilidade, acesso e permanência na escola.

Verificando a linha do tempo apresentada em relação às observações das dinâmicas e relatos dos e das estudantes em aula, levaremos para compreensão da pesquisa o conceito de que as barreiras atitudinais são atitudes discriminatórias que se apresentam cotidianamente no comportamento das pessoas, que são enraizadas pelas práticas conscientes e inconscientes dos seus núcleos familiares e sociais e infelizmente reproduzidas no contexto escolar.

Segundo Sasaki (2003), as barreiras atitudinais são obstáculos comportamentais, emocionais e culturais que impedem a plena participação dos sujeitos na sociedade. O autor define as barreiras atitudinais como as atitudes discriminatórias, estigmatizantes ou de superproteção, que refletem uma visão distorcida da deficiência e limitam a autonomia das pessoas. Essas barreiras são, portanto, imateriais, mas profundamente eficazes na exclusão — uma vez que podem restringir o acesso, a aceitação e a valorização do indivíduo no convívio social e escolar, através do que os educadores e estudantes identificam como preconceito, para julgar ou rotular, paternalismo, comiseração, indiferença, capacitismo e tantas outras, fomentando até de forma invisível a dissensão entre os sujeitos. Por isso, a importância da percepção do educador/mediador diante dessas práticas que infelizmente são vivenciadas nas instituições de ensino e, ainda mais nítidas na modalidade Educação de Jovens e Adultos, onde os estudantes trazem suas bagagens para a escola. Sasaki (2003) enfatiza que as barreiras atitudinais constituem o principal desafio à inclusão escolar, pois mesmo com os avanços legais, como a Lei Brasileira da Inclusão (2015), ainda há resistência na prática pedagógica, na gestão escolar e obviamente no convívio entre os(as) estudantes.

A maneira de superar as barreiras atitudinais na educação, é através da informação e conhecimento, combatendo toda forma de preconceito à diversidade humana, e promovendo respeito, justiça e equidade.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa insere-se no campo das abordagens qualitativas (Gil, 2002), que fundamenta o estudo de campo que busca aprofundar-se no contexto e no objeto de pesquisa. Geralmente “[...] focaliza uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana” (Gil, 2002, p. 53). Por sua vez, a abordagem qualitativa também vem ao encontro da característica de aprofundamento do estudo de campo. É uma abordagem que “[...] depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação” (Gil, 2002, p. 133).

O delineamento escolhido para um “descer ao campo” foi a abordagem etnográfica, tendo como foco as práticas pedagógicas e as experiências vividas pela autora enquanto professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escolha metodológica resulta da compreensão de que o fenômeno educativo é, antes de tudo, um processo humano, social e simbólico, que exige do pesquisador sensibilidade e imersão no contexto investigado. Assim, o olhar da professora-pesquisadora assume papel central: é do cotidiano escolar, das relações e dos sentidos produzidos nesse espaço que emergem os dados que sustentam a análise.

A escolha da etnografia para o desenvolvimento desta pesquisa justifica-se pela natureza do fenômeno investigado e pelos objetivos propostos, que demandam uma compreensão aprofundada das relações, práticas e significados construídos no cotidiano escolar. A etnografia, enquanto abordagem qualitativa, permite apreender os fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando o contexto social, cultural e histórico em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa.

Como instrumentos de produção de dados, a pesquisa adotou os diários de classe como principal instrumento, reconhecendo neles não apenas registros descritivos, mas narrativas que expressam a complexidade da prática docente e as percepções dos sujeitos participantes. Os diários também trouxeram as evidências e as percepções de minha atuação como professora-pesquisadora com a turma envolvida na pesquisa. Conforme defende André (2008, p. 26), “a etnografia da prática escolar busca compreender a escola como um universo cultural próprio, dotado de significados e relações que se expressam nas interações cotidianas”. Esse olhar implica escutar as vozes que compõem o espaço da EJA — estudantes, colegas e a

própria pesquisadora — articulando o particular e o geral, o micro e o macrosocial, como salienta a autora:

(...) nos estudos do tipo etnográfico temos enfatizado a necessidade de apreensão da perspectiva do outro, o uso da teoria na construção das interpretações, na busca de um ir e vir do empírico para o conceitual e do conceitual para o empírico (André, 2002, pág, 77).

A pesquisa foi realizada no contexto da rede municipal de ensino de Bagé, especificamente no acompanhamento dos/das estudantes desde a T3, equivalente ao sexto ano do ensino fundamental no início de 2023, a modalidade de EJA é desenvolvida por semestres, tendo seu período de conclusão e formatura no nono ano, em dezembro de 2024, da turma T6 , que onde a professora/pesquisadora atuou como docente da disciplina de Cidadania e História. O campo empírico compreende registros de sala de aula, atividades e interações que revelam a EJA como um espaço de formação crítica e de reconstrução de identidades sociais. A escolha por este cenário deu-se por conveniência, conforme a tipologia proposta por Gil (2002), que reconhece a relevância da acessibilidade e familiaridade do pesquisador com o campo, aspectos que potencializam a densidade da análise. A adoção da pesquisa de campo, justifica-se por sua capacidade de proporcionar o contato direto do pesquisador com a realidade investigada, permitindo a coleta de dados no contexto em que os fenômenos ocorrem, principalmente porque torna mais real a obtenção de informações mais precisas e contextualizadas. A atuação da professora/pesquisadora foi conectada com essa metodologia pois o objetivo era compreender as percepções, comportamentos e práticas dos sujeitos envolvidos, contribuindo para uma análise aprofundada das histórias e saberes que eles carregam. Para participar ativamente das vidas dos/das estudantes, a professora/pesquisadora, manteve uma convivência diária bastante próxima com a turma, frequentando suas residências em vários bairros da cidade, nas atividades extraclasse propostas e desenvolvidas, investigando suas trajetórias e registrando seus processos de ensino aprendizagens bem como os resultados dessas experiências, dentro e fora da escola, num recorte temporal total de dois anos, na investigação. Com ênfase ao segundo semestre de 2024, porque a pesquisa culmina com os sujeitos participantes concluindo sua etapa de ensino fundamental.

4.1 Contexto da pesquisa

A aplicação da pesquisa deu-se em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Bagé, na zona periférica da cidade, oferecendo a modalidade Educação de Jovens e Adultos, cobrindo os turnos da manhã, tarde e noite, servindo a uma comunidade estudantil que inclui aproximadamente 265 estudantes no ensino fundamental regular e aproximadamente 43 na EJA.

Do ponto de vista estrutural, a escola conta com 13 salas de aula, duas salas de recursos, salas dedicadas a projetos, leituras e convivência, salas para a gestão, refeitório e uma quadra poliesportiva. Ao todo, 28 professores atuam na EMEF, entre equipe gestora e regentes de sala de aula, além de seis funcionários para limpeza, cozinha e manutenção.

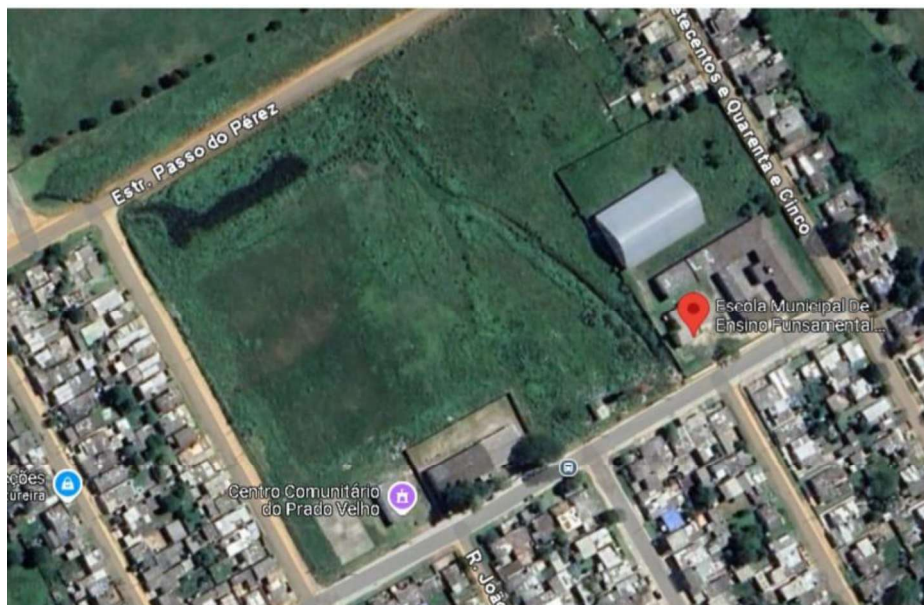
No que tange ao cenário escolar, a estrutura predial da escola tem bastante espaço físico, mas também é carente de recursos para manutenção de toda área que dispões. Carência que também é sentida no cenário do bairro, com relação aos cuidados e melhorias de ordem geral.

A comunidade reside em casas que, na sua maioria, são de parentes mais idosos, os antigos proprietários, que permitem a construção de algumas peças no mesmo terreno, ou moram com suas famílias recém formadas, em muitos casos, adolescentes com seus pares e filhos pequenos. Observando as características dos moradores, percebemos que muitas mulheres são chefes dessas famílias, mães solo, cujas profissões são autônomos/as, trabalhadores/as assalariados/as, diaristas, pedreiros, pessoas que se mantêm fazendo os chamados “bicos”, para sobreviver e manter suas famílias, mesmo que possuam benefícios de programas federais, como por exemplo, o Bolsa Família. Percebe-se ainda, que o número de dependentes é de dois ou mais filhos, dificultando, inclusive, conseguir vaga na escola de educação infantil (EMEI) localizada no bairro.

Os moradores nascidos e criados no bairro concluíram seus estudos de nível fundamental na escola, por ser uma escola pública localizada bem próxima a zona rural. Um dos problemas graves e urgentes do bairro é a questão do cuidado com o meio ambiente; os moradores precisam de programas socioambientais e fiscalização para impedir a colocação de lixo e descarte de móveis, eletrônicos e sucatas no entorno da escola e em terrenos não cercados, bem como, animais, cavalo, vacas e cães soltos pelas ruas, o que transformaria de forma pontual a qualidade de vida no

bairro.

Figura 1 - Localização geográfica da escola



Fonte: Google Maps (2025).

4.2. Sujeitos participantes

Nesse tópico, apresento os sujeitos participantes da pesquisa. Considerando que se trata de uma pesquisa etnográfica, entende-se que tanto pesquisadora quanto os demais envolvidos no contexto de pesquisa devem ser contemplados neste tópico. Primeiro, será apresentada uma breve trajetória pessoal e profissional, em razão disso será na primeira pessoa. Posteriormente, serão apresentados os estudantes que participaram da pesquisa.

4.2.1 A professora/pesquisadora

Minha formação acadêmica iniciou no Colégio Franciscano Espírito Santo, na cidade de Bagé RS, onde concluí o Ensino Médio, no chamado Científico, porém minhas melhores amigas cursaram magistério na escola. Penso vir dessa época a paixão por ensinar, além das memórias afetivas com minha avó que brincava de ser minha aluna, com apenas seis anos de idade, tudo que eu aprendi na escola treinava com ela, um quadro e giz em casa eram minha maior diversão.

Com dezessete anos, ingressei na Universidade da Região da Campanha nos cursos de Direito e Pedagogia. Durante os estágios da faculdade, atuei na Escola Estadual Waldemar Amoretty Machado, no período noturno, onde tive mais contato com estudantes adultos. Formei-me em 1995 e, desde então, passei alguns anos atuando na educação infantil, em escolas particulares, período no qual sinto ausência de ter tido contato com estudantes com necessidades educacionais especiais.

Sempre buscando atualização e novos conhecimentos, fiz algumas especializações na área da educação: Neuropsicopedagogia, Educação Ambiental, Gestão escolar, Educação infantil e anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos, Educação, política e sociedade. A partir de 2011, atuando na rede municipal de ensino, na educação infantil, na Secretaria de Educação, na área administrativa e na EJA, concluiu a licenciatura em História. Atuando, na rede municipal de ensino, minha observação em relação à inclusão foi de maior aproximação, devido ao grande número de alunos matriculados na rede pública com necessidades educacionais especiais.

Desde 2023 atuando na modalidade de Educação de jovens e adultos (EJA) me aproximei da comunidade escolar, dos estudantes, e essa paixão por atuar verdadeiramente além da sala de aula, provavelmente vem de uma profunda conexão com a missão de transformar vidas por meio da educação. Ao trabalhar com essa modalidade, me sinto com a oportunidade de ajudar pessoas, que por diversas razões, não puderam concluir os estudos em sua idade apropriada, oferecendo-lhes a chance de aprender e se desenvolver em todas as áreas da vida, reconhecendo suas habilidades. Meu compromisso e envolvimento na EJA demonstra minha preocupação com a inclusão social, com a quebra de barreiras atitudinais e educacionais, com o sentimento de empoderamento dos estudantes. Cada aula ministrada, cada avanço no aprendizado, e na acolhida dos estudantes aos colegas que chegam na escola, com ou sem necessidades educacionais especiais, traduzem um impacto na autoestima e nas percepções de alcançarem um futuro melhor. A modalidade de EJA permite um contato mais humanizado e sensível às histórias e realidades vivenciadas por cada estudante, respeitando suas vivências anteriores.

Penso que a paixão por essa área também está nos desafios e na riqueza de poder adaptar métodos e estratégias de ensino para atender os diferentes ritmos de aprendizagem e perfis de estudantes.

4.2.2 Estudantes da EJA

Os participantes desta pesquisa compreendem um grupo diversificado de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola pública referida no contexto da pesquisa, situada na periferia da cidade de Bagé. O grupo é formado por aproximadamente 14 (quatorze) ex-alunos de uma turma T6, com idades variando entre 15 e 53 anos.

Os/As estudantes apresentam um perfil heterogêneo, não apenas em termos de idade, mas também de experiências de vida e desafios socioeconômicos. Alguns enfrentam dificuldades significativas de expressão e participação em sala de aula, muitas vezes derivadas de timidez, constrangimento, ou receio de exposição e julgamento por parte dos(as) colegas. Este comportamento reflete um contexto de vulnerabilidade que abrange aspectos sociais, econômicos e pedagógicos.

É notável que, para muitos desses/as estudantes, a escola representa mais do que um espaço de aprendizado; ela é também um lugar de acolhimento e de acesso a necessidades básicas, como a alimentação. Relatos indicam que alguns/mas estudantes frequentam a escola primariamente para jantar, e pedem para levar alimentos restantes para casa, evidenciando a precariedade de suas condições de vida.

A diversidade deste grupo é ainda mais ampliada por suas histórias pessoais: inclui desde indivíduos que já viveram nas ruas ou foram encarcerados, até mães solteiras jovens e adultos que enfrentam preconceitos por sua orientação sexual em comunidades carentes.

4.3 Instrumentos e corpus da pesquisa

O *corpus* da pesquisa é constituído pelos diários de classe elaborados entre agosto e dezembro de 2024, complementados por observações e produções dos estudantes, com foco nas aulas de Cidadania. Esses registros foram selecionados por conterem narrativas de situações de inclusão, conflitos, separações e aprendizagens significativas, em consonância com o objetivo de compreender a EJA como perspectiva inclusiva e formadora de sujeitos críticos capazes de identificar e superar barreiras atitudinais.

Os diários foram produzidos de forma sistemática, logo após cada encontro, contemplando três dimensões:

- a) descrição das práticas pedagógicas;
- b) percepções e sentimentos da pesquisadora;
- c) análise reflexiva das interações e dos resultados observados.

A análise seguiu uma lógica interpretativa inspirada em André (2008), que recomenda a triangulação entre observação, reflexão e teoria. Cada episódio descrito foi lido à luz dos conceitos de formação cidadã (Libâneo, 2001), ideologia (Chauí, 2000) e prática inclusiva, buscando compreender como as ações pedagógicas produzem significados e abrem caminhos para a superação de barreiras atitudinais e sociais.

Tabela 1 - Síntese do corpus da pesquisa

| Registro | Período | Turma | Temática central | Evidências principais | Fonte |
|-----------------|----------------|--------------|--------------------------------|--|---------------------|
| 1 | Ago/2024 | T6 | Cidadania e pertencimento | Discussões sobre empatia e respeito à diversidade | Diário de classe |
| 2 | Set/2024 | T6 | Inclusão e acolhimento | Estratégias de apoio entre pares; valorização da fala do aluno | Diário de classe |
| 3 | Out/2024 | T6 | Superação de barreiras sociais | Relatos sobre desigualdade e solidariedade | Diário de classe |
| 4 | Nov/2024 | T6 | Direitos e deveres | Debate sobre políticas públicas e desigualdade | Diário de classe |
| 5 | Dez/2024 | T6 | Avaliação inclusiva | Reflexões sobre o papel da escola na reinserção social | Diário e atividades |

Fonte: Autora (2025).

A representação da tabela explicita os procedimentos para organização da análise de modo a assegurar coerência teórica, clareza metodológica e progressão ordenada dos argumentos, em consonância com os objetivos da pesquisa e com os pressupostos da investigação qualitativa de natureza etnográfica. A estrutura adotada permite ao leitor compreender, de forma sistemática, os fundamentos conceituais, metodológicos e analíticos que sustentam o estudo. Inicialmente, o texto apresenta a contextualização do tema, situando a problemática das barreiras atitudinais no campo da educação na perspectiva inclusiva, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos. Essa seção introdutória tem a função de delimitar o objeto de estudo, justificar sua relevância científica e social e explicitar os pressupostos que orientam a investigação.

4.4 Procedimentos da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa etnográfica (Silva; Silva, 2021), esta investigação busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências educacionais e sociais, tomando como foco a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as barreiras atitudinais e sociais que interferem nos processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa foi conduzida em dois momentos principais: a análise documental dos registros produzidos pela pesquisadora enquanto docente da EJA e, posteriormente, a realização de entrevistas estruturadas com egressos/as da modalidade. A articulação desses procedimentos metodológicos possibilitou apreender de forma integrada, tanto os elementos evidenciados nas práticas pedagógicas quanto às percepções, narrativas e memórias dos/das estudantes que experienciaram o processo educativo, onde mostram as barreiras atitudinais reconhecidas por eles, de forma explícita ou velada.

A primeira etapa consistiu no exame de documentos produzidos no contexto da prática docente e das atividades desenvolvidas com a turma investigada. Essa análise teve como finalidade identificar elementos relacionados à inclusão, às estratégias de ensino e às interações entre educadora e estudantes, identificando e manifestando quais suas percepções frente às barreiras atitudinais. Os documentos que compõem o corpus desta etapa são planos de ensino, diários de bordo da educadora e registros de planejamento e ações pedagógicas.

Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas estruturadas (QUADRO 4 DEMONSTRATIVO: SUJEITOS PARTICIPANTES E RESPOSTAS), com egressos/as da T6 da EJA que participaram das ações educativas observadas. As entrevistas permitiram compreender como esses sujeitos percebem sua trajetória educacional, as dificuldades enfrentadas e as contribuições da escola para seu desenvolvimento pessoal e social. As entrevistas foram realizadas em local e horário previamente acordados, respeitando o sigilo, a autonomia e a liberdade de participação dos sujeitos, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4.5 Coleta de dados

A produção dos dados foi realizada em duas etapas articuladas, iniciando-se com a análise documental e, subsequentemente, com a realização de entrevistas estruturadas, conforme já apresentado. Todo o material empírico foi tratado conforme os preceitos éticos, com a devida submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O sigilo das informações foi assegurado pela anonimização dos participantes por meio de codinomes, e a participação voluntária formalizada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo Categórica Temática, conforme proposta por Bardin (2016). A escolha deste método justifica-se por sua capacidade de desvelar, de forma sistemática e interpretativa, os núcleos de sentido que compõem a comunicação. Isso nos permite identificar e classificar temas e padrões recorrentes nos documentos e nas falas dos participantes, alinhando-se diretamente aos objetivos desta investigação.

O processo analítico seguiu as três fases, conforme segue:

1ª fase - Pré-análise: fase que consiste na organização do *corpus*, composto pelas transcrições das entrevistas e pelos documentos coletados. Realização de leitura flutuante para uma impregnação inicial do conteúdo e, a partir dela, formulação de hipóteses e indicadores que orientam a análise. As unidades de registro (palavras-chave, frases) e de contexto (parágrafos) são preliminarmente definidas.

2ª fase - Exploração do material: nesta etapa, o *corpus* é submetido a um processo de codificação, no qual os trechos pertinentes serão classificados e agregados. A partir deste agrupamento por semelhança, são criadas categorias de análise, que podem ser a priori (definidas pelo referencial teórico) ou emergentes (a posteriori, surgidas do próprio material), visando identificar os temas centrais sobre inclusão, barreiras atitudinais e práticas pedagógicas na EJA.

3ª fase - Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação: por fim, os dados categorizados são tratados e submetidos a uma análise interpretativa por meio de inferências e estabelecidas articulações com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, buscando responder à pergunta-problema e alcançar os objetivos propostos.

A aplicação rigorosa deste percurso metodológico permite uma compreensão crítica e contextualizada das estratégias da educadora e das percepções dos

egressos sobre as dinâmicas socioculturais na EJA, gerando subsídios para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

A princípio, as categorias *a priori* definidas para interpretar as percepções dos/das estudantes eram: preconceito com a modalidade, discriminação e estigma presentes no contexto educacional, especialmente na Educação de Jovens e Adultos.

O preconceito refere-se a julgamentos prévios, construídos historicamente na sociedade que coloca valores negativos sobre grupos, sustentando visões estereotipadas e naturalizadas sobre raça, gênero, classe social e deficiência. Ao longo da pesquisa, foi possível analisar que essas categorias tem mais ramificações de discriminação ou negação de direitos, manifestando-se tanto de forma explícita quanto velada nas relações escolares e institucionais. Por isso se considera importante a abordagem e ressignificação das relações interpessoais e práticas inclusivas nas trajetórias educacionais.

5 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A escrita deste capítulo nasce do chão da escola, do olhar atento e do coração inquieto de quem vive diariamente o desafio de ensinar e aprender na Educação de Jovens e Adultos. Como professora-pesquisadora, estive imersa nesse espaço por mais de um ciclo letivo, acompanhando histórias, reencontros e resistências que atravessam o cotidiano de sujeitos que retornam à sala de aula em busca de dignidade, pertencimento e novas possibilidades de vida. Foi desse convívio escolar cotidiano, do caderno da professora e do diário de campo que emergiram as experiências aqui analisadas.

O percurso que apresento é fruto de uma observação viva e participativa, em que a docência se tornou também instrumento de investigação. A cada aula registrada, percebia-se que a EJA ultrapassa o simples ato de transmitir conteúdos: é um espaço de reconstrução de trajetórias interrompidas e de reencantamento com o saber. A pesquisa, de natureza etnográfica, buscou compreender essas vivências a partir das interações, das práticas e das narrativas produzidas pelos estudantes, observando como o ensino, quando pautado na escuta, na empatia e na partilha de saberes, pode se tornar uma forma de inclusão social e superação de barreiras atitudinais, de exercício da cidadania plena, abordando temas essenciais como o anti racismo, respeito à diversidade, combate aos preconceitos, sendo capazes de desconstruir o racismo institucional.

Os resultados que aqui se apresentam foram construídos com base em registros de sala de aula, planos bimestrais, projetos interdisciplinares e anotações reflexivas, que, somados, compõem um mosaico de experiências singulares. Inspirada por uma perspectiva crítico-social (Libâneo, 2001) e por uma concepção de educação comprometida com a transformação da realidade (Freire, 1996; Mészáros, 2008), esta análise se propõe a revelar como a escola, mesmo diante de limitações estruturais e sociais, permanece como um dos últimos lugares onde ainda é possível semear esperança.

A leitura etnográfica que desenvolvi me permitiu reconhecer o valor pedagógico dos gestos cotidianos — as conversas no intervalo, o esforço silencioso de quem trabalha o dia inteiro e ainda chega à noite para estudar, o sorriso que acompanha a descoberta de um novo aprendizado. O reconhecimento dos colegas estudantes diante de uma premiação de melhor aluno. Esses detalhes, que muitas vezes

escapam às pesquisas quantitativas, são, neste estudo, o cerne da análise: é neles que se manifesta a potência da EJA como espaço de reinvenção de si e de emancipação coletiva.

Assim, as páginas seguintes apresentam os caminhos e sentidos dessa caminhada: iniciam pela contextualização do campo e do percurso etnográfico adotado, avançam para a organização dos eixos temáticos que emergiram dos registros de sala, e culminam em uma leitura crítica das experiências, nas quais a inclusão é compreendida como prática atitudinal, humana e libertadora.

5.1 Contexto, caracterização e envolvimento no campo etnográfico

A opção pela EJA como campo de investigação parte de uma motivação profundamente humana e pedagógica: compreender como a inclusão e a cidadania se materializam nas relações de ensino e aprendizagem. O percurso metodológico, portanto, reflete um movimento reflexivo e ético, no qual a professora-pesquisadora reconhece sua prática como lugar de produção de saberes e transformação social. Inspirada na vertente crítico-social da educação, a análise dialoga com a concepção de formação cidadã defendida por Libâneo (2001), segundo a qual o processo educativo deve ir além da transmissão de conteúdos, articulando-se à construção de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

Nesse sentido, a prática docente é compreendida como espaço de reinserção social e construção da cidadania, assumindo a educação como um direito é uma forma de resistência. Conforme aponta Chauí (2000), a ideologia se manifesta nas instituições e práticas cotidianas, naturalizando desigualdades; por isso, a reflexão crítica torna-se imprescindível para desvelar as contradições presentes na escola e ressignificar a experiência educativa. Essa leitura crítica fundamenta a análise dos registros, permitindo interpretar os diários não apenas como relatos, mas como expressões de um contexto histórico e ideológico.

5.2 Percurso etnográfico e instrumentos da pesquisa

A estruturação e desenvolvimento da pesquisa tem a abordagem etnográfica como metodologia central e deu-se a partir da análise dos dados registrados ao longo do semestre de aulas ministradas junto a Turma T6 da modalidade EJA, no ensino

Fundamental, o que corresponde ao nono ano, Por compreender que a realidade educacional é constituída por significados, relações e práticas cotidianas que só podem ser plenamente compreendidos a partir das vivências no campo e do contato direto com os sujeitos, a escolha da etnografia foi pensada por possibilitar a pesquisadora estar no meio escolar, buscando interpretar os fenômenos e identificar as barreiras atitudinais e sociais a partir da perspectiva dos próprios sujeitos participantes, respeitando suas vozes, experiências e contextos de vida. Como bem foi salientado pela Prof.^a Dr.^a Clarissa Haas na ocasião da qualificação desta pesquisa, dar protagonismo e reconhecimento aos estudantes da EJA é fundamental para que, no decorrer do percurso etnográfico, aliado aos diários de classe que são parte importante dos instrumentos de coleta de dados, assim como também a entrevista num momento final da pesquisa com os sujeitos participantes, toda a riqueza e complexidade das relações sociais se explicitem no processo.

5.3 Eixos temáticos dos diários de classe

A análise interpretativa dos dados empíricos, organizados em eixos temáticos, correspondem às dimensões centrais reveladas nos registros etnográficos.

Os registros a seguir correspondem às aulas observadas e vivenciadas pela pesquisadora no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalidade 6, na Escola Municipal de Bagé/RS, realizadas no ano de 2024. Cada registro foi elaborado a partir dos diários de classe, planos de ensino norteados pelo documento orientador municipal (DOM) e observações de campo, compondo o material etnográfico que fundamenta a análise apresentada no Capítulo 4 desta dissertação.

Quadro 1 - Registro dos planos de trabalho da formação cidadã

(continua)

| ELEMENTO DO PLANO DE TRABALHO DA FORMAÇÃO CIDADÃ | TEMÁTICA | CONTEÚDOS DOS PLANOS DE AULA |
|--|----------------------|---|
| 1. Cidadania e Trabalho | Cidadania e Inclusão | Aula interdisciplinar – Geografia e Cidadania. Formas de representação e pensamento espacial: alfabetização cartográfica, formas de representação cartográfica e usos cotidianos. |

Quadro 1 – Registros dos planos de trabalho da formação cidadã

(conclusão)

| ELEMENTO DO PLANO DE TRABALHO DA FORMAÇÃO CIDADÃ | TEMÁTICA | CONTEÚDOS DOS PLANOS DE AULA |
|--|----------------------|--|
| 1. Cidadania e Trabalho | Cidadania e Inclusão | Formas de representação e pensamento espacial: alfabetização cartográfica, formas de representação cartográfica e usos cotidianos. |
| | | Formas de representação e pensamento espacial: alfabetização cartográfica, formas de representação cartográfica e usos cotidianos. |
| | | Ensino e prática de cidadania na escola. |
| 2. Cidadania e Trabalho | Gênero | Aula interdisciplinar – História e Cidadania Comemoração alusiva ao Dia Internacional da Mulher |
| 3. Cidadania e Trabalho | Educação ambiental | Sustentabilidade, meio ambiente e cidadania. |
| 4. Cidadania e Trabalho | Educação e cultura | Cinema e prática pedagógica. |
| 5. Cidadania e Trabalho | Ética e diversidade | Ética, cidadania e diversidade |
| 6. Cidadania e Trabalho | Iniciação científica | Grandes Navegações e Feira de Ciências (aula interdisciplinar) – História, Ciências e Cidadania |
| | | Aula não formal – Astronomia, pertencimento e projeto de vida. Inclui o relato completo da visita guiada, o impacto simbólico sobre os estudantes e a reflexão sobre a EJA como espaço de emancipação e sonho. |
| | | Visita orientada ao Planetário da Unipampa Bagé |

Fonte: Autora (2025).

5.3.1 Território, cartografia e pertencimento

Base nos Registros 1, 2 e 3. Compreensão do espaço geográfico como dimensão de identidade, empatia e solidariedade. Análise das práticas de alfabetização cartográfica e do fortalecimento da cidadania pelo reconhecimento do território. Diálogo teórico com Freire (1996, 2008), Libâneo (2001) e Chauí (2000).

5.3.2 Ética, trabalho e direitos

Base nos Registros 4, 5 e 8. Discussão sobre cidadania, ética e inclusão social. Reflexões sobre as desigualdades e o papel formativo da EJA na construção da consciência crítica, já que se constitui com um espaço formativo. Segundo Libâneo (2012) a escola possui uma função sociopolítica e cultural imprescindível, formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e intervir nela.

5.3.3 Cultura, motivação e resiliência

Base nos Registros 6 e 7. Exploração das práticas culturais e de sensibilização: o projeto Vigilantes Ambientais e o filme A Rainha de Katwe. Relação entre experiência estética, motivação e educação como prática de liberdade. Referenciais: Freire (1996), Mészáros (2008) e Morin (2011).

5.3.4 Ciência, tecnologia e oportunidades

Base nos Registros 9 e 10. Reflexão sobre inovação pedagógica, protagonismo e superação de estigmas. Descrição da feira de ciências e da visita à Unipampa. Interpretação sobre como a EJA cria pontes para a cidadania e a formação integral. Diálogo com Libâneo (2001), Chauí (2000) e Mészáros (2008).

5.4 Interpretação dos resultados: a inclusão como prática atitudinal

Com base nos dados obtidos foi possível compreender que a inclusão, mais do que uma diretriz pedagógica, constitui-se como um modo de ser e agir no espaço escolar. Capaz de identificar nas relações e práticas educativas na EJA fragilidades a

serem transformadas e evidenciando práticas atitudinais inclusivas capazes de fortalecer a cidadania, superar barreiras sociais, o problema da evasão escolar e da formação de preconceitos neste público. Os dados etnográficos revelaram momentos de acolhimento genuíno, nos quais as experiências de vida dos sujeitos valorizadas pela pesquisadora, transformaram e integraram seus saberes ao processo de ensino-aprendizagem. Essas atitudes demonstram o que Paulo Freire (1996) denomina de prática humanizadora, uma ação educativa que reconhece o outro sujeito de direitos e de saberes, capaz de contribuir para a transformação de si e do meio em que vivem.

A partir das aulas realizadas, organizadas pelos eixos citados, e com apresentação dos diários de classe na íntegra nos anexos deste trabalho, é possível afirmar que, de modo geral, as categorias de barreiras atitudinais e sociais foram identificadas a partir das interações cotidianas, dos registros nos diários de classe e dos relatos dos/das estudantes. As práticas docentes assumiram caráter intencional, crítico e emancipatório, buscando não apenas minimizar tais barreiras, mas torná-las visíveis, (sem expor, ofender, excluir nenhum dos sujeitos das ações), promovendo a conscientização, o diálogo e a formação cidadã. Dessa forma a pesquisa evidencia o papel central da docência na EJA, como prática ética, política e transformadora, que procura exemplificar a quão comprometida deve ser a atuação docente com a construção de uma educação inclusiva e socialmente justa.

5.3.1 Território, cartografia e pertencimento, registros das aulas 1,2,3.

5.3.2 Ética, trabalho e direitos, registros das aulas 4,5,8.

5.3.3 Cultura, motivação e resiliência, registros das aulas 6,7.

5.3.4 Ciência, tecnologia e oportunidades, registros das aulas 9,10.

Assim sendo, de forma concreta, trago através dos três instrumentos da coleta de dados: diário de classe, feedbacks sistemáticos dos e das estudantes ao longo do processo formativo e questionário aplicado ao término da pesquisa, as barreiras atitudinais que foram identificadas, em quais momentos ocorreu essa identificação e qual instrumento operacionalizou essa identificação, bem como as práticas docentes aplicadas para intervir e conscientizar os/as estudantes da existência das barreiras atitudinais.

Quadro 2 - Barreiras atitudinais e sociais identificadas na EJA e práticas docentes de conscientização e superação

(continua)

| BARREIRAS ATITUDINAIS E SOCIAIS | COMO FORAM ENCONTRADAS NO CONTEXTO DA PESQUISA | INSTRUMENTOS UTILIZADOS | PRÁTICAS DOCENTES DE CONSCIENTIZAÇÃO E SUPERAÇÃO |
|--|--|--|--|
| Racismo | Evidenciado em comentários estereotipados, baixa autoestima dos estudantes negros/as, associados a trajetória de exclusão educacional e social. (Aulas 7,10) | Diário de classe Feedbacks dos/das estudantes | Roda de conversa sobre racismo estrutural Uso de filme, textos e situações problema para valorização da identidade negra, garantindo a conscientização sobre seus direitos |
| Aporofobia | Evidenciado nos relatos pessoais dos/das estudantes, suas dores sentidas causadas pelo preconceito com a pessoa pobre. (Aulas 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10) | Diário de classe Feedbacks dos/das estudantes | Construção de um ambiente escolar acolhedor Escuta sensível Flexibilização na forma de participação das dinâmicas escolares, favorecendo pertencimento e garantia de direitos |
| Etarismo ou Idadismo | Observado na autodesvalorização de estudantes de maior faixa etária, sentimento de incapacidade para aprender, comparações negativas entre gerações. (Aulas 3, 5,10) | Feedbacks dos/das estudantes | Diálogo em sala de aula, valorizando as experiências e saberes dos/das estudantes, exemplificando aos mais jovens suas trajetórias de vida como conhecimento legítimo no processo educativo. |
| Exclusão social | Relatos dos estudantes em aula, de trabalho precoce, pobreza, dificuldade de permanecer na escola. (Aulas 1,2,3,5,7,9,10) | Diário de classe Feedbacks dos/das estudantes | Discussões na aula de cidadania sobre direitos sociais Estudo da Constituição Federal de 1988 Diálogo sobre o fortalecimento da escola como espaço de inclusão e reconhecimento social |
| Classismo | Relatos de estudante que identificava como natural as desigualdades econômicas, conformismo com condição de inferiorização econômica. (Aulas 3,4) | Diário de classe Feedbacks dos/das estudantes | Discussão sobre desigualdade e trabalho, direitos e justiça social Articulação entre conteúdo curricular e realidade dos/das estudantes |
| Sexismo | Evidenciado em falas que reforçam papéis tradicionais de gênero e na inferiorização da mulher em determinados debates em sala. (Aulas 1,2,3,5,6,8) | Diário de classe Feedbacks dos/das estudantes | Discussão sobre igualdade de gênero, respeito, participação equitativa, desconstrução de estereótipos, mulher não é sexo frágil |

Quadro 2 – Barreiras atitudinais e sociais identificadas na EJA e práticas docentes de conscientização e superação

(conclusão)

| BARREIRAS ATITUDINAIS E SOCIAIS | COMO FORAM ENCONTRADAS NO CONTEXTO DA PESQUISA | INSTRUMENTOS UTILIZADOS | PRÁTICAS DOCENTES DE CONSCIENTIZAÇÃO E SUPERAÇÃO |
|---|---|--|--|
| Capacitismo | Comentários em aula de que a competência para aprender é menor devido concepções estigmatizantes quanto a capacidade da pessoa com deficiência. (Aula 8,10) | Diário de classe Feedbacks dos/das estudantes | Trabalho pedagógico sobre diversidade humana, debate sobre inclusão direito humano fundamental, desconstrução de preconceitos, conforme Mantoan (2003) |
| LGBTFOBIA | Observada em piadas, ofensa direta em público, direcionada a orientação sexual e identidade de gênero do colega. (Aulas 2,4,6,8,10) | Diário de classe Feedbacks dos/das estudantes | Discussão fundamentada sobre direitos e promoção do respeito à diversidade Roda de conversa para criar ambiente seguro para diálogo e escuta |
| Estigmatização escolar | Relatos de experiências anteriores de fracasso escolar, evasão, baixa auto estima. (Aulas 2,7,10) | Diário de classe Feedbacks dos/das estudantes | Análise e avaliação contínua dos progressos dos/das estudantes Reconhecimento dos avanços individuais Ressignificação da escola como espaço de reconstrução de trajetórias |
| Desigualdades educacionais estruturadas | Evidenciada na falta de equidade dos/das estudantes, nas diferentes realidades sociais, e no acesso desigual aos recursos. (Aulas 1,2,5,10) | Diário de classe Feedbacks dos/das estudantes | Planejamento pedagógico contextualizado Análise crítica das políticas educacionais Fortalecimento da EJa como meio de reconstrução social |

Fonte: Autora (2025).

Ainda para ratificar as percepções dos estudantes sobre as barreiras atitudinais e desafios enfrentados na EJA, foi aplicado um breve questionário sobre o tema:

Quadro 3 - Instrumentos de coleta de dados: questionário

| | |
|----|--|
| 1. | Como foi sua experiência como estudante na EJA? |
| 2. | Como você avalia a importância das aulas de cidadania na sua formação? |

Fonte: Autora (2025).

Para melhor compreender as vivências dos(as) estudantes, e como contribuição foram identificados os seguintes resultados do questionário:

Quadro 4 - Demonstrativo de respostas dos sujeitos participantes

| SUJEITO/ A | SEXO | EXPERIÊNCIAS E RELATOS NA EJA | IMPORTÂNCIA DAS AULAS | BARREIRA ATITUDINAL IDENTIFICADA |
|---------------|-----------|--|---|--|
| P1 | Feminino | "Morro de vergonha porque parei de estudar, agora meu neto me ajuda com as tarefas do colégio, ele vem de manhã e eu de noite" | Disse que recuperou a autoestima e o desejo de aprender | Aporofobia interiorizada (vergonha da condição social) |
| P2 | Feminino | "Ouvi meus colegas falando que sou velha pra estudar, mas é meu direito completa o nono ano na Eja" | Considera a EJA uma oportunidade de inclusão e superação. | Etarismo, exclusão social |
| P3 | Feminino | "Parei com o colégio porque tive outra filha, mas sem estudo não consigo serviço" | Afirma que as aulas ampliaram sua autonomia. | Classismo, sexismo |
| P4 | Feminino | "Me disseram que mulher negra nem precisa estudar, só vou trabalhar de doméstica" | Diz que a EJA fortaleceu sua identidade e voz | Racismo |
| P5 | Masculino | "Debocharam de mim no quadro, não sei escrever e lê certo, mas entendi que é meu direito vim na aula" | Relatou enxergar as aulas como transformação de vida | Capacitismo educacional |
| P6 | Masculino | "Voltei pra Eja, porque preciso terminar os estudos e arrumar um trabalho, a professora me ajudou com o currículo" | Ressalta que as aulas abriram portas profissionais. | Aporofobia |
| P7 | Masculino | "Desisti duas vezes de estudar, até apanhei dos colegas porque me visto diferente deles" | A EJA representa acolhimento e respeito. | LGBTfobia |
| P8 | Masculino | "Tive que sair da manhã, para trabalhar, e também a professora disse que eu não aprendia" | Hoje se sente capaz de seguir estudando. | Classismo |
| P9 | Masculino | "Sai da manhã porque não aprendo normal, preciso de ajuda da professora e do AEE" | A escola inclusiva o ajudou a participar plenamente | Capacitismo |
| P10 | Masculino | "Aqui na Eja, fico com vergonha, mas me arrisco a ler em voz alta, sem medo de aprender e ser zoados pelos outros" | Considera que a EJA lhe deu oportunidade de recomeço. | Estigmatização escolar |

Fonte: Autora (2025).

Por meio, finalmente, do terceiro instrumento de identificação de preconceitos e barreiras atitudinais e sociais - as situações pedagógicas (aulas, encontros, saídas de campo, etc.) - proporcionaram inúmeras vivências, com registro mais elaborado de 10 momentos de interação com a turma; desse modo, denominamos “situação pedagógica” toda a vivência com a turma, uma vez que não se trataram apenas de desenvolvimento de aulas, no sentido tradicional do termo, mas experiências, percepções, interações, dentro e fora de sala de aula e do próprio espaço escolar. Além dessas respostas sintetizadas no quadro, nos apêndices ainda encontram-se mais declarações e falas das vivências dos/das estudantes onde a pesquisa evidencia as barreiras encontradas.

A seguir, o quadro 5 apresenta os preconceitos identificados nas situações pedagógicas.

Quadro 5 - Comparativo dos preconceitos identificados nas situações analisadas

(continua)

| SITUAÇÃO PEDAGÓGICA | PRECONCEITOS IDENTIFICADOS | DESCRIÇÃO SINTÉTICA |
|----------------------------|---|---|
| 1 | Exclusão social: falta de empatia | Estudantes demonstraram rejeição e desdém ao colega que precisava de apoio, evidenciando práticas de exclusão e ausência de sensibilidade social. |
| 2 | Baixa alfabetização territorial: constrangimento identitário | A vergonha dos estudantes por não conhecerem seu próprio território revela insegurança, vulnerabilidade e dificuldade de pertencimento. |
| 3 | Classismo: Aporofobia | Rejeição à pobreza e discriminação baseada na classe social, manifestando desprezo por estudantes em situação de vulnerabilidade econômica. |
| 4 | Classismo: aporofobia; estigma familiar (pai apenado); preconceito cultural; auto preconceito (internalização do estigma) | Sobreposição de estigmas relacionados à pobreza, à família criminalizada, à cultura local e ao autoconceito fragilizado dos estudantes. |
| 5 | Territorial; ambiental; classismo; aporofobia; auto preconceito | Discriminações associadas ao local de moradia, condições ambientais degradadas, pobreza e internalização de estigmas sociais. |

Quadro 5 - Comparativo dos preconceitos identificados nas situações analisadas

(conclusão)

| SITUAÇÃO PEDAGÓGICA | PRECONCEITOS IDENTIFICADOS | DESCRIÇÃO SINTÉTICA |
|---------------------|---|--|
| 6 | Preconceito social; aporofobia; exclusão; preconceito de gênero implícito; racismo; baixa autoestima | Percepções negativas sobre pobreza extrema, discriminação estrutural, desigualdades de gênero e raça, e impactos emocionais decorrentes das opressões. |
| 7 | Capacitismo/validismo; preconceito racial; preconceito de gênero; falta de empatia; estigma sobre deficiência intelectual | Discriminação por condição física, intelectual, raça e gênero, aliadas ao desconhecimento e à construção social de estigmas. |
| 8 | Preconceito socioeconômico; exclusão; baixa expectativa sobre alunos da EJA | Discriminação por condição física, intelectual, raça e gênero, aliadas ao desconhecimento e à construção social de estigmas. |
| 9 | Racismo estrutural; desigualdade educacional; estigma territorial; discriminação simbólica | Os estudantes reconhecem os preconceitos naturalizados que atravessam suas trajetórias, reforçando a vulnerabilidade social e educacional. |
| 10 | Desigualdade estrutural; barreiras atitudinais; preconceitos simbólicos e educacionais | A visita à universidade evidenciou barreiras históricas que afastam grupos populares de espaços acadêmicos e reforçam a sensação de não pertencimento. |

Fonte: Autora (2025).

5.5 Síntese da análise da pesquisa: a aventura etnográfica de uma ação educativa para a inclusão de todos e todas

As situações analisadas após as percepções no cotidiano escolar evidenciam várias formas de preconceito que permeiam a trajetória dos estudantes da EJA, a profundidade das discriminações observadas revela que os estudantes vivenciam cotidianamente condições de vulnerabilidade social, desigualdade estrutural e estigmatização simbólica revelando processos históricos de exclusão. Essas barreiras, como afirma Goffman (1988), gera uma marca sustentada pelos mecanismos de estigmatização, desqualificando o indivíduo porque é pobre, inferiorizando

socialmente e levando ao preconceito, que constitui o juízo negativo antecipado sobre o outro, e à discriminação que leva a materialização das ações concretas de exclusão, rejeição e impedimento da participação plena nas ações, primeiro ambiente escolar, posteriormente na vida.

Inicialmente se observou a ocorrência do preconceito de exclusão social, presente nas atitudes de menosprezo e rejeição direcionado a um colega que necessitava de suporte para frequentar as aulas. Situação que exigiu intervenções pedagógicas pautadas na empatia e no acolhimento, para minimizar práticas discriminatórias. Também se evidenciou que relatos de vida compartilhados com muita vergonha pelos estudantes provocaram constrangimento principalmente para aqueles com baixa alfabetização territorial, o que revela a força dos estigmas relacionados ao pertencimento comunitário e as condições de vida.

Inúmeras vezes emergiram preconceito de classe, aporofobia, classismo, e estigmas vinculados à história familiar, como na situação do pai apenado. Tais manifestações reforçam que a pobreza, a origem social e os antecedentes familiares funcionam como marcadores de desigualdades, gerando exclusões e auto exclusão que afetam intensamente a autoestima dos sujeitos participantes da pesquisa. O preconceito cultural, o territorial e o ambiental também foram identificados, revelando como a identidade vinculada ao lugar de origem se torna fundamento de discriminação simbólica e social.

Mais profundamente, analisando o comportamento dos estudantes, é possível reconhecer o auto preconceito, ou seja, a internalização do estigma pelos próprios estudantes. Paulo Freire (1996; 2005) denomina esse fenômeno como internalização da opressão, quando os sujeitos passam a acreditar nos discursos desvalorizados que historicamente lhes foram dirigidos. O que impacta diretamente na autoconfiança e no engajamento na sala de aula, fortalecendo a exclusão e muitas vezes levando à evasão escolar.

Infelizmente nas interações das aulas, são notados preconceitos com relação ao gênero e a raça, O empoderamento relatado por estudantes mulheres ao conhecerem narrativas inspiradoras revela a presença implícita de estigmas de gênero que, historicamente, limitam as oportunidades femininas no campo educacional. O racismo, igualmente presente, reproduz desigualdades históricas e reforça barreiras de acesso e pertencimento.

Foram identificadas manifestações de capacitismo/validismo, principalmente nas atividades voltadas à compreensão das dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência. A falta de empatia, o desconhecimento e os estigmas associados à deficiência intelectual tornaram evidentes as barreiras atitudinais denunciadas por Sassaki (1997), que reforçam exclusões dentro e fora do ambiente escolar.

Notadamente existe uma baixa expectativa sobre estudantes da EJA e suas condições de vulnerabilidades ilustram preconceitos educacionais que operam historicamente contra esse público. Libâneo (2012) denomina essas situações como desigualdades educacionais estruturais, pois se fundamentam no entrelaçamento de condições sociais, econômicas e culturais que impactam tanto o acesso quanto à permanência escolar. Esses preconceitos são perpetuados por práticas sociais e institucionais que invisibilizam saberes, trajetórias e capacidades desses sujeitos. A visita à universidade tornou evidente a profundidade do preconceito simbólico que afasta as classes populares dos espaços de produção do conhecimento. A surpresa e o encantamento dos estudantes, muitos dos quais nunca haviam saído de seus bairros, expuseram tanto a força das barreiras atitudinais quanto a potência das práticas educativas emancipatórias. A experiência reafirma a perspectiva freireana da educação como caminho de libertação e de reconstrução da identidade oprimida, permitindo que os sujeitos reconheçam-se como protagonistas de sua própria história.

Quadro 6 - Mapeamento das barreiras atitudinais emergentes na pesquisa

(continua)

| BARREIRA ATITUDINAL | CONCEITO CIENTÍFICO FUNDAMENTADO |
|--------------------------------|--|
| 1. Racismo | É uma forma sistemática de discriminação baseada na raça, que se manifesta através de práticas conscientes ou inconscientes que criam desvantagens ou privilégios. Essa visão é baseada no conceito de racismo estrutural, onde racismo é regra e não a exceção, segundo Silvio Almeida, no livro Racismo Estrutural (2019). Salientando ainda, que é um crime conforme Fundamental e imprescindível indicar que o racismo é crime no Brasil, considerado inafiançável e imprescritível pela Constituição Federal (Art. 5o, XLII) e pela Lei no 7.716/1989, e Desde 2023, a injúria racial também foi equiparada a crime de racismo pela Lei 14.532, tornando-a igualmente inafiançável e imprescritível, punindo condutas que ofendem a dignidade ou o decoro com base em raça, cor ou etnia. |
| 2. Aporofobia | É a aversão, medo ou desprezo e repúdio direcionado especificamente aos pobres e à pobreza. Fundamentada pela filósofa espanhola Adela Cortina (1990). |
| 3. Etarismo ou Idadismo | É o termo usado para referir-se aos estereótipos (como pensamos), preconceitos (sentimos), e à discriminação (como agimos) em relação à pessoas mais idosas, definido por Robert Butler (1969). |

Quadro 6 - Mapeamento das barreiras atitudinais emergentes na pesquisa

(conclusão)

| BARREIRA ATITUDINAL | CONCEITO CIENTÍFICO FUNDAMENTADO |
|---|---|
| 4. Exclusão social | Refere-se ao ato de afastar, segregar ou não incluir alguém ou grupo. Segundo Robert Castel (1995), em sua obra <i>As metamorfoses da questão social</i> . Analisando a exclusão como um processo dinâmico de vulnerabilidade e desfiliação que rompe os laços do indivíduo com a sociedade, na contemporaneidade esse processo compreende não só a questão econômica, mas também as questões, etária, sexual, de gênero, patológica e comportamental. |
| 5. Classismo | É o preconceito de classe (social/elitista) que expressa estigma atribuídos aos pobres, considerados “menos capazes”. O classismo opera como violência simbólica e legitima práticas discriminatórias e de desigualdade, segundo Carvalho e Ximenes (2022). |
| 6. Sexismo | O sexismo refere-se a um conjunto de crenças, atitudes e práticas que promovem a suposição de que um sexo ou gênero é superior ao outro, resultando em discriminação e desigualdade social. Fundamento por Pauline M. Leet (1965). Fazendo um paralelo com o racismo, argumentando que julgar as pessoas pelo sexo delas, quando o sexo é irrelevante para a capacidade ou valor, é análogo ao julgamento baseado na raça. A intenção original do conceito era aumentar a consciência sobre a opressão e a discriminação enfrentadas por meninas e mulheres. |
| 7. Capacitismo | O capacitismo é visto como forma de preconceito que associa deficiência à incapacidade e dependência. Carvalho e Ximenes (2022) destacam que esse estigma produz barreiras atitudinais que impedem a participação plena dos estudantes, reforçando normas de normalidade e invalidação das diferenças corporais e cognitivas. |
| 8. LGBTFOBIA | É o preconceito, discriminação e ódio contra pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, intersexo e outras identidades de gênero e orientações sexuais diversas (LGBTI+). Ela se manifesta em comportamentos como violência física e psicológica, tratamento desigual, negação de direitos e exclusão, Goffman explica que identidades sexuais dissidentes são historicamente marcadas como “desviantes”, sustentando estigmas morais. Carvalho discute a LGBTfobia como resultado de normas culturais excludentes que atravessam o currículo e as interações escolares. Ximenes (2022) a compreende como violência psicossocial que produz medo, silenciamento e sofrimento emocional. |
| 9. Estigmatização escolar | É a atribuição de características negativas e rótulos a estudantes com base em suas diferenças, o que pode levar à exclusão e ao tratamento discriminatório Erving Goffman (1963, 1981) É um preconceito que pode surgir de fatores como baixo rendimento, problemas familiares, comportamentos inadequados ou diferenças em relação a alguma característica, como deficiências ou origem socioeconômica. Esses estigmas prejudicam a autoestima e o aprendizado, e podem resultar em bullying, isolamento e abandono escolar. |
| 10. Desigualdades educacionais estruturais | Referem-se às disparidades sistêmicas e persistentes no acesso, permanência e sucesso educacional entre diferentes grupos sociais, que resultam de vieses e práticas discriminatórias enraizadas nas instituições e na própria estrutura da sociedade, como sistemas jurídicos, econômicos e governamentais, essa é a definição conceitual que sintetiza o estudo de Pierre Bourdieu e Basil Bernstein (1998). |

Fonte: Autora (2025).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “Educar para incluir: Estratégias e desafios na educação de Jovens e Adultos frente às barreiras atitudinais efetivada com base na experiencição e percepções registradas nos diários de classe da modalidade EJA no ensino fundamental de Bagé, teve a intenção de evidenciar comportamentos e práticas pedagógicas capazes de promover transformações significativas nas vidas dos estudantes, por meio do mapeamento das barreiras atitudinais.

Analisando os objetivos da pesquisa, concluímos que a observação contínua aliada às mudanças de comportamento dos sujeitos, embasadas pela legalidade dos processos em sociedade são capazes de oferecer instrumentos para medir, avaliar e transformar quaisquer realidades de enfrentamento ao preconceito e barreiras atitudinais no campo da educação.

A realização desta pesquisa trouxe à luz da razão, possibilidades reais de transformação necessárias ao importante papel docente nas escolas, já que boa parte das ações para real inclusão, não se limita à adaptação de conteúdos e metodologias, mas envolve a transformação das atitudes, valores e práticas pedagógicas que sustentam o cotidiano escolar.

A pesquisa alerta para os problemas urgentes e reais presentes a partir das barreiras atitudinais no contexto escolar o que exige práticas inclusivas também urgentes, que se utilizem de diálogo, conhecimento, sensibilidade e, principalmente, compromisso com o outro, implicando em rever posturas, escutar as diferenças e compreender que cada estudante aprende de maneira única. A oportunidade da educação, portanto, mais do que uma exigência legal é uma escolha ética de direito à aprendizagem e à cidadania.

Os resultados da pesquisa demonstraram, por fim, que educar para incluir é educar para a convivência, para o respeito à diversidade e para a emancipação dos sujeitos, cumprindo a nobreza do ato de educar, transformando-os em seres mais conscientes e solidários para o entendimento de que podemos pertencer num mesmo ambiente sem impor barreiras atitudinais e sociais, preconceitos e intolerância, com a convicção de que é necessário revisitar os conceitos e compor novos aprendizados a respeito dos saberes. A maior riqueza do ser humano é a capacidade de se reinventar independente de suas limitações, e a maior força de um educador, não está em ensinar, mas em fazer acreditar no potencial.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; CONHECIMENTO SOCIAL ESTRATÉGIA E GESTÃO.

Indicador de Analfabetismo Funcional. **Inaf**, c2024. Disponível em:

<https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:**

texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 out.

2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm.

Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6093.htm#:~:texthttps://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6093-24-abril-2007-553444-norma-pe.html. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, 27 jan. 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

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

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB; e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2007b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

BRIZOLLA, Francéli. Políticas públicas de/para educação especial. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. (Org.). **Autismo e educação**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 163-179.

BUENO, José Geraldo Silveira. Os programas da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) - SECADI/MEC e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2016.

CAMPOS, Aline Soares; CRUZ, Marden Cristian Ferreira; CAVALCANTE, Francisca Hislyya Bandeira. Paulo Freire e a inclusão escolar: reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem. *In*: SEMINÁRIO DOCENTE, 3., 2021, Fortaleza Anais [...] Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/11/PAULO-FREIRE-E-INCLUSAO-ESCOLAR-REFLEXOES-SOBRE-O-PROCESSO.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

CARVALHO, Maria Aparecida Sobreira Carvalho; Ximenes, Verônica Moraes, **Dimensões dos preconceitos e estigma na educação - uma revisão sistemática. 2022.** DOI: 10.15448/1981-2582.2022.1.4229

COLAVITTO, Nathalia Bedran; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Educação de Jovens e Adultos (eja): A Importância da Alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, n. p., 2014. Disponível: https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/nathalia.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

CORREIA, L. M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Classe Regular.** Porto: Porto Editora, 1997.

CORREIA, L.M.; TONINI, Andréa. Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, vol. 25, núm. 44, septiembre-diciembre, 2012. pp. 367-382. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127406002.pdf> Acesso em: 15 out. 2024.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55,

p. 58-77, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>. Acesso em: 30 out. 2024.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Paulo Freire e a escola necessária à inclusão. **Revista Teias**, v. 22, n. 67, p. 277-279, out./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.62071>. Acesso em: 26 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FRIEDRICH, Márcia; *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, jun. 2010. Disponível de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200011>. Acesso em: 15 out. 2024.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Convenção sobre os Direitos da Criança. **Unicef**, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 15 out. 2024.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 1995.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, n. 14, p. 22-27, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.15600/2238-121X%2FCOMUNICACOES.V10N1P134-142>. Acesso em: 15 jul. 2024.

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

GALIAZZI, Maria do Carmo, ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros. **A formação do professor em Rodas de Formação**. ESTUDOS RBEP, p.386-398, maio 2011.

LOPES, Giovana Cerqueira. LINO, Lucília Augusta. Educação de jovens e adultos e educação especial no contexto da educação inclusiva: confluências. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 3, n. 5, p. 46-72, maio 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusiva-confluencias>. Acesso em: 15 out. 2024.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARCONI, Marina de Andrade Marconi; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Luciana Pacheco; ROMUALDO, Anderson dos Santos. Paulo Freire e a educação inclusiva. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO

FREIRE, 9., 2014, Turim. **Anais** [...] São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/3512>. Acesso em: 15 out. 2024.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. rev. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2011.

MOREIRA, Camila. O direito de educação para jovens e adultos com deficiência. **Jusbrasil**, 2014. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-direito-de-educacao-para-jovens-e-adultos-com-deficiencia/113639657>. Acesso em: 27 out. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais de 1994. **Unesco**, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 15 out. 2024.

PIXABAY. **Símbolos de representação cartográfica**. [S. l.], 2026. Disponível em: <https://pixabay.com>. Acesso em: 15 out. 2026.

SANTOS, Eunice Lopes dos; COSTA, Leila Pessôa da. A EJA numa perspectiva de inclusão. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. v. 1. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edespecial_uem_eunicelopesdossantos.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

SILVA, Suely Marilene da. A Inclusão dos Cadeirantes na EJA: Desafios e Perspectivas nas Escolas Públicas - Uma Nova Revisão. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 5., 2024, Campina Grande. **Anais** [...] Campina Grande: Editora Realize, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108001>. Acesso em: 25 out. 2024.

SOUZA, Valdinei Costa. Impacto do Parfor nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106417, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/2175-6236106417>. Acesso em: 26 out. 2024.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012.

Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639689>. Acesso em: 15 out. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 15 jun. 2024.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**. Brasília: UnB, 2004. v. 1.

ZANZARINI, Brena Santana. Inclusão Escolar: **um estudo das barreiras atitudinais**. 2023. 89f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de São Carlos, Araras, São Paulo, 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PLANOS DE AULAS

1. AULA INTERDISCIPLINAR Geografia e Cidadania

Formas de representação e pensamento espacial: alfabetização cartográfica, formas de representação cartográfica e usos cotidianos.

Figura 2 - Símbolos de representação cartográfica



Fonte: Pixabay (2026).

A representação geográfica e o pensamento espacial.

Cartografia é arte, é a ciência que trabalha na produção e elaboração de cartas/mapas. Os mapas, as imagens de satélite, o globo terrestre e a fotografia aérea são produtos cartográficos. Eles representam partes da superfície ou toda a superfície da terra. São instrumentos que nos ajudam a conhecer, compreender e analisar a realidade.

Há muito tempo, os seres humanos se interessam em representar o espaço geográfico à sua volta. A necessidade de conhecer melhor o lugar onde se vive, novos lugares, marcar territórios, registrar novos caminhos, identificar as características dos lugares levou os seres humanos a **organizar diferentes representações cartográficas**. Estas ferramentas permitem analisar o espaço da maneira como está

organizado e que ajudam a orientar novas ações. **Os mapas** são representações espaciais em superfícies planas, muito utilizados para localizar países ou regiões e mostrar informações diversas, como as características físicas e humanas de um determinado lugar.

Como foram produzidos os mapas antigos?

Primeiros registros cartográficos pelas civilizações antigas representavam pequenas localidades. Eram utilizados materiais como pedra e argila cozida. Mais tarde passaram a ser entalhados em madeira e gravados em metal. Somente no século II, passaram a existir os mapas em papiro, uma espécie de papel feito com plantas de mesmo nome.

Outro material utilizado na produção de mapas era o pergaminho, produto derivado da pele ou couro de ovelha.

Os mapas mais antigos são documentos históricos, fontes de informação sobre o passado de várias civilizações. Um dos mapas mais antigos conhecidos foi elaborado pelos babilônios há cerca de 4.400 anos.

A importância da cartografia – no período das grandes navegações, a Cartografia contribuiu para descoberta de novos caminhos, pois, com os mapas Náuticos foi possível aventurar-se pelos Mares com mais segurança. Os cartógrafos eram Aventureiros: caminhavam à pé por enormes áreas desconhecidas, onde coletavam dados e registravam coisas significativas dos lugares como: uma montanha ou rio, florestas, serras, contornos do litoral e outras paisagens. Também registravam os elementos culturais dos povos descobertos. Em seguida organizam todos estes dados para confeccionar o mapa. Desse modo, os cartógrafos atuavam como guias indicando a direção que os desbravadores e exploradores deveriam seguir.

A tecnologia empregada na produção dos produtos cartográficos. No tempo passado havia poucos recursos técnicos disponíveis, já nos dias atuais a técnica está bem avançada por causa da tecnologia. **Atualmente** os mapas são feitos com auxílio de computadores que têm grande capacidade de armazenar e organizar muitas informações. Os computadores, com seus programas avançados, são importantes instrumentos de precisão para confecção de mapas, elaborados com base em fotos aéreas, imagens de satélite e dados numéricos, ampliando a capacidade de representar ou pensar no espaço.

As fotos aéreas

São muito utilizadas pelo governo por empresas na elaboração de mapas. Nas atividades cotidianas, ou seja, no dia-a-dia, as fotos aéreas servem para diversos estudos, entre eles, planejamentos urbanos e agropecuários. Com base nelas é possível obter informações como a localização de rios, morros, ilhas, pontes, ruas e avenidas. Um detalhe: As fotos não são mapas, mas auxiliam na confecção deles.

Atividade: Desenhe um mapa, com a localização da escola, como uma foto aérea (vista de cima), contendo o maior número de informações que você se lembre do bairro e arredores. Pode ser construído em duplas.

Relatório de coleta de dados 1:

Durante as atividades realizadas nessa aula os estudantes fizeram uso dos aplicativos google maps e waze para localizar suas residências em seus bairros, os que não tinham aparelho de celular, usaram o da professora, compartilharam informações de como era sua rua, quais as características, quais as dificuldades que enfrentavam com falta de calçamento, de canalização adequada, de saneamento. Nessa dinâmica, pude observar a vulnerabilidade de alguns, que necessitam de ajuda da professora e dos colegas para se localizar geograficamente, para calcular o tempo de deslocamento de suas casas até a escola, a falta de familiaridade não só com uso de tecnologia, mesmo que habitual para muitos, nesse caso o celular, e também a falta de estrutura em casa, onde ficamos sabendo das necessidades enfrentadas por um dos estudantes que teve a casa destelhada após um temporal, e que por falta de roupas secas, faltava às aulas. Realidade que foi relatada pelos colegas, nesse bairro houve grande número de estragos nas casas. Foi quando convidei colegas professores para enviar material didático impresso, em caso de ausência dos estudantes, também solicitei à escola que no final da noite, esse estudante levasse para casa uma refeição igual a que recebeu na escola, para auxiliá-lo com a família, aos finais de semana, eu e outra professora, sempre fazíamos visitas para acompanhar a situação e levar gêneros alimentícios e roupas para amenizar a situação bastante vulnerável que se encontravam. Felizmente esse estudante não desistiu de estudar e continuou seus estudos, sendo aprovado para outra totalidade. O interesse dos demais estudantes em acompanhar e se envolver para que alguém pudesse ajudar o colega foi tocante, eles demonstraram empatia e solidariedade para construir uma rede de apoio, a ajuda era para levar o material didático, a merenda

ofertada, ou mesmo passar na casa do colega, e trazer para a professora. Enquanto faziam essas ações iam se fortalecendo e percebendo a importância de serem comprometidos e responsáveis em relação a uma determinada situação.

Nessa ocasião infelizmente foi notado o preconceito de exclusão social, onde foi necessário reforço para uso da empatia para evitar o desdém e rejeição ao colega que necessitava de amparo e suporte para frequentar às aulas.

2. AULA INTERDISCIPLINAR Geografia e Cidadania

Formas de representação e pensamento espacial: alfabetização cartográfica, formas de representação cartográfica e usos cotidianos.

As imagens de satélite. Este é mais um produto cartográfico. Estas imagens são produzidas por satélites artificiais. *Mas o que é um satélite artificial ?* Equipamento construído pelo ser humano e colocado em órbita em torno dos astros, como um planeta, visando obter diferentes tipos de informações.

As imagens de satélite são utilizadas para diversas finalidades como: monitoramento ambiental (verificar a ocorrência de desmatamento em determinada área, por exemplo), previsão do tempo, elaboração de novos mapas. As imagens de satélite são muito utilizadas por empresas e pelas Forças Armadas dos países. Também utilizadas pelos governos para fiscalização ambiental. Ex. identificar queimadas.

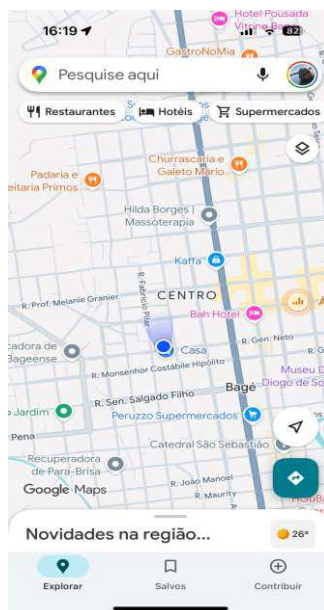
Avanço tecnológico e mapas digitais na atualidade

Durante muitos séculos os mapas foram feitos à mão, desenhados em pedras, pergaminhos e depois, em papel. Com o desenvolvimento tecnológico, os mapas passaram a ser elaborados com maior precisão. Graças ao auxílio de programas de computador, hoje os mapas podem se apresentar na versão digital, ou seja, um arquivo eletrônico que pode ser consultado a qualquer momento, sem a necessidade de reproduzir em papel.

Um exemplo muito conhecido é, através de um celular, com o uso do GPS, receber informações de satélites artificiais sobre a localização dos lugares.

Observe a imagem do uso do GPS:

Figura 3 - GPS em uso



Fonte: Autora (2025).

ATIVIDADE: VAMOS PESQUISAR NO CELULAR LOCALIZAÇÃO DE ENDEREÇOS IMPORTANTES (EXEMPLO>HOSPITAIS, ESCOLAS, DELEGACIAS, PRAÇAS, ETC), UTILIZANDO A TECNOLOGIA A NOSSA FAVOR

Relatório de coleta de dados 2:

As observações durante a execução desta aula, foi muito singular em relação a percepção de cada estudante, pois alguns demonstraram insegurança em relação a sua autonomia e por conseguinte a sua localização, demonstraram nessa aula prática, a ausência de informações sobre seu bairro, cidade e em relação a capital do Estado, na questão que abordamos necessidade hospitalar fora do município. Alguns estudantes, tentaram fazer a pesquisa sugerida pela professora e ficaram detidos na questão da falta de informação e identificação nas ruas da cidade, pois não conhecem as ruas do seu próprio bairro, imagine de outros bairros mais distantes. Por vezes, identificamos os comentários de que se não possuem recursos para ir ao centro da cidade, não havia necessidade de conhecer outros bairros, tamanho desinteresse por ter novas ambições e perspectivas de novos horizontes. Ainda um outro grupo de estudantes formado pelos maiores de idade, e alguns que trabalham formalmente, souberam citar locais e pontos de referência para identificarmos as instituições indicadas para a atividade pedagógica proposta. Diante desta realidade, identificamos

a necessidade de reforçar a importância da autonomia, da independência pessoal e financeira, pois um estudante que pretende continuar seus estudos até por exemplo a conclusão de um curso técnico ou superior, precisa se deslocar pelo seu município, identificar os principais prédios públicos, agências bancárias e órgãos para confeccionar seus documentos pessoais pertinentes a vida de um cidadão atuante na sociedade.

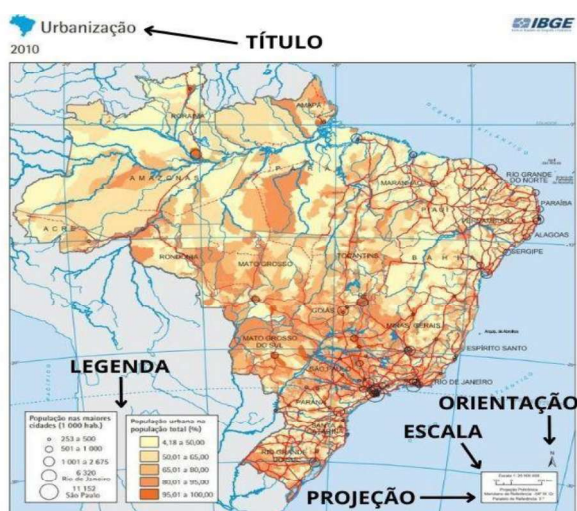
Nessa ocasião os relatos dos estudantes fizeram com que os menos esclarecidos tivessem vergonha da sua vulnerabilidade de informações, tornando-os pessoas com baixa alfabetização territorial, causando constrangimento pela falta de pertencimento ao seu bairro, e contexto de vida, aporofobia.

3. AULA INTERDISCIPLINAR Geografia e Cidadania

Formas de representação e pensamento espacial: alfabetização cartográfica, formas de representação cartográfica e usos cotidianos.

Alfabetização cartográfica. Vamos entender quais são os elementos de um mapa: título, legenda, escala, orientação, fonte, confira neste mapa a seguir:

Figura 4 - Alfabetização cartográfica



Fonte: IBGE (2025).

Tipos de mapas: eles representam informações diversas sobre o espaço geográfico.

1 – Mapa político – mostra divisão político administrativa de um território (país, estado ou município).

Figura 5 - Mapa político



Fonte: IBGE (2025).

2 – Mapa físico – mostra os elementos naturais, como formas de relevo, rios, lagos, altitude.

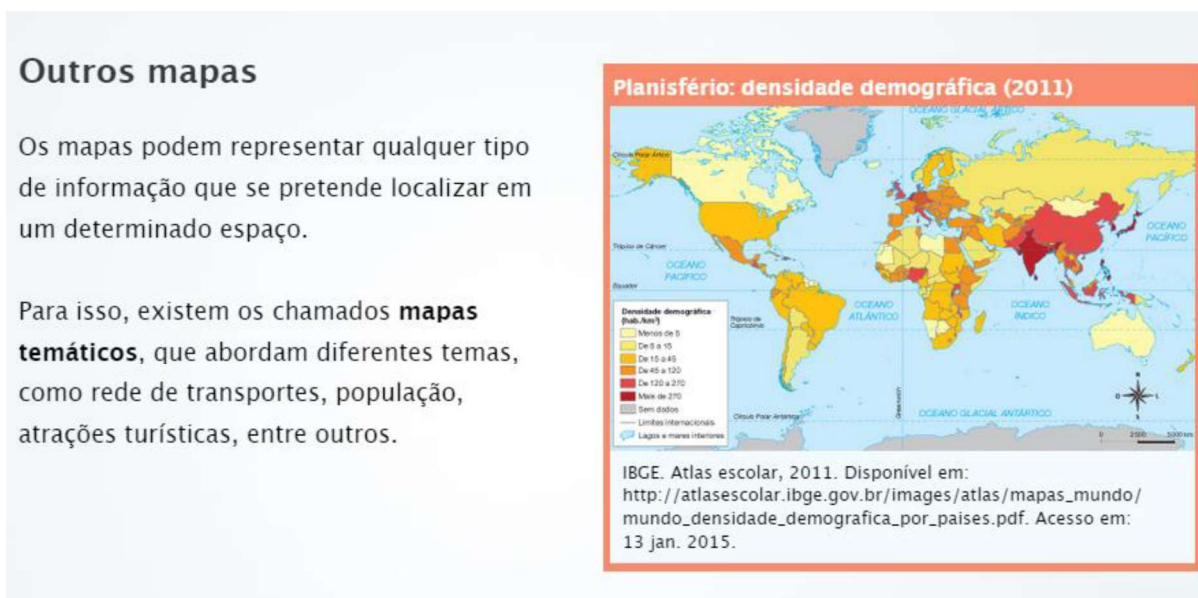
Figura 6 - Mapa físico



Fonte: IBGE (2025).

3 - Mapas temáticos

Figura 7 - Mapas temáticos



Fonte: IBGE (2025).

Atividade

Questão 1 – o que é um mapa?

Questão 2 – O que é imagem de satélite?

Questão 3 – Quais são as utilidades das fotografias aéreas?

Questão 4 – Como os mapas são feitos na atualidade?

Questão 5 – Quais os elementos de um mapa?

Questão 6 – Cite dois tipos de produtos cartográficos utilizados no cotidiano. (dia-a-dia)

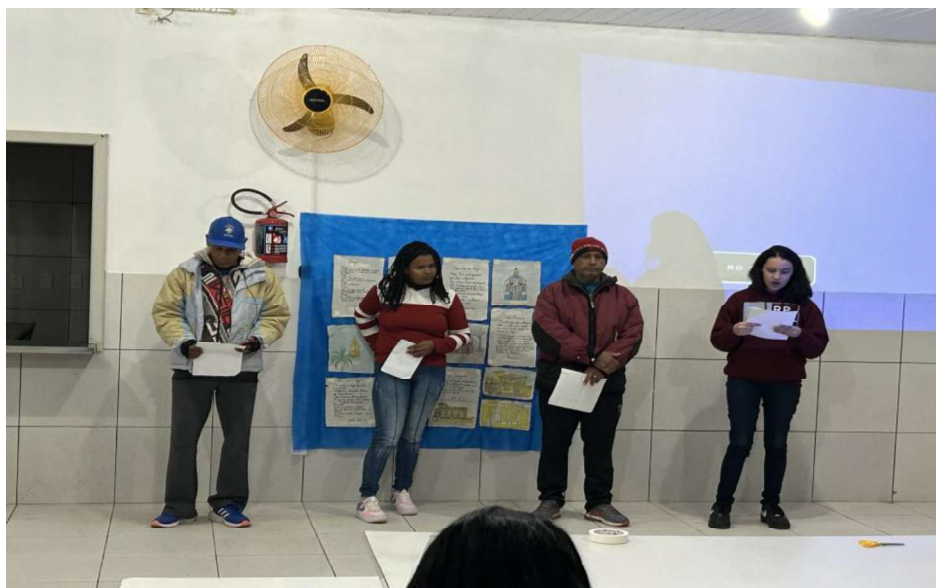
Relatório de coleta de dados 3:

Nesta atividade, que parecia ser uma mera aula interdisciplinar de geografia e cidadania, com a simples aplicação didática de transmitir o conhecimento, tornou-se a descoberta de curiosidades, desafios e sonhos de estudantes de EJA, que muitas vezes, tem apenas o desejo de ir ao centro da cidade. Durante as aulas sempre disponibilizei alguns minutos para ouvir os relatos dos estudantes, sobre o conteúdo, o que mais gostaram, o que acharam curioso, e quais suas aplicações para esse conhecimento. Me deparei com uma realidade, que nunca imaginei ouvir. Lembro que escrevi um relato de experiência chamado mapeando sonhos, e deixei num caderno

de anotações. Ouvir de um estudante, que nunca tinha visto um mapa geográfico com interesse, e que através da minha fala, ele conseguiu vontade de conhecer outros lugares, seu clima, suas paisagens, e ainda mais sua cultura. Fazer um estudante desmotivado acreditar que sonhar é uma alavanca para a realização, por mais distante e difícil que pareça. O relato de um estudante foi que viagem para ele tinha gosto de saudade e raiva, ele viajou de volta para Porto Alegre, onde nasceu, para visitar a avó e de lá para Charqueadas visitar o pai, que estava apenado. Porém, ele não tinha documentação autorizada e não conseguiu entrar. Seu pensamento e sentimentos desde então ficaram num lugar de frustração. Esse jovem relatou que voltou para Bagé e que quando chegou na escola, mentiu para os colegas que tinha ido ver o estádio do Grêmio, e que foi no shopping, mas que sentia vergonha da mentira, porque parecia que os colegas não acreditavam. - Professora só estou contando isso porque mudei de colégio. Então tentei amenizar e disse: - ahh, tua sensação foi frustrante, porque na verdade tu querias ser colorado, igual tua professora mais legal, risos. Ele conteve a emoção e continuou, achei que eu era um pobre coitado, viajar para onde, sem dinheiro, sem noção de nada, mas agora, profe quando tu falas, que mesmo com qualquer condição um aluno pobre pode participar de concursos de matemática, de redação, gincanas que a escola participa, sorteio de bolsa que as escolas de idioma fazem sempre no começo do semestre, tu me fizeste querer de novo, meu sonho é conhecer lugares diferentes. E vendo no livro ou na internet os lugares, até sonho que estou lá. E sempre lembro da tua frase profe, a gente é do tamanho do nosso sonho! Até minhas notas melhoraram.

Diante desse relato, entendi que ser educador é bem mais do que transmitir conteúdo didático de acordo com o ano do estudante. É no mínimo abrir portas e janelas de saberes variados e de dar esperança e motivação aos estudantes.

Figura 8 - Apresentação coletiva



Fonte: Autora (2024)

Nessa ocasião foi notado o preconceito de classe, rejeição à pobreza (aporofobia), durante as leituras dos estudantes.

4. AULA INTERDISCIPLINAR Cidadania e Trabalho

Como ensinar e praticar a cidadania na escola? A prática da cidadania é essencial na formação de seus alunos. Saiba como promover responsabilidade, empatia e pensamento crítico na educação básica.

Esta aula em especial surgiu a partir da necessidade de alguns estudantes em se matricular e/ou manter vinculados a instituição de ensino, pois alguns, não possuíam documentos de identificação pessoal, e nem mesmo documentos comprobatórios das suas situações escolares vigentes. A partir do tema da aula ensinar e praticar a cidadania na escola, contribuiu para o melhor funcionamento da secretaria escolar em organizar a documentação dos estudantes, bem como, a responsabilidade dos responsáveis para com seus estudantes menores de idade, em atualizar a documentação dos filhos.

Nesta aula foi abordado o comportamento do cidadão em relação à prática da cidadania, reconhecendo seus direitos e deveres, e mais ainda a importância da participação social. Justifica-se essa abordagem para ensinar o exercício da cidadania, pois é um dos pilares da Educação de Jovens e Adultos, já que muitos

estudantes desta modalidade tiveram em algum período da vida seus direitos negados. É fundamental que o espaço escolar promova reflexões sobre o significado de ser cidadão, incentivando o pensamento crítico, o respeito às diferenças e a participação ativa na comunidade em que residem. Foi desenvolvido nesta prática abordagem didática em todo conteúdo da aula, o objetivo de promover a compreensão e a prática da cidadania entre os estudantes, estimulando atitudes de respeito, responsabilidade e entendimento para eles, do que é participação social efetivamente. Ou seja, eles identificarem e fazer valer seus direitos, refletir sobre o papel de cada sujeito na construção de uma sociedade justa e inclusiva, estimular a expressão oral e escrita dos estudantes sobre o tema. Sempre de acordo com o que preconiza a BNCC e o DOM. citando em especial a competência 9, exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. E as habilidades (EF09HI02) Analisar as lutas sociais e políticas por direitos e cidadania no Brasil; (EF08LP03) Produzir textos orais e escritos com clareza, respeitando os contextos e os interlocutores.

Relatório de coleta de dados 4:

O feedback dos estudantes sobre a temática abordada nesta aula, foi surpreendente, alguns se sentiram excluídos até mesmo do seu núcleo familiar, pois os pais após um término de relacionamento rasgaram todos os documentos da família, outros eram detentores apenas da certidão de nascimento, sem ter outros documentos quaisquer para sua identificação e ou condições de tentar o mercado de trabalho. Tendo em vista, que muitos são maiores de dezoito anos, necessitavam do registro geral de cidadão para fazer o primeiro título eleitoral, tema bastante abordado pela turma quando falamos neste documento. O histórico escolar, documento indispensável para identificar a situação escolar dos estudantes, também é um direito assegurado, que nem sempre é entregue às famílias na ocasião da conclusão do ensino fundamental, principalmente em escolas rurais, e os estudantes desconhecem este direito.

Na ocasião a professora/pesquisadora, levou com autorização do pai responsável suas alunas gêmeas, ao correio da cidade, para confeccionar seus documentos CPFs, e ao cartório da cidade, para expedir suas certidões de nascimento, já que, por ocasião de abandono da genitora ficaram sem documentos. De acordo com **Libâneo (2012)**, a escola tem papel fundamental na formação ética e social do sujeito, devendo promover uma educação que vá além da transmissão de

conteúdos, alcançando a construção de uma consciência crítica e emancipatória. Nesse sentido, a abordagem das barreiras atitudinais deve estar inserida em um projeto pedagógico que reconheça as necessidades dos estudantes e os auxiliem a conquistar as soluções. Neste contexto, realmente me comprometo a realizar além da prática docente convencional, sou educadora e apaixonada pela profissão, portanto, focada na evolução dos estudantes.

Nessa ocasião foram percebidos os preconceitos de classismo, aporofobia, estigma familiar quanto ao pai apenado, preconceito cultural e auto preconceito internalização do estigma.

Figura 9 - Confeção de documentação



Fonte: Autora (2024).

5. AULA INTERDISCIPLINAR Cidadania e História

Dia Internacional da mulher e sua importância ao longo das gerações futuras.



AULA INTERDISCIPLINAR - DIA INTERNACIONAL DA MULHER

Atividade: Aula interdisciplinar, com todos os estudantes da EJA, conhecendo o contexto de onde se originou a data do dia internacional da mulher, observando ao longo da história a biografia de grandes personalidades femininas, que se destacaram, nas suas áreas de atuação junto às suas comunidades, e também de alcance mundial.

Fazendo a diferença com suas ações inovadoras nos mais diversos âmbitos de trabalho na sociedade.

Para essa atividade, fixei na sala as fotos e biografias de todas as personalidades femininas escolhidas. Os estudantes formaram grupos entre todas as totalidades, após ouvirem a apresentação das biografias e seu contexto histórico pela professora Liliane, foi realizado sorteio para que cada grupo em ordem numérica, escolhesse sua mulher de destaque, reconhecidas mundialmente, foi aplicada uma atividade de caça palavras com o mesmo tema.

Com os grupos formados, foi oferecido suporte pedagógico junto a cada grupo, que fez a leitura e roda de conversa entre si, sobre sua biografia escolhida, e fez uma produção textual sobre a mesma, fazendo ao final, a leitura coletiva para os demais grupos, um dos estudantes fez os registros fotográficos de todo o trabalho.

Os objetivos pedagógicos pretendidos foram alcançados e ainda superou as expectativas, promovendo a interação e descobertas dos conhecimentos de cada aluno, estimulando a escrita e a leitura.

Dentre as personalidades trabalhadas:

Figura 10 - Maria Montessori



Fonte: Google (2024).

Montessori nasceu em 31 de agosto de 1870 em [Chiaravalle](#), Itália. Seu pai, Alessandro Montessori, era oficial do Ministério das Finanças, trabalhando na época numa fábrica de tabaco estatal. Sua mãe, Renilde Stoppani, era bem-educada para a época e provavelmente parente do geólogo italiano [Antonio Stoppani](#).^[3]

Desde muito jovem, manifestou interesse pelas matérias científicas, principalmente [matemática](#) e [biologia](#), resultando em conflito com seus pais, que

desejavam que ela seguisse a carreira de professora. Maria Montessori, aos 10 anos, em 1880. Indo contra as expectativas familiares, inscreveu-se na Faculdade de Medicina da [Universidade de Roma](#), escolha que a levou a ser, em 1896, uma das primeiras mulheres a formar-se em medicina na [Itália](#).

Placa colocada em homenagem a Maria Montessori na casa onde nasceu (Chiaravalle - Itália). Após sua formatura, não pode exercer como médica, pois na época não se admitia uma mulher examinando o corpo de um homem. Então iniciou um trabalho com crianças com necessidades especiais na clínica da universidade, vindo posteriormente dedicar-se a experimentar em crianças, sem comprometimento algum, os procedimentos usados na educação dos que tinham comprometimento. Observou, também, crianças que brincavam nas ruas e criou um espaço educacional para estas crianças - a Casa dei Bambini. Responsável também pela criação do [Método montessori](#) de [aprendizagem](#), composto especialmente por um material de apoio em que a própria criança (ou utilizador) observa e faz as conexões corretas.

Obras:

- O segredo da Infância, (1936).
- Mente absorvente, Ed. Nórdica, (1949).
- Formação do Homem, Ed. Portugal, (1949).
- Em Família, Ed. Nórdica, (1951).
- Pedagogia Científica, Ed. Flamboyant, (1965).
- A Criança, com Luíz Horácio da Matta, (1984).
- Educação e a Paz, Ed. Papyrus, (2004).
- Para Educar o Potencial Humano, Ed. Papyrus, (2004).
- Da Infância à Adolescência (2006).

Figura 11 - Rosa Parks



Fonte: Google (2024).

Rosa Parks, ativista americana que recusou a ceder seu lugar num ônibus nos anos 1950, um evento que catalisou o movimento pelos direitos civis.

Figura 12 - Harriet Tubman



Fonte: Google (2024).

Harriet Tubman, abolicionista que trabalhou como barqueira na ferrovia subterrânea, ajudando centenas de escravizados a fugir para o norte dos Estados Unidos.

Figura 13 - Dandara dos Palmares



Fonte: Google (2024).

Dandara dos Palmares, guerreira e líder militar no Quilombo dos Palmares, conhecida por sua habilidade na capoeira e sua participação ativa na resistência contra os colonizadores.

Figura 14 - Maria da Penha



Fonte: Google (2024).

Maria da Penha, A história de Maria da Penha é a de uma farmacêutica brasileira que sobreviveu a duas tentativas de feminicídio pelo ex-marido, ficando paraplégica. Após sofrer por anos com a violência, ela buscou justiça com o apoio de movimentos feministas, o que levou à criação da Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que endureceu o combate à violência doméstica e familiar contra a mulher no Brasil.

Relatório de coleta de dados 5:

Nesta aula a principal intenção além de transmitir conhecimento a respeito de grandes personalidades femininas ao longo da história, foi empoderar meninas e mulheres em suas realidades, e aproximar o público de estudantes masculino para reconhecer o papel das mulheres e refletirem todos/as, sobre suas lutas e conquistas como forma de valorização e exercício da cidadania. Identificando as personagens que se destacaram em diferentes áreas de atuação na sociedade, e suas contribuições, compreendendo seus contextos sociais e culturais, e construindo um pensamento crítico sobre as desigualdades de gênero e a necessidade de equipará-los para atuar respeitosamente. Os recursos didáticos na modalidade EJA, são bastante escassos, por isso, as pesquisas foram feitas pelo celular da professora/pesquisadora, e posteriormente apresentadas pelos estudantes ao grande grupo, o que fomentou uma leitura mais abrangente sobre a vida de cada mulher estudada. O envolvimento dos(as) estudantes nas discussões e em toda atividade foi extremo, a capacidade de relacionar as histórias das personagens estudadas com seu

contexto pessoal de vida é impactante, o grupo se manteve absorvido pelos fatos relatados, o que promoveu uma atividade formativa e participativa considerável para o grupo, que demonstrou interesse em mudar suas atitudes de respeito e valorização da diversidade de gênero. Para o encerramento da atividade usei a frase: “Quando uma mulher se levanta, todas se levantam com ela.” — **Audre Lorde**. E reforçar a mensagem de que **as mulheres poderosas não estão apenas nos livros de história**, mas também nas famílias, nas escolas, nas comunidades — e entre as próprias estudantes da EJA, que constroem todos os dias novas formas de resistência e transformação social.

Nessa ocasião foram percebidos os preconceitos de gênero (sexismo) principalmente, desvalorização histórica das mulheres, machismo estrutural.

Figura 15 - Aula prática - Dia Internacional da Mulher



Fonte: Autora (2024)

Figura 16 - Aula prática - Dia Internacional da Mulher (2)



Fonte: Autora (2024)

6. AULA INTERDISCIPLINAR Cidadania e Trabalho

Sustentabilidade, meio ambiente e cidadania - Foi ministrado curso de Conhecimentos e cuidados com meio ambiente em parceria com o Grupo Vigilantes Ambientais, promovido pela Ong e parceria com a Unipampa, no período de março a outubro de 2024, o grupo de estudantes da EJA, foi contemplado com inúmeros aprendizados e oportunidades de passeios através da proposta feita pela professora/pesquisadora com o coordenador do grupo de vigilantes ambientais, as aulas eram teóricas foram desenvolvidas nas escola, no período da tarde, bem como os passeios a localidades do município de Bagé. A abordagem das aulas e as experiências vividas no decorrer do curso, certamente impactaram a vida dos(as) estudantes, pois sentiam a necessidade de uma intervenção de cuidados ambientais em torno da escola e do bairro que residem. Trazendo maior conscientização aos moradores para a responsabilidade com sua escola, bairro e cidade.

Relatório de coleta de dados 6:

Essa foto registra um passeio que fizemos com alunos da EJA, que participavam do grupo Vigilantes ambientais, são uma ong organizado e mantido pela professora Ketlen Grala, da Unipampa e pelo Engenheiro agrônomo Ricardo Alfaya, que faz ações de prevenção e cuidados com meio ambiente. Quando soube das ações da ong, entrei em contato com Ricardo e consegui que incluíssem a escola na programação do curso, teve a duração de 4 meses e entre aulas teóricas e práticas tivemos alguns passeios para conhecer locais onde foi realizado limpeza e revitalização tais como panela do candal, paredão. O transporte foi realizado com veículo da Unipampa, os estudantes ganharam camisetas e bonés, foram todo trajeto, interagindo e questionando sobre as condições que observavam pelas ruas da cidade. Gravaram depoimentos para o registro da Ong, ao retornar à escola, no período da noite durante a aula, foi realizada roda de conversa, onde obtive o feedback dos estudantes, eles estavam encantados com o passeio, fazer parte de algo além da prática escolar, se tornou inovador, eles comentavam com os colegas que não faziam parte dos vigilantes, pois essa atividade, foi um convite meu, com incentivo na nota escolar, alguns que não trabalhavam ficaram chateados por não terem entrado no grupo desde o início do curso. Percebendo como é importante dar o primeiro passo é aceitar as oportunidades que são ofertadas através da educação. Um dos relatos mais significativos, foi a vergonha que sentiam do próprio bairro, pois o lixo estava jogado

pelas ruas, as pessoas mesmo que muito vulneráveis recebiam roupas de doação, e após usar, não lavavam, descartavam nas ruas do bairro. Outros além da vergonha relataram que se envolveram em discussões com vizinhos após terem conhecimentos mostrados pelo curso, tais como, evitar queimadas nas casas, de lixo, de roupas usadas, de móveis velhos. E felizmente tiveram meios de conhecer, internalizar e replicar os conhecimentos, para tentar mudar a mentalidade aplicada pelos moradores do bairro. E ainda tentar aplicar os mesmos conhecimentos para cuidar da escola, que é de todos no bairro, pois a cada invasão e depredação, a escola fica menos atrativa para os novos estudantes. E acaba com a história de uma escola que une todos e todas na comunidade. O encerramento deste curso, ao longo do período escolar, promoveu um desenvolvimento e conscientização ambiental responsável e comprometido entre o grupo de estudantes surpreendente, a professora/pesquisadora adquiriu um kit de ferramentas de jardim para que juntamente com os estudantes da EJA, realizaram o plantio de canteiros e a limpeza da área externa da escola, de onde surgiu um projeto chamado escola viva, que foi realizado na escola.

Nessa ocasião foram identificados os seguintes preconceitos: territorial, ambiental, classismo, aporofobia, auto preconceito.

Figura 17 - Passeio com os vigilantes ambientais



Fonte: Autora (2024).

Figura 18 - Aula teórica com os Vigilantes Ambientais



Fonte: Autora (2024).

7. AULA INTERDISCIPLINAR Cidadania e Trabalho - Cinema e prática pedagógica

Essa aula interdisciplinar foi realizada, com a apresentação do filme, *Rainha de Katwe* (2016), dirigido por Mira Nair, narra a inspiradora história real de Phiona Mutesi, uma jovem que vive em Katwe, uma das regiões mais pobres de Kampala, em Uganda. A vida de Phiona muda quando ela conhece o xadrez através de um programa social liderado por um missionário, Robert Katende. Mesmo enfrentando inúmeros desafios socioeconômicos, ela descobre seu talento para o jogo e, com apoio, dedicação e educação, se torna uma campeã internacional. Após a apresentação do filme foi apresentada uma série de características do país, do continente, do clima, da política, dos esportes, mas principalmente da população e seus enfrentamentos diários para sobreviver com tamanha vulnerabilidade social. Assim como Phiona, muitos estudantes da EJA carregam histórias marcadas por privações, abandono escolar, trabalho precoce e desafios sociais. No entanto, a EJA representa para eles o "xadrez" de suas vidas — um espaço de recomeço, estratégia, superação e transformação. O professor, nesse contexto, torna-se uma figura semelhante ao mentor de Phiona: alguém que acredita no potencial do estudante e o ajuda a enxergar novas possibilidades. A trajetória de Phiona mostra que, quando se oferece acesso à educação de qualidade, mesmo em contextos adversos, é possível romper ciclos de exclusão. Da mesma forma, a EJA, quando feita com sensibilidade,

respeito e valorização da trajetória dos estudantes, pode ser um verdadeiro "movimento de rainha": potente, livre e transformador. Eu procuro lançar mão de todos os recursos que encontro para tornar essas descobertas e oportunidades reais para que os estudantes alcancem o objetivo de concluir seus estudos, mas também possam conectar os aprendizados da escola com a vida em sociedade, para se preparar para o trabalho, para desejar novas trajetórias educacionais, para melhorar a vida financeira da família, e para principalmente se realizar no que escolherem atuar. Depois do filme a aula prosseguiu com uma oficina de xadrez, com uma competição entre os estudantes, nesse esporte podemos trabalhar a matemática, o raciocínio lógico, a socialização, e foi muito agradável toda a dinâmica, para finalizar a noite, todos os estudante receberam um certificado e o campeão recebeu um mimo da professora. Prática pedagógica muito bem planejada e complexa que cumpriu com excelência a proposta que resolvi abordar, dialogando o esporte com a construção de saberes. Os relatos dos(as) estudantes após essa aula, repercutiu na escola por semana, através de relatos, da procura de emprego, de investigar novos cursos, tanto que convidei o coordenador do Senac para fazer uma roda de conversa na escola, mostrando novas oportunidades para os estudantes através da qualificação profissional e do estudo. Foi emocionante presenciar a gratidão dos estudantes, mais que meus discentes, sujeitos únicos e tomando consciência da sua importância na minha vida de educadora e na sociedade. Um dos estudantes mais atuantes na escola me relatou A história da *Rainha de Katwe* inspira uma visão da educação como prática de liberdade, reafirmando que ninguém está velho demais ou em condição humilde demais para aprender, sonhar e vencer. Professora a senhora é tão apaixonada pelo seu trabalho, que não há preguiça que resiste na sua sala de aula, o espírito de luta que a senhora mostra pra gente é contagiante, quem não vai pra frente fica até com vergonha de não estudar.

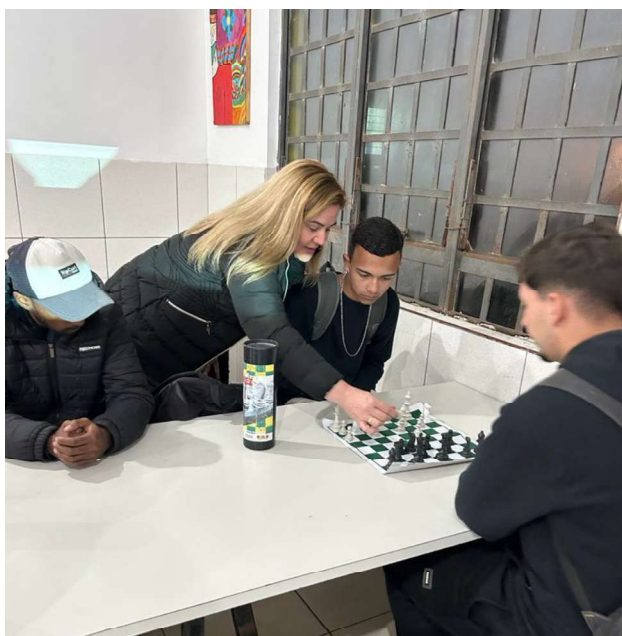
Relatório de coleta de dados 7:

Nesta aula com uma metodologia não formal, utilizando uma obra cinematográfica para ensinar, os objetivos foram alcançados porque houve o engajamento significativo dos estudantes, a narrativa inspiradora da protagonista do filme despertou forte identificação com suas realidades, desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo através das explicações sobre a condição social e acesso a educação em Uganda, valorização da autoestima e da autoconfiança, ao

perceberem que, assim como Phiona, também são capazes de aprender, crescer e transformar suas histórias. Durante a atividade percebi que houve a promoção de uma educação conectada com o mundo real e com os sonhos desses estudantes da EJA, que dificilmente se expressam a respeito. A utilização do cinema como recurso didático, aliado à abordagem interdisciplinar, é uma estratégia potente para promover aprendizagens integradas emocionantes e de fato transformadoras. Sentir a emoção das estudantes ao comentar que se sentiram empoderadas ao conhecer as conquistas da protagonista do filme, e que as motivou a sonhar, desejar e lutar para conseguir conquistar uma profissão através do estudo.

Na ocasião foram encontrados os seguintes preconceitos: preconceito social quanto a situação socioeconômica, de extrema pobreza e exclusão, fruto de preconceitos estruturais que afetam tantas comunidades, gerou sentimento de proximidade com a realidade dos estudantes, baixa autoestima, preconceito de gênero implícito na fala das estudantes, quando relatam que se sentem empoderadas ao conhecer uma protagonista que venceu desafios para estudar, racismo.

Figura 19 - Oficina de Xadrez



Fonte: Autora (2024).

Figura 20 - Oficina de Xadrez (2)



Fonte: Autora (2024).

Figura 21 - Certificação da oficina de xadrez



Fonte: Autora (2024)

8. AULA INTERDISCIPLINAR Cidadania e Trabalho

Ética, cidadania e diversidade

Nesta aula a temática proposta teve objetivo de promover a reflexão e conscientização dos estudantes sobre a importância da cidadania e inclusão na sociedade, incentivando atitudes de respeito, tolerância e solidariedade. (EJAT6TBG01) compreender o significado e as origens das palavras “cidadão” e “cidadania”; (EJAAt6ctbg02) analisar os fundamentos da ética; (EJAT6TBG03)

identificar processos que contribuem para formação de sujeitos éticos;(EJAT6CTBG04) compreender e analisar as diversas formas de preconceito e exclusão existentes no Brasil.

Na atividade foi abordado o tema da Inclusão que se refere à garantia de acesso à participação de todas as pessoas, independentemente de suas características pessoais, nos processos de ensino e aprendizagem. A inclusão escolar até respaldada por legislações específicas, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como o direito à educação de qualidade para todos. Além disso, no contexto educacional, a inclusão abrange a diversidade de gênero, raça, etnia, orientação sexual, deficiência, entre outras características, e visa garantir que cada estudante seja respeitado e tenha suas necessidades individuais atendidas. Para isso, é fundamental que os profissionais da educação estejam capacitados e sensibilizados para promover práticas inclusivas em sala de aula, que valorizem a diversidade e combatam qualquer forma de discriminação. As leis correspondentes à inclusão escolar visam garantir a efetivação desse direito, por meio da oferta de recursos e adaptações necessárias para atender às necessidades de todos os estudantes. Além da Lei Brasileira de Inclusão, outras normativas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº13.005/2014) também trazem diretrizes e metas para a promoção da inclusão na educação brasileira. Nessa aula, apenas da teoria apresentada, é essencial salientar que as escolas e educadores estejam engajados na promoção da inclusão em todas as suas práticas pedagógicas, garantindo que cada estudante seja acolhido, respeitado e tenha oportunidade de desenvolver seu potencial de forma plena e igualitária. A educação firmada na perspectiva inclusiva não é apenas uma questão de direitos humanos, mas também de garantia de uma sociedade mais justa e democrática para todos e todas.

Relatório de coleta de dados 8:

A dinâmica desta aula, foi uma breve introdução sobre cidadania e inclusão, explicando a importância desses conceitos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, apresentação de vídeo com a realidade da escola e estudantes da inclusão, turno do dia atendidos pelo AEE, debate em grupo, propondo a discussão de casos relacionados à cidadania e inclusão, como por exemplo, a discriminação de

peças com deficiência, preconceito racial e de gênero. Também foi solicitado ao grupo de estudantes que apresentassem sugestões para solução desses problemas discutidos. Ainda tivemos a parte de experimentação, abordando algumas dificuldades físicas enfrentadas por alguns estudantes, com a caixa dos sentidos, caminhar com óculos simulando baixa visão, e visão zero, pega pega sensorial. O encerramento foi com a reflexão coletiva sobre o tema discutido e vivenciado ao longo da atividade. Reforçando a importância de promover a cidadania e a inclusão em nosso dia a dia.

Ainda para sequência didática dessa semana, um estudante que é bem atuante nas redes sociais, fez um vídeo sobre o dia Síndrome de Down, com a participação de alguns estudantes (<https://www.facebook.com/share/v/1ZaxqekmJ4/?mibextid=wwXlfr>). Nessa ocasião foi percebido o preconceito de capacitismo/validalismo, que é a discriminação de pessoas com deficiência, dificuldades físicas, preconceito racial, de gênero, falta de empatia, desconhecimento e estigma quanto à estudantes com deficiência intelectual. Atividade em sala de aula sobre a temática e gravação vídeo.

Figura 22 - Gravação de vídeo sobre Síndrome de Down



Fonte: Autora (2024)

Figura 23 - Painel Síndrome de Down



Fonte: Autora (2024)

9. AULA INTERDISCIPLINAR História, Ciências e Cidadania

No desenvolvimento dessa aula além de explicar que As Grandes Navegações foram um período histórico, principalmente nos séculos XV e XVI, caracterizado por expedições marítimas de países europeus, com destaque para Portugal e Espanha, em busca de novas rotas comerciais, riquezas e territórios.

Com suas principais características das Grandes Navegações: **Pioneirismo português:** Portugal foi o primeiro país a se lançar nas Grandes Navegações, com a conquista de Ceuta em 1415 sendo considerada o marco inicial.

Expansão marítima: Além de rotas comerciais, as navegações levaram à descoberta de novos territórios, como a América, e à expansão da influência europeia pelo mundo.

Desenvolvimento tecnológico: As navegações impulsionaram o desenvolvimento de novas tecnologias náuticas, como a caravela, e aprimoraram técnicas de navegação.

Consequências: As Grandes Navegações tiveram impactos significativos na economia, política e cultura, levando ao estabelecimento do sistema colonial e ao contato entre diferentes povos e culturas.

Principais potências envolvidas: **Portugal:** Liderou as primeiras expedições, explorando a costa africana, chegando à Índia e descobrindo o Brasil. **Espanha:**

Buscou rotas alternativas para as Índias, culminando na "descoberta" da América por Cristóvão Colombo.

Outros países: Inglaterra, França e Holanda também participaram das navegações, explorando novas áreas e estabelecendo colônias.

Principais causas:

- **Econômicas:** Busca por novas rotas comerciais, especiarias, ouro e outros recursos.
- **Políticas:** Fortalecimento do poder das monarquias e expansão territorial.
- **Religiosas:** Difusão do cristianismo e expansão da fé católica.
- **Técnicas:** Aprimoramento de embarcações e técnicas de navegação.
- Principais consequências:
- **"Descoberta" da América:** Chegada de Cristóvão Colombo ao continente americano, abrindo caminho para a colonização.

Relatório de coleta de dados 9:

Após aplicado conteúdo didático programado, propus aos estudantes fazer uma pesquisa na internet, com objetivo de conectar os fatos históricos à realidade atual, sobre transporte fluvial descobrindo que é muito utilizado na região Norte do Brasil para o transporte de passageiros e de cargas. Embora seja mais lento, é mais barato e menos danoso à natureza. Nessa dinâmica os estudantes montaram apresentações sobre a pesquisa, explicando que o transporte fluvial designa todos os deslocamentos de pessoas e cargas que são realizados através dos rios e dos canais naturais ou artificiais localizados no interior dos continentes. Sendo usados também para o turismo através de barco, balsa e lancha nesta região.

O fato de conseguir envolver os estudantes durante a pesquisa, resultou numa grata surpresa, um estudante que trabalhava na construção civil, com conhecimento de hidráulica e elétrica, confeccionou um barco a vapor, com material reciclado e quando fez a demonstração em aula, surpreendeu o grupo. Essa aula e o produto confeccionado resultaram na participação da feira de ciências do município e classificada para feira de ciências intermunicipal realizada na Unipampa.

Participaram dessa atividade estudantes com suas bagagens de vida bem marcantes, mas que acima de tudo, estavam focados nos estudos e acreditando que

só através do conhecimento irão melhorar e conquistar novos objetivos, e participar de um evento, com possibilidades reais de obter reconhecimento por sua apresentação a partir da produção de um colega, promoveu a melhora nos rendimentos escolares de toda turma.

Criou interesse em novos temas, e curiosidade para participar de novas feiras e mostras de trabalhos, o que antes era um obstáculo a ser vencido, se tornou em oportunidades de novas aprendizagens.

<https://www.facebook.com/share/v/19AjcTzrfe/>

<https://www.facebook.com/share/16a1FqZz1n/?mibextid=wwXlfr>

https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=2172727259765238&id=100010839546562&mibextid=wwXlfr&rdid=ZxrwoWmJH7Q7KeTL

Nessa ocasião foram observadas situações preconceituosas quanto às situações sócio econômicas, desigualdade, exclusão, baixa expectativa sobre alunos da EJA, internalizado pelos próprios estudantes devido a experiências anteriores de fracasso ou discriminação.

Figura 24 - Feira de Ciências Escola São Pedro



Fonte: Autora (2024).

Figura 25 - Feira de Ciências Escola São Pedro (2)



Fonte: Autora (2024).

Figura 26 - Feira de Ciências Escola São Pedro (3)



Fonte: Autora

(2024).

10. AULA NÃO FORMAL Cidadania e Trabalho.

Levando a EJA para uma visita ao Planetário da Unipampa

Nesta aula a prática pedagógica abordada aplicada foi de um aprendizado não formal, através de uma visita a Universidade Federal do Pampa, proporcionando

vivências e incentivando sentimento de pertencimento dos(as) estudantes ao projeto de ensino concluir o ensino fundamental e prosseguir com os estudos até ingressar na Universidade. O planejamento desta aula, foi pensado para estimular a continuidade dos estudos dos(as) estudantes da EJA, e com isso mostrar as Universidades, as escolas profissionalizantes e outros ambientes de estudo para qualificação profissional, e com isso aumentar as fontes de informação e dar opções para aqueles/as que pretendem cursar o ensino superior no futuro.

Relatório de coleta de dados 10:

A visita dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à universidade foi uma vivência marcante, que ultrapassou os muros da escola e provocou profundas reflexões e sentimentos. Para muitos, foi a primeira vez que pisaram em um campus universitário, um lugar que parecia distante, quase inalcançável. Mas, ao serem recebidos com acolhimento, respeito e escuta, os estudantes puderam se ver ali: pertencentes, possíveis e protagonistas. Desde que o transporte saiu da escola, foi bem agradável, percebi que alguns dos estudantes não saem do bairro, foram observando todo trajeto, conversando e se empolgando cada vez mais para essa visita guiada ao planetário e à Unipampa. Foram recebidos pela equipe do planetário, e ficaram atentos a tudo que foi apresentado durante a sessão, depois foram para a parte prática da visita, onde fizeram suas explorações e considerações sobre o clima, as estações e fenômenos da natureza que conheciam. Em seguida, foram para outros prédios, visitaram laboratórios, a biblioteca e os corredores movimentados por estudantes e professores. A curiosidade se misturava com o encantamento. Durante a visita, conheceram projetos de pesquisa e extensão que dialogam diretamente com a realidade de suas comunidades. Além de estimular a busca pelo conhecimento, essa visita fez com que tivessem uma quebra de estigmas, muitos perceberam que a universidade não é um espaço reservado apenas aos mais jovens ou aos que seguiram o "caminho tradicional". A diversidade encontrada no campus reforçou a ideia de que há lugar para todos, inclusive para quem retorna à escola após anos de ausência. Conheceram um professor da universidade que também foi aluno da EJA. quase não acreditaram quando ouviram o relato do professor. O reforço do sentimento de pertencimento, ao serem tratados com igualdade e respeito, os estudantes se sentiram valorizados enquanto sujeitos do conhecimento. Ao final da visita, as conversas entre os estudantes giravam em torno de planos, cursos, bolsas,

vestibulares. Ideias que antes pareciam distantes se tornaram projetos de vida. O que era apenas um passeio institucional revelou-se um potente movimento de empoderamento e inspiração. Um dos estudantes lembrou o que sempre falo em aula, somos do tamanho dos nossos sonhos. Essa visita à universidade reafirmou que o papel da escola, especialmente na EJA, vai além do ensino de conteúdos: ela precisa criar pontes, abrir portas e mostrar caminhos possíveis. E, naquele dia, os olhos dos nossos(as) estudantes brilharam com a certeza de que nunca é tarde para sonhar — e, principalmente, para realizar.

Na ocasião dessa dinâmica educacional fora da escola, foi observado que a visita à Universidade revelou um conjunto de preconceitos sociais, educacionais e simbólicos historicamente estruturados que atravessam as histórias desses estudantes, ao perceberem que muitos deles nunca haviam saído do próprio bairro e se encantavam com o ambiente universitário como se fosse um espaço distante quase impossível, evidencia-se a força das barreiras atitudinais e das desigualdades sociais. Trata-se do que Libâneo (2012) denomina de desigualdades educacionais estruturais, que se manifestam tanto no acesso quanto nas expectativas sociais dirigidas aos estudantes das classes populares. Para o autor, a escola é atravessada por condicionantes sociais que influenciam a maneira como certos grupos são percebidos e, muitas vezes, subestimados, reforçando a ideia de que alguns “não pertencem” aos espaços de produção do conhecimento.

Figura 27 - Visita a Unipampa



Fonte: Autora (2024).

Figura 28 - Visita a biblioteca da Unipampa



Fonte: Autora (2024).

Figura 29 - Visita ao Planetário da Unipampa



Fonte: Autora (2024).

APÊNDICE B - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Educar para Incluir: Estratégias e Desafios na Educação de Jovens e Adultos frente às Barreiras Atitudinais e Sociais”, desenvolvida por Liliane Martins Costa, discente de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla.

O objetivo central do estudo é contribuir com reflexões sobre a educação na perspectiva inclusiva na Educação de Jovens e Adultos de Bagé, com foco na desconstrução de barreiras atitudinais - especialmente a do preconceito - promovendo conscientização e formação cidadã dos(as) estudantes.

O convite à sua participação se deve ao fato de você ser egresso(a) de uma turma de T6 da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal em Bagé, onde a pesquisa será desenvolvida. Sua experiência e percepções são fundamentais para o sucesso deste estudo.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

A sua participação consistirá em responder às perguntas de uma entrevista estruturada, conduzida pela pesquisadora do projeto. A entrevista abordará temas como sua experiência na EJA e a importância das aulas de cidadania na sua formação. O tempo de duração da entrevista será de aproximadamente 30 minutos.

Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: seu nome não será divulgado em nenhuma fase da pesquisa. Para garantir o sigilo, seu nome será substituído por um codinome na transcrição das entrevistas e na divulgação dos resultados. Apenas a pesquisadora e sua orientadora, que se comprometeram com o dever de sigilo, terão acesso aos dados brutos. O material coletado será armazenado em local seguro.

Toda pesquisa envolve riscos. Os possíveis riscos associados a este estudo são mínimos e incluem:

- Possível constrangimento ou desconforto ao responder a questões sensíveis que possam lembrar situações delicadas.
- Tomar parte do seu tempo para responder à entrevista.
- Potencial invasão de privacidade, que será minimizada com as medidas de sigilo e anonimato descritas.

Para minimizar esses riscos, você terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o(a) deixe desconfortável. Caso sinta necessidade de apoio ou esclarecimentos, a pesquisadora estará à disposição para ajudar.

O benefício direto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é a oportunidade de refletir sobre sua trajetória educacional e valorizar suas experiências. De forma indireta, os resultados do estudo poderão contribuir para fortalecer a autoestima dos estudantes da EJA e incentivar a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, beneficiando a comunidade escolar e a sociedade.

A qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer tipo de prejuízo ou sanção, basta uma manifestação direta à pesquisadora por qualquer meio de comunicação, inclusive por ligação a cobrar.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo, inclusive por ligação a cobrar. Os resultados gerais da pesquisa serão divulgados em publicações acadêmicas e eventos científicos. Um resumo dos resultados será disponibilizado para a comunidade escolar onde a pesquisa foi realizada.

A participação na pesquisa não envolve custos para você. Não haverá pagamento ou remuneração. Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Em caso de qualquer situação que venha a configurar risco ou dano decorrente da participação na pesquisa, será garantida assistência integral e imediata aos participantes, conforme previsto na Resolução CNS nº 466/2012. Essa assistência compreenderá o atendimento emergencial, quando necessário, e o acompanhamento

completo para tratar eventuais complicações ou prejuízos diretos ou indiretos resultantes da pesquisa, sem qualquer ônus ao participante. O pesquisador se responsabiliza por assegurar a cobertura e o custeio integral dessas situações.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, sob a responsabilidade da pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS. Com o fim deste prazo, será eliminado.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Como forma de devolutiva aos sujeitos participantes, será realizada uma roda de conversa/reunião ao término da pesquisa, em data a ser combinada com o grupo. Nesse momento, serão apresentados e discutidos os principais achados e reflexões decorrentes do estudo, buscando socializar as percepções identificadas e promover um diálogo coletivo sobre os resultados. A atividade também terá o intuito de valorizar as experiências e trajetórias dos participantes, incentivando-os a dar continuidade ao seu percurso acadêmico e formativo, reconhecendo a relevância de suas contribuições para a pesquisa e para a construção de práticas educativas mais inclusivas e reflexivas.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0200, voip 8025

E-Mail: cep@unipampa.edu.br

<https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592

Prédio Administrativo – Sala 7A

Caixa Postal 118 Uruguaiana – RS

CEP 97500-970

Contato com o(a) pesquisador(a) responsável: Liliane Martins Costa

Tel.: (53) 99958-5008

E-mail: lilianecosta.aluno@unipampa.edu.br

Bagé, ____ de _____ de _____

Nome e Assinatura do Pesquisador

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “Educar para Incluir: Estratégias e Desafios na Educação de Jovens e Adultos frente às Barreiras Atitudinais e Sociais” e concordo em participar.

Uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo entregue ao participante da pesquisa abaixo assinado.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante:

APÊNDICE C - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP nº. 8022629

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educar para incluir: estratégias e desafios na Educação de Jovens e Adultos frente às barreiras atitudinais e sociais

Pesquisador: LILIANE MARTINS COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 92636525.6.0000.5323

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.022.629

Apresentação do Projeto:

As afirmações elencadas nos campos *Apresentação do Projeto*, *Objetivos da Pesquisa* e *Avaliação dos Riscos e Benefícios* foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2382111, de 14/11/2025).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Contribuir com reflexões sobre a educação na perspectiva inclusiva na Educação de Jovens e Adultos de Bagé, com foco na desconstrução de barreiras atitudinais - especialmente a do preconceito - promovendo conscientização e formação cidadã dos(as) estudantes.

Objetivo Secundário:

- Analisar como se manifestam indícios de atitudes preconceituosas vivenciadas por estudantes da modalidade de jovens e adultos em uma escola da cidade de Bagé;
- Propiciar, aos/às estudantes, a reflexão sobre os sentidos da inclusão e cidadania construídos no cotidiano social, por meio de vivências pedagógicas, formais e não formais; - Refletir sobre as transformações sociais vivenciadas pelos/as estudantes de EJA a partir da intervenção educativa realizada.

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



Continuação do Parecer: 8.022.629

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, consideramos que os riscos potenciais são: Invasão de privacidade; Responder a questões sensíveis que revelem pensamentos nunca revelados; Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; Divulgação de dados confidenciais

(registrados no TCLE); Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista; Interferência na vida e na rotina dos sujeitos; Embaraço de interagir com estranhos e medo de repercussões eventuais. É fundamental ressaltar que, pelas características da pesquisa, em que não será realizada nenhuma modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos sujeitos, entendemos que esta pesquisa deve ser categorizada como de risco mínimo. Para minimizar tais riscos, serão adotadas medidas em conformidade com a Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, como por exemplo a utilização de códigos ou pseudônimos para evitar a invasão de privacidade dos sujeitos participantes; as perguntas serão formuladas para minimizar o desconforto, permitindo que os participantes pulem aquelas que não desejam responder, além de oferecer suporte psicológico, se necessário; será mantida a confidencialidade rigorosa, com os dados reportados de maneira agregada, bem como esses dados serão armazenados de forma segura e off-line. Essas medidas visam garantir a integridade, segurança e bem-estar dos participantes, mitigando os riscos nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual. Em caso de qualquer situação que venha a configurar risco ou dano decorrente da participação na pesquisa, será garantida assistência integral e imediata aos participantes, conforme previsto na Resolução CNS nº 466/2012. Essa assistência compreenderá o atendimento emergencial, quando necessário, e o acompanhamento completo para tratar eventuais complicações ou prejuízos diretos ou indiretos resultantes da pesquisa, sem qualquer ônus ao participante. O pesquisador se responsabiliza por assegurar a cobertura e o custeio integral dessas situações.

Benefícios:

Frente aos riscos apresentados, acredita-se que a participação dos sujeitos traz benefícios diretos e indiretos, como por exemplo a promoção de ambientes inclusivos, a formação cidadã na perspectiva dos direitos humanos.

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



Continuação do Parecer: 8.022.629

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e caracterizada como um estudo etnográfico (Silva; Silva, 2021), aprofundará a compreensão sobre os desafios e estratégias para a inclusão social na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Participarão do estudo 14 sujeitos egressos de uma turma de T6 da EJA de uma escola municipal da periferia da cidade de Bagé, Rio Grande do Sul. A investigação será conduzida em dois momentos principais: primeiramente, será realizada uma análise documental de registros produzidos pela pesquisadora enquanto docente da turma, como planos de ensino e diários de bordo, para identificar elementos sobre inclusão e práticas pedagógicas. Em um segundo momento, serão realizadas entrevistas estruturadas com os egressos da modalidade, a fim de compreender suas percepções sobre a trajetória educacional e o desenvolvimento pessoal e social. Para a análise de todo o material coletado, será utilizada a metodologia de Análise de Conteúdo Categórica Temática, conforme proposta por Bardin (2016).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo *Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações*

Recomendações:

Vide campo *Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações*

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente nº 7.943.166 emitido pelo CEP em 03/11/2025.

Pendência 1 - TCLE

a) A pesquisadora informa que a pesquisa será realizada com a turma T6 da EJA de uma escola municipal de Bagé e que a pesquisa será desenvolvida na escola. Dessa forma, a pesquisadora deve anexar na PlatBr o termo de instituição coparticipante, encontrado no link <https://sites.unipampa.edu.br/cep/autorizacao-instituicao-co-participante/>; RESPOSTA: Esclarece-se que a questão apontada não é uma pendência, tendo em vista que a pesquisa não será realizada em contexto escolar. A vinculação dos sujeitos com a escola é de egressos, isto é, não há presença desses ex-alunos em sala de aula e a pesquisa será aplicada diretamente junto aos sujeitos. A vinculação com a escola faz parte apenas da caracterização do perfil dos sujeitos participantes e não haverá nenhuma parte da pesquisa a ser desenvolvida na escola.

ANÁLISE: Atendida.

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



Continuação do Parecer: 8.022.629

b) Informar como será o retorno aos participantes que participaram da pesquisa visto que são egressos da escola, e não apenas para comunidade escolar que a pesquisa foi desenvolvida;

RESPOSTA: Foi acrescentada a informação solicitada no último parágrafo do TCLE, antes das informações de contato com o CEP. Também foi incluída a mesma informação no último parágrafo do Item 3.5, sobre informações éticas da pesquisa, no Projeto Brochura. O retorno ocorrerá em roda de conversa/reunião onde serão apresentados e discutidos os principais achados e reflexões decorrentes do estudo, buscando socializar as percepções identificadas e promover um diálogo coletivo sobre os resultados.

ANÁLISE: Atendida.

c) Informar no texto que caso algum risco elencado se concretize o participante da pesquisa terá direito a assistência integral, conforme previsto na Resolução 466/2012: II.3.1 - assistência imediata ζ é aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite; e II.3.2 - assistência integral ζ é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Essa responsabilidade não pode ser transferida ao sistema público de saúde, de modo a não gerar uma demanda adicional a este serviço. Cabe ao pesquisador assegurar a cobertura e o custeio integral de tais situações, sempre que se fizerem necessárias, garantindo assim a proteção, a dignidade e a segurança do participante;

RESPOSTA: Foi disponibilizada a informação solicitada, nos termos da Resolução CNS nº 466/2012, tanto no TCLE quanto no projeto brochura para melhor alinhamento entre os documentos. No TCLE, a informação pode ser verificada no terceiro parágrafo da segunda página do arquivo. No projeto brochura, a informação consta no último parágrafo da página 35, o item 3.5.

ANÁLISE: Atendida.

d) Incluir a informação de que o participante poderá fazer ligações à cobrar à pesquisadora;

RESPOSTA: A informação foi explicitada no TCLE, no último parágrafo da página 1 e no primeiro parágrafo da página 2, dando opção de ligação a cobrar tanto para retirada do consentimento quanto para solicitar esclarecimentos ou informações sobre a pesquisa.

ANÁLISE: Atendida.

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



Continuação do Parecer: 8.022.629

b) Informar como será o retorno aos participantes que participaram da pesquisa visto que são egressos da escola, e não apenas para comunidade escolar que a pesquisa foi desenvolvida;

RESPOSTA: Foi acrescentada a informação solicitada no último parágrafo do TCLE, antes das informações de contato com o CEP. Também foi incluída a mesma informação no último parágrafo do Item 3.5, sobre informações éticas da pesquisa, no Projeto Brochura. O retorno ocorrerá em roda de conversa/reunião onde serão apresentados e discutidos os principais achados e reflexões decorrentes do estudo, buscando socializar as percepções identificadas e promover um diálogo coletivo sobre os resultados.

ANÁLISE: Atendida.

c) Informar no texto que caso algum risco elencado se concretize o participante da pesquisa terá direito a assistência integral, conforme previsto na Resolução 466/2012: II.3.1 - assistência imediata ζ é aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite; e II.3.2 - assistência integral ζ é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Essa responsabilidade não pode ser transferida ao sistema público de saúde, de modo a não gerar uma demanda adicional a este serviço. Cabe ao pesquisador assegurar a cobertura e o custeio integral de tais situações, sempre que se fizerem necessárias, garantindo assim a proteção, a dignidade e a segurança do participante;

RESPOSTA: Foi disponibilizada a informação solicitada, nos termos da Resolução CNS nº 466/2012, tanto no TCLE quanto no projeto brochura para melhor alinhamento entre os documentos. No TCLE, a informação pode ser verificada no terceiro parágrafo da segunda página do arquivo. No projeto brochura, a informação consta no último parágrafo da página 35, o item 3.5.

ANÁLISE: Atendida.

d) Incluir a informação de que o participante poderá fazer ligações à cobrar à pesquisadora;

RESPOSTA: A informação foi explicitada no TCLE, no último parágrafo da página 1 e no primeiro parágrafo da página 2, dando opção de ligação a cobrar tanto para retirada do consentimento quanto para solicitar esclarecimentos ou informações sobre a pesquisa.

ANÁLISE: Atendida.

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



Continuação do Parecer: 8.022.629

e) Informar que 1 via do TCLE será entregue ao participante da pesquisa;

RESPOSTA: A informação foi incluída na terceira página do TCLE, junto às assinaturas do pesquisador e do participante, pois acredita-se que, desta forma, a informação terá destaque para ambas as partes

ANÁLISE: Atendida.

Pendência 2 - Termo de confidencialidade

a) Apenas a assinatura da Francéli Brizolla está validada pelo site . A pesquisadora Liliane Martins Costa deve inserir um novo termo com assinatura válida;

RESPOSTA: Foram incluídos, nesta segunda versão da submissão do projeto ao Comitê Ética, dois arquivos correspondentes ao Termo de Confidencialidade, um assinado pela Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla, orientadora desta pesquisa, e outro assinado pela pesquisadora responsável. Optou-se por arquivos separados para evitar que as validações do GOV sejam sobrescritas.

ANÁLISE: Atendida.

b) O termo deverá estar de acordo com a PlatBr, no que diz respeito ao nome do pesquisador responsável. Desta forma, é necessário substituir o nome da Franciele e incluir o da Liliane, pois é ela que está cadastrada na PlatBr como responsável principal.

RESPOSTA: O Termo foi atualizado com a substituição da Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla como responsável pela pesquisa, sendo incluída Liliane Martins Costa, em consonância com a informação da Plataforma Brasil.

ANÁLISE: Atendida.

3- Pendência 3 - Metodologia

a) Devem constar as informações detalhadas que constam no projeto brochura, caso não haja espaço, poderá ser anexado a parte;

RESPOSTA: A metodologia foi atualizada na Plataforma Brasil até onde os caracteres permitiram. Foi informado no mesmo campo de preenchimento que a versão completa consta no projeto brochura e em arquivo à parte.

ANÁLISE: Atendida.

b) Deletar a informação de que os participantes têm apenas 15 dias para retirar a participação da pesquisa. Os participantes podem retirar o consentimento de participar da pesquisa a

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA**



Continuação do Parecer: 8.022.629

letramento não é pleno. Por tal motivo, não é possível apresentar questões mais complexas e rebuscadas que possam ser consideradas mais adequadas para uma avaliação ética. Reforço que se trata da versão que de fato será aplicada.

ANÁLISE: Atendida.

b) Quanto à questão nº 4, sugere-se revisão uma vez que a mesma poderá ocasionar constrangimento ao participante.

RESPOSTA: A questão foi reformulada e consta no Apêndice do projeto brochura, bem como em arquivo separado.

ANÁLISE: Atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo 'relatório' para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2382111.pdf | 14/11/2025 19:16:02 | | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | termo_confidencialidade_versao2_franceli_brizolla.pdf | 14/11/2025 19:14:30 | LILIANE MARTINS COSTA | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | termo_confidencialidade_versao2_liliane_costa.pdf | 10/11/2025 22:10:31 | LILIANE MARTINS COSTA | Aceito |
| Recurso Anexado pelo Pesquisador | carta_resposta_a_pendencias_liliane_costa_cep.pdf | 10/11/2025 22:09:20 | LILIANE MARTINS COSTA | Aceito |
| Outros | metodologia_projeto_liliane_costa_cep_versao2.pdf | 10/11/2025 22:07:19 | LILIANE MARTINS COSTA | Aceito |
| Outros | instrumento_liliane_costa_cep_versao2.pdf | 10/11/2025 22:05:09 | LILIANE MARTINS COSTA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle_cep_liliane_martins_costa_versao2.pdf | 10/11/2025 22:03:47 | LILIANE MARTINS COSTA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura | projeto_pesquisa_liliane_costa_cep_versao2.pdf | 10/11/2025 22:02:11 | LILIANE MARTINS COSTA | Aceito |

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



Continuação do Parecer: 8.022.629

| | | | | |
|----------------|---|------------------------|--------------------------|--------|
| Investigador | projeto_pesquisa_liliane_costa_cep_ver_sao2.pdf | 10/11/2025 22:02:11 | LILIANE MARTINS COSTA | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_rosto_assinado_assinado.pdf | 06/10/2025 22:26:17 | LILIANE MARTINS COSTA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

URUGUAIANA, 02 de Dezembro de 2025

Assinado por:

**Karina Sanches Machado d Almeida
(Coordenador(a))**

Comitê de Ética em Pesquisa
Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592
Prédio Administrativo – Sala 23
Caixa Postal 118
Uruguaiana – RS
CEP 97500-970
Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 8025
ou 8365.
E-mail: cep@unipampa.edu.br

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Educar para incluir: estratégias e desafios na Educação de Jovens e Adultos frente às barreiras atitudinais e sociais

Pesquisador responsável: Liliane Martins Costa


Campus/Curso: Campus Bagé / Mestrado Acadêmico em Ensino

Telefone para contato: (53) 99958-5008

Local da coleta de dados: Bagé, Rio Grande do Sul

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade e o anonimato dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados por meio de formulários presenciais em local a combinar com cada um dos sujeitos da pesquisa. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos participantes da pesquisa e serão mantidas em poder do responsável pela pesquisa, Liliane Martins Costa, por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão eliminados.

Bagé, 03 de novembro de 2025

Documento assinado digitalmente
 **FRANCELJ BRIZOLLA**
Data: 10/11/2025 22:20:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Francéli Brizolla
SIAPE 2671799

.....
Liliane Martins Costa
CPF 706.922.110-04