

BARREIRAS ATITUDINAIS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE ETNOGRÁFICA DAS EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO E PERTENCIMENTO

ATTITUDINAL BARRIERS AND INCLUSION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: AN ETHNOGRAPHIC ANALYSIS OF EXPERIENCES OF PARTICIPATION AND BELONGING

BARRERAS ACTITUDINALES E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: UN ANÁLISIS ETNOGRÁFICO DE LAS EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN Y PERTENENCIA

Liliane Martins Costa¹, Francéli Brizolla²

DOI: 10.54899/dcs.v23i96.7041

Recibido: 10/08/2026 | Aceptado: 31/08/2026 | Publicación en línea: 14/09/2026.

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de pesquisa realizada na Educação de Jovens e Adultos, analisando as barreiras atitudinais e sua relação com a inclusão e a cidadania. Parte-se do entendimento de que a exclusão se manifesta em práticas e expectativas que limitam a participação dos estudantes. O objetivo foi identificar percepções sobre inclusão, analisar mudanças após intervenções pedagógicas e registrar evidências de superação de barreiras. A pesquisa, de abordagem qualitativa e etnográfica, utilizou diário de classe e questionário reflexivo. Os resultados apontam aumento da participação, fortalecimento da autoestima e ampliação do sentimento de pertencimento. Conclui-se que a inclusão exige práticas pedagógicas intencionais e formação docente contínua para que a EJA se consolide como espaço de cidadania.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Barreiras Atitudinais. Etnografia.

ABSTRACT

This article presents a segment of research conducted in Youth and Adult Education, examining attitudinal barriers and their relationship with inclusion and citizenship. Exclusion is understood as embedded in practices and expectations that restrict student participation. The study aimed to identify students' perceptions of inclusion, analyze changes after pedagogical interventions, and document evidence of overcoming barriers. A qualitative ethnographic approach was adopted, using a field diary and reflective questionnaire. Results indicate increased participation, strengthened self-confidence, and a greater sense of belonging. It is concluded that inclusion requires intentional pedagogical practices and continuous teacher development so that EJA becomes a space of citizenship.

¹ Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil.
E-mail: lilimartinscosta.123@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7764-4820>

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil.
E-mail: francelibrizolla@unipampa.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7987-2044>

Keywords: Youth and Adult Education. Attitudinal Barriers. Ethnography.

RESUMEN

Este artículo presenta un recorte de investigación en la Educación de Jóvenes y Adultos, analizando las barreras actitudinales y su relación con la inclusión y la ciudadanía. Se entiende que la exclusión se manifiesta en prácticas y expectativas que limitan la participación estudiantil. El objetivo fue identificar percepciones sobre la inclusión, analizar cambios tras intervenciones pedagógicas y registrar evidencias de superación de barreras. La investigación, de enfoque cualitativo y etnográfico, utilizó diario de clase y cuestionario reflexivo. Los resultados muestran mayor participación, fortalecimiento de la autoestima y ampliación del sentido de pertenencia. Se concluye que la inclusión requiere prácticas pedagógicas intencionales y formación docente continua para que la EJA sea un espacio de ciudadanía.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Barreras Actitudinales. Etnografía.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido, historicamente, o espaço destinado àqueles que permaneceram à margem do sistema escolar. Entretanto, mais do que reparar trajetórias interrompidas, a modalidade carrega potencial político e formativo capaz de reconfigurar identidades, ampliar pertencimentos e reabrir percursos educacionais. O debate sobre inclusão nesse contexto não se limita à acessibilidade física ou ao cumprimento de normativas legais, mas envolve reconhecer o estudante adulto como sujeito de direitos, portador de saberes e experiências que atravessam sua relação com a escola. Discutir inclusão na EJA implica compreender que a exclusão não se expressa apenas na ausência de matrícula, mas também nas barreiras atitudinais, muitas vezes naturalizadas, que restringem a participação e produzem processos silenciosos de afastamento.

A relevância da temática decorre da necessidade de aprofundar a compreensão sobre como atitudes e práticas cotidianas influenciam a permanência e o engajamento dos estudantes, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e trajetórias escolares descontínuas. A análise do cotidiano escolar possibilita evidenciar práticas que favorecem ou dificultam o sentimento de pertencimento, considerando a diversidade de perfis presentes na EJA, como trabalhadores, mulheres responsáveis por cuidados familiares, pessoas com

deficiência, estudantes idosos e jovens com histórico de reprovações sucessivas. Ao considerar a modalidade como espaço de múltiplas experiências, o estudo busca contribuir para a reflexão sobre processos inclusivos que ultrapassem o plano discursivo e se materializem nas relações pedagógicas.

O objetivo geral deste artigo é analisar como barreiras atitudinais se manifestam no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos e de que forma práticas pedagógicas dialógicas podem promover deslocamentos perceptivos e ampliar a participação dos estudantes. Como objetivos específicos, pretende-se: (1) identificar percepções iniciais sobre inclusão e pertencimento; (2) descrever estratégias pedagógicas desenvolvidas no contexto investigado; e (3) analisar evidências de mudança nas formas de participação e engajamento.

O estudo caracteriza-se como recorte de pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, com produção de dados por meio de registros de campo e questionários reflexivos, analisados à luz de referenciais críticos sobre inclusão, educação de adultos e pedagogias emancipatórias. A observação do cotidiano escolar permitiu compreender dinâmicas relacionais, práticas pedagógicas e sentidos atribuídos à experiência educativa pelos participantes.

Pretende-se, com este artigo, contribuir para o debate acadêmico sobre inclusão na EJA, destacando a centralidade das barreiras atitudinais na construção de ambientes educativos mais democráticos. Ao enfatizar a dimensão relacional da inclusão, busca-se ampliar a compreensão sobre processos de pertencimento e participação, reafirmando a modalidade como espaço de reconstrução de trajetórias e de fortalecimento da cidadania.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos, entendida no Brasil como modalidade reparadora, inclusiva e emancipatória, nasce das tensas relações entre Estado, povo e projeto de sociedade. Sua constituição histórica revela um percurso marcado menos pela linearidade e mais pela oscilação entre avanços institucionais e períodos de abandono. Essa característica faz com que a EJA não possa ser tratada apenas como política pedagógica, mas também como expressão de disputas estruturais que envolvem democracia, economia e direitos sociais. Desde o período colonial, quando a alfabetização ocorria de forma incipiente vinculada à catequese jesuítica —

momento em que ensinar a ler era instrumento de evangelização e não de emancipação — já se percebe que o acesso ao conhecimento nunca foi distribuído de maneira igualitária no país (Strelhow, 2010).

A ausência de políticas consistentes após a expulsão dos jesuítas prolongou a exclusão por séculos, revelando que o direito à educação de adultos não estava no horizonte prioritário da formação do Estado brasileiro. Apenas no início do século XX surgem ações planejadas de enfrentamento ao analfabetismo, como a organização da Liga Brasileira de Educação de Adultos em 1930, seguida pela criação do Serviço Nacional da Educação de Adultos em 1947, iniciativas que já reconheciam o analfabetismo como problema nacional que comprometia o desenvolvimento econômico e político. O debate se intensifica com campanhas federais e movimentos como o Movimento de Educação de Base, aproximando alfabetização, trabalho e consciência social — perspectiva que recupera a noção de que aprender a ler significa também aprender a posicionar-se diante do mundo (Vieira, 2004).

O período ditatorial redesenha o cenário com o MOBRAL, política de grande alcance numérico, mas criticada por priorizar a alfabetização funcional voltada à produtividade laboral. Ainda assim, representou expansão do atendimento, deixando como legado a compreensão de que o Estado tem responsabilidade direta sobre a escolarização de adultos (Strelhow, 2010). Após a redemocratização, a Constituição Federal de 1988 marca uma inflexão decisiva: a educação passa a ser prevista como direito de todos e dever do Estado, o que inclui aqueles que não concluíram estudos na idade regular. É nesse marco que a EJA se consolida como garantia legal e não apenas política assistencial, reforçando no texto constitucional que educação é via de desenvolvimento humano, participação cidadã e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 amplia essa compreensão e integra a EJA à educação básica, reconhecendo suas especificidades. Esse reconhecimento não é somente jurídico; reflete o entendimento de que pessoas adultas aprendem em tempos, ritmos e linguagens particulares. A legislação determina oferta gratuita, flexível e adequada às condições de vida dos estudantes trabalhadores, sugerindo reorganização curricular, certificação supletiva e metodologias diferenciadas que valorizem saberes construídos fora da escola (Brasil, 1996). Diretrizes como a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e o Parecer nº 11/2000 reforçam a necessidade de espaços noturnos, articulação com trabalho e políticas de permanência, reconhecendo que frequentar a escola depois de um expediente laboral exige mais que vontade: exige condições objetivas e acolhimento institucional (Lopes; Lino, 2021).

No início dos anos 2000, os programas Brasil Alfabetizado, PROJOVEM e PROEJA, somados à criação do FUNDEB em 2007, ampliam o espectro de atuação estatal e abrem caminho para integração entre escolarização e formação profissional. Ainda assim, a expansão quantitativa não elimina o principal desafio da modalidade: a descontinuidade histórica. Cada mudança de governo traz rearranjos que repercutem diretamente na manutenção de turmas, no financiamento e na visão de educação como investimento social. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 tenta estabilizar metas ao propor erradicação do analfabetismo absoluto e integração de pelo menos 25% da EJA à educação profissional, mas a implementação encontra obstáculos, especialmente nos municípios com menor estrutura administrativa (Brasil, 2014).

Essas idas e vindas demonstram que a EJA, apesar de legalmente assegurada, é frequentemente tratada como política compensatória e não como política estruturante. Quando o financiamento é frágil e a oferta irregular, a permanência do estudante é dificultada. Não basta abrir vagas; é necessário garantir o direito de permanecer, aprender e concluir. O caminho não depende apenas de legislações, mas de vontade política e compreensão social do valor do adulto que retorna à escola. Cada estudante que chega à EJA carrega uma história interrompida e também uma expectativa de futuro.

O público da EJA é profundamente heterogêneo. Jovens, adultos e idosos sentam-se lado a lado com motivações diversas — alguns buscam o diploma para ascender profissionalmente; outros desejam superar traumas escolares; outros encontram na sala de aula espaço de convivência, identidade e reconstrução da autoestima. A prevalência de mulheres acima dos 40 anos, frequentemente chefes de família, evidencia que interrupção escolar é atravessada por desigualdades de gênero. Homens, em grande parte, retornam motivados pela pressão do mercado de trabalho que exige escolaridade mínima; mulheres regressam quando conseguem rearranjar a vida doméstica para si mesmas. Estudantes negros e pardos seguem maioria, reflexo das assimetrias raciais que historicamente negaram acesso educacional (Inaf, 2024).

A esse cenário somam-se condições objetivas como longas jornadas laborais, cuidados familiares, trabalho informal e vulnerabilidade socioeconômica. Muitos chegam cansados, mas comprometidos com o desejo de transformar sua trajetória. Outros chegam inseguros, carregando a marca do "fracasso escolar" imposto no passado. Por isso, o primeiro movimento pedagógico é restituir pertencimento: ninguém retorna à escola por acaso; retornar é um gesto político de resistência. Quando a escola reconhece isso, transforma o ensino em parceria, não em cobrança punitiva.

A diversidade etária e cultural presente em sala de EJA exige metodologias flexíveis. Não é coerente aplicar ao adulto a mesma lógica da infância. Aprender na EJA significa relacionar o conteúdo com a vida concreta: com o salário que precisa ser calculado, com o texto da vaga de emprego que precisa ser compreendido, com o formulário que precisa ser preenchido. Por essa razão, metodologias dialógicas, projetos integrados, atividades contextualizadas e uso da experiência do aluno como fonte de conhecimento tornam-se ferramentas essenciais. Quando o estudante percebe que seu saber empírico tem valor, ele passa a compreender que também produz conhecimento — e esse é o ponto em que o aprendizado floresce.

Se para a criança a escola representa etapa obrigatória, para o adulto ela representa escolha. Retornar é um ato que reivindica futuro. O diploma não é o único resultado esperado: a retomada dos estudos restitui voz social, ampliam repertórios e permitem participação em espaços dos quais historicamente esses sujeitos foram excluídos. Aprender a ler permite interpretar um contrato; compreender matemática permite organizar um orçamento; conhecer direitos permite reivindicá-los diante de um serviço público. A alfabetização não elimina desigualdades, mas abre caminhos para enfrentá-las com mais autonomia (Marques; Romualdo, 2021).

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos se aproxima do projeto pedagógico libertador defendido por Paulo Freire, no qual ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos prontos, mas se realiza como encontro dialógico entre sujeitos. A aprendizagem emerge da troca, do reconhecimento das trajetórias que cada aluno traz consigo, e não de uma postura docente que infantiliza ou neutraliza a experiência do outro. Na EJA, o estudante não ocupa o lugar de destinatário passivo: ele interpreta, questiona e ressignifica o real. Quando a escola valoriza a escuta e transforma a sala de aula em território de diálogo, o processo educativo ganha dimensão crítica, superando o caráter compensatório para assumir função formadora, capaz de ampliar leitura de textos — e de contextos — que estruturam a vida social.

Por isso, ao invés de ser vista como modalidade "de recuperação", a EJA deve ser compreendida como projeto civilizatório: ela não apenas certifica, mas devolve dignidade, pertencimento e senso de possibilidade. Quando o estudante conclui um ciclo formativo, rompe com a narrativa do "não conseguir". Concluir o ensino médio em idade adulta não é atraso — é vitória tardia, mas plena. E quando essa conquista se converte em acesso ao trabalho, continuidade no ensino, melhorias na renda ou simplesmente autoestima fortalecida, a sociedade inteira se beneficia.

A Educação de Jovens e Adultos, portanto, representa mais que um programa educacional: é política de restauração histórica. Ao abrir portas para quem já teve portas fechadas, ela reafirma que ninguém está velho demais para aprender — e que a educação não tem prazo de validade. A escola da EJA é, por excelência, o lugar onde o conhecimento encontra a vida e a vida devolve sentido ao conhecimento. E é justamente nesse encontro que nasce a cidadania.

Inclusão enquanto Direito e Garantia de Cidadania

Pensar a inclusão no campo educacional implica ir além da ideia de acesso formal à escola. O ingresso em espaços educativos representa apenas o início de um percurso mais amplo, que envolve a construção da cidadania em sua dimensão prática e cotidiana. Nesse sentido, incluir não se confunde com gesto assistencial ou concessão institucional, mas configura-se como direito humano consolidado historicamente e respaldado por normativas nacionais e internacionais. A inclusão, portanto, precisa ser compreendida como processo contínuo de enfrentamento de barreiras — sejam elas materiais, pedagógicas ou simbólicas — que limitam a participação plena dos sujeitos. Falar em cidadania, nessa perspectiva, significa reconhecer a capacidade de fala, escolha e pertencimento social.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) inaugura um marco importante ao afirmar a igualdade em dignidade e direitos entre todas as pessoas, situando a educação como elemento essencial para a liberdade e o desenvolvimento humano. Posteriormente, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) amplia esse entendimento ao defender sistemas educacionais capazes de acolher a diversidade, deslocando o foco da adaptação individual para a responsabilidade institucional. Tal mudança de perspectiva representa uma ruptura significativa: não é o estudante que deve ajustar-se à escola, mas a escola que precisa rever práticas e estruturas para garantir participação efetiva.

No contexto brasileiro, esse paradigma ganha força com a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015), que consolida o direito à educação inclusiva ao prever matrícula na escola comum, adaptações curriculares e acessibilidade em múltiplas dimensões. Mais do que assegurar presença física, a legislação aponta para a necessidade de permanência qualificada e aprendizagem significativa. A LBI dialoga diretamente com a Constituição Federal de 1988, especialmente com o art. 205, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, e com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, que reconhece a Educação de Jovens e Adultos

como modalidade com especificidades próprias. Nessa intersecção entre inclusão e EJA, evidencia-se a dimensão reparadora da educação: oferecer oportunidades a quem retorna à escola significa enfrentar desigualdades historicamente produzidas e abrir novas possibilidades de futuro.

Sob essa ótica, a educação assume um caráter emancipador. Para Freire (1996), ensinar constitui um ato político que reconhece o estudante como sujeito de experiência e transformação, enquanto Gadotti (2000) reforça a necessidade de práticas pedagógicas democráticas capazes de formar cidadãos críticos. Assim, a inclusão não se limita à convivência com as diferenças, mas implica a construção de ambientes educativos que favoreçam autonomia e participação. A escola inclusiva deixa de ser espaço de mera certificação e passa a atuar como território de reconstrução de trajetórias.

Garantir cidadania por meio da inclusão exige repensar currículos, metodologias e concepções de ensino, sobretudo quando se trata da Educação de Jovens e Adultos. Os estudantes dessa modalidade carregam saberes produzidos no trabalho, na família e nas experiências sociais, e reconhecê-los como fontes legítimas de conhecimento constitui passo fundamental para romper com perspectivas deficitárias. Quando a escola valoriza essas trajetórias, desloca-se de uma lógica de correção para uma lógica de reconhecimento, aproximando-se de uma educação orientada pela justiça social.

Contudo, a efetivação da inclusão depende de condições concretas. A existência de legislação não garante, por si só, práticas transformadoras. Políticas públicas necessitam de financiamento contínuo, formação docente e ações que enfrentem barreiras atitudinais, aquelas que operam de forma silenciosa mesmo quando o estudante está presente em sala. Campos, Cruz e Cavalcante (2021) alertam que a inclusão perde sentido quando há presença física sem pertencimento simbólico, evidenciando que atitudes e expectativas também estruturam processos de exclusão.

Na EJA, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes. Jovens e adultos que retornam à escola frequentemente trazem experiências marcadas por fracasso escolar, jornadas laborais extensas e responsabilidades familiares. Ignorar essas dimensões significa reproduzir práticas excludentes; reconhecê-las, por outro lado, transforma o retorno à educação em experiência de reparação histórica e reconstrução identitária.

Dessa forma, incluir não corresponde a seguir protocolos administrativos ou cumprir exigências formais. Trata-se de um compromisso ético com a construção de ambientes educativos

capazes de acolher a diversidade sem julgamento. A escola inclusiva não exige que o sujeito se adapte a um modelo rígido; ela própria se reorganiza para garantir que todos tenham espaço de participação e aprendizagem.

Defende-se, portanto, que a Educação de Jovens e Adultos, quando orientada pelos princípios dos direitos humanos, configura-se como espaço privilegiado de reconstrução da cidadania. Nesse cenário, a inclusão deixa de ser discurso normativo e passa a se manifestar em práticas pedagógicas que valorizam trajetórias, escutam vozes e ampliam horizontes. Não basta assegurar matrícula: é necessário garantir permanência, aprendizagem e reconhecimento social.

Em síntese, compreender a inclusão como direito humano implica assumir a educação como prática emancipadora, sustentada por compromisso político e sensibilidade pedagógica. Significa reconhecer a diversidade como potência e não como obstáculo, construindo uma escola em que cada sujeito encontre lugar, voz e possibilidade de futuro. Quando essa perspectiva se concretiza, a inclusão deixa de ser ideal abstrato e transforma-se em cidadania vivida no cotidiano escolar.

Barreiras Atitudinais como Fator de Exclusão na EJA

Discutir inclusão na Educação de Jovens e Adultos exige compreender que a exclusão nem sempre se materializa em muros, falta de rampas ou ausência de recursos. Há barreiras muito mais sutis — imateriais, silenciosas e naturalizadas — que atuam no cotidiano escolar e condicionam o modo como determinados sujeitos são reconhecidos e legitimados como aprendizes. Essas barreiras são denominadas barreiras atitudinais e se configuram como comportamentos, crenças, valores e expectativas que produzem julgamento, subestimação e desigualdade simbólica. Conforme ressalta Sasaki (2003), as barreiras atitudinais emergem de atitudes discriminatórias ou paternalistas, restringindo autonomia e participação social, ainda que o ambiente institucional esteja fisicamente acessível.

No contexto da EJA, essas barreiras aparecem com força porque o público atendido é diverso: trabalhadores exaustos que chegam após longas jornadas, mulheres que retornam depois de anos dedicadas ao cuidado familiar, pessoas com deficiência que enfrentam estigmas sobre sua capacidade cognitiva, idosos que convivem com o etarismo e jovens marcados por trajetórias escolares interrompidas. Quando o olhar pedagógico não reconhece essas trajetórias, a exclusão reaparece em forma de baixa expectativa, desmotivação e evasão. Um estudante pode estar

matriculado e presente, mas não pertencente. Isso transforma a garantia legal em inclusão apenas formal.

As barreiras atitudinais se manifestam em situações aparentemente simples: a correção ríspida que desqualifica o erro como incapacidade; a piada sobre o aluno que demora a ler; o colega que assume para si a atividade porque acredita que o estudante com deficiência “*não dará conta*”; o professor que entrega conteúdo sem contextualização, partindo do pressuposto de que adultos não precisam de mediação. Esses exemplos, comuns na prática escolar, revelam que a exclusão pode ocorrer com a sala cheia e o boletim entregue, quando o sujeito não se reconhece no processo educativo e internaliza a mensagem de que “*não é para ele*”.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e os marcos internacionais de direitos humanos exigem ações que ultrapassem a acessibilidade física, reforçando que inclusão é também ética relacional. Porém, políticas públicas não garantem, por si, mudança de cultura escolar. Freire (1996) adverte que educação libertadora requer reconhecimento do outro como sujeito de valor; quando o diálogo se rompe, abre-se espaço para opressão. Assim, a postura docente é determinante: o professor pode ser ponte para a emancipação ou agente involuntário da exclusão.

As barreiras atitudinais impactam diretamente participação, autoestima e permanência. A evasão na EJA raramente ocorre apenas por fatores econômicos; muitas vezes ela nasce do constrangimento silencioso diante do não saber. O aluno adulto, ao perceber que não domina determinada tecnologia ou conteúdo, pode desistir não pela dificuldade em si, mas pela forma como essa dificuldade é lida socialmente. Goldani (2010) destaca que o etarismo naturaliza a ideia de que pessoas mais velhas aprendem menos, criando uma expectativa de fracasso antes mesmo que o processo se inicie. Quando essa crença implícita encontra metodologias rígidas, o desânimo se converte em abandono.

O mesmo se observa no capacitismo, que trata a deficiência como incapacidade e não como diferença humana. A escola que aceita o estudante, mas não adapta a metodologia, reforça exclusão sob o discurso de inclusão. Marques e Romualdo (2021) apontam que inclusão só é efetiva quando o sujeito participa do processo educativo em condições dignas e tem seu potencial reconhecido. Na EJA, isso significa considerar ritmo, cansaço, alfabetização tardia, experiências profissionais e conhecimentos prévios como material pedagógico, e não como obstáculo.

Quando pensamos em inclusão na EJA, não é difícil perceber que as maiores barreiras não estão somente nos prédios, mas nas pessoas. Não são apenas rampas que faltam — às vezes o que falta é respeito. E isso dói, porque é silencioso. Como professora, aprendi que as barreiras

atitudinais não se anunciam: elas se insinuem no olhar que duvida, no comentário que diminui, no silêncio que constrange. São essas microviolências, repetidas ao longo do tempo, que produzem a sensação de que “aquele espaço não é para mim”. Sassaki (2003) já alertava que o preconceito e a superproteção podem ser tão limitadores quanto a ausência de acessibilidade física, pois ferem a autonomia e a dignidade do estudante.

Por isso, não basta matricular — é preciso acolher. Não há tecnologia que corrija o professor que suspira impaciente quando o adulto lê devagar; não há rampa que resolva a pedagoga que trata o aluno com deficiência como eternamente incapaz. A inclusão se concretiza onde há escuta paciente, gesto de respeito e a crença sincera de que todos podem aprender. Freire (1996) dizia que a educação é um ato de amor e coragem. E amar, nesse contexto, é não desistir do estudante no seu tempo, no seu ritmo, com sua história.

Na sala de aula vemos isso com nitidez. A senhora que volta a estudar aos 60 e pede para repetir a explicação, mas pede com vergonha. O jovem que copia letra por letra porque ainda não lê com fluência e teme rir de si mesmo. O aluno com deficiência que participa menos porque já internalizou que “não sabe o suficiente”. Essas situações nos mostram que a exclusão não se dá apenas fora da escola — muitas vezes ela acontece dentro, enquanto o currículo segue, mas as pessoas param. E quando o estudante para, a EJA falha.

Enfrentar as barreiras atitudinais, então, não é tarefa técnica: é tarefa ética. Envolve reconhecer o valor dos saberes trazidos do trabalho, do cuidado com a família, das lutas silenciosas do cotidiano — saberes construídos antes mesmo do caderno (Marques; Romualdo, 2021). É olhar para o aluno adulto não como “quem ficou atrasado”, mas como quem resistiu e voltou. É evitar o paternalismo que protege demais e, ao mesmo tempo, impedir o julgamento que cobra demais. É ensinar sem humilhar; orientar sem infantilizar; corrigir sem ferir.

No cotidiano escolar, isso pode significar mudanças simples, porém profundas: permitir que o aluno explique como faz na prática aquilo que ainda não escreve com texto formal; usar a experiência profissional como ponte para o conteúdo; criar momentos de fala onde a vida também seja conteúdo; acolher o erro como parte legítima do aprender; garantir que ninguém seja ridicularizado por tentar. Cada gesto desse rompe uma barreira. E quando uma barreira cai, algo muda por dentro: o aluno levanta a cabeça, pega o lápis de novo, participa — pertence.

Quando a escola age assim, a EJA deixa de ser apenas espaço de certificação e se torna espaço de reconstrução identitária. O estudante que antes se sentia deslocado começa a se ver capaz, útil, cidadão. A sala deixa de ser um lugar onde ele prova o que não sabe, e passa a ser

lugar onde ele descobre o quanto pode. E é nesse instante que a inclusão se torna mais do que política pública: ela se transforma em possibilidade real de futuro.

Vencer as barreiras atitudinais, portanto, não é “boa prática docente”: é dever democrático. É garantir que inclusão não seja um enunciado bonito nos documentos, mas experiência vivida, que devolve aos sujeitos o que lhes foi negado — o direito de aprender com dignidade. Quando há pertencimento, há participação; quando há participação, há permanência. E quando o aluno permanece, a exclusão retrocede e a cidadania floresce.

METODOLOGIA

Este artigo apresenta um recorte analítico de pesquisa qualitativa que investiga as barreiras atitudinais à inclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA), aprofundando um eixo específico a partir da reorganização de dados e da ampliação de reflexões teórico-metodológicas. O estudo parte do reconhecimento de que processos de inclusão se constroem no cotidiano escolar, nas interações e nas expectativas que atravessam a experiência educativa, especialmente em contextos marcados por trajetórias escolares interrompidas.

A abordagem qualitativa foi adotada por permitir compreender a complexidade das experiências educativas para além de indicadores quantitativos, considerando narrativas, gestos e relações que estruturam o cotidiano da escola. A perspectiva etnográfica orientou a investigação, possibilitando acompanhamento próximo das dinâmicas escolares e análise dos sentidos atribuídos pelos participantes às experiências vividas.

O campo empírico corresponde a uma escola pública que oferta a modalidade no período noturno, atendendo estudantes com diferentes trajetórias educacionais e condições de vida, como trabalhadores, responsáveis por cuidados familiares, pessoas em processo de retorno à escolarização e estudantes com histórico de interrupções nos estudos. A observação do cotidiano permitiu compreender práticas pedagógicas, relações sociais e processos de participação no contexto investigado.

Os participantes foram estudantes matriculados na turma acompanhada ao longo do período de observação. Seus relatos foram analisados respeitando princípios éticos, com preservação das identidades e cuidado na interpretação das experiências compartilhadas.

Este estudo busca contribuir para o debate sobre inclusão na EJA ao problematizar as barreiras atitudinais que incidem sobre a permanência e a participação dos estudantes, destacando

a importância de práticas pedagógicas que promovam reconhecimento, pertencimento e engajamento no processo educativo.

Dois instrumentos de coleta foram utilizados durante a coleta dos dados, sendo um deles o diário de classe, redigido após cada aula, contendo episódios, reações dos estudantes, falas, tensões e gestos de inclusão/exclusão. O diário não foi um mero relatório, mas um lugar de memória pedagógica, possibilitando revisitar cenas e refletir sobre elas, como defende André (2008) ao tratar do valor dos registros narrativos na etnografia.

O segundo instrumento foi um questionário reflexivo, aplicado em dois momentos (antes e após as práticas pedagógicas voltadas à temática da cidadania e inclusão), buscando identificar mudanças de percepção sobre barreiras atitudinais, pertencimento e participação. O questionário teve perguntas abertas, privilegiando narrativas ao invés de respostas padronizadas, pois na EJA a palavra revela trajetórias.

Os dados foram organizados e analisados por meio de análise interpretativa, orientada por categorias construídas durante o percurso investigativo: (a) percepções iniciais sobre inclusão; (b) episódios indicativos de barreiras atitudinais; (c) mudanças ou permanências após as intervenções pedagógicas. A análise não se deu para comprovar hipótese, mas para escutar o que os dados diziam, respeitando a maneira como os estudantes significaram o vivido.

A triangulação entre diário, questionário e referenciais teóricos permitiu conectar prática e teoria, buscando compreender quando a inclusão acontece e quando falha — não pela ótica institucional, mas pela experiência de quem senta nas carteiras. Assim, a metodologia adotada não produziu resultados “sobre” os estudantes, e sim com eles, entendendo-os como coautores do conhecimento, em consonância com os princípios freireanos de pesquisa como ato dialógico (Freire, 1996).

Em síntese, esta investigação se consolidou como pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, desenvolvida em campo vivo, onde teoria encontra corpo, e onde cada registro não apenas documenta, mas interroga. O método, portanto, não foi somente caminho científico — foi também postura ética e política de olhar a EJA com respeito, reconhecendo o direito de cada aluno existir na escola sem que barreiras atitudinais silenciem sua presença.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percepções Iniciais dos Estudantes sobre Inclusão

A compreensão das percepções iniciais dos estudantes acerca da inclusão constituiu etapa fundamental do percurso investigativo, na medida em que permitiu acessar não apenas concepções declaradas, mas também disposições subjetivas construídas ao longo de trajetórias marcadas por experiências de exclusão escolar e social. Conforme evidenciado nos registros dos diários de classe e nos questionários diagnósticos aplicados no início do estudo, observou-se que a inclusão era frequentemente compreendida de forma restrita, associada sobretudo a atitudes de tolerância interpessoal, como “aceitar o outro”, “não fazer diferença” ou “ter paciência com quem tem dificuldade”.

Essa compreensão, embora revele a circulação de discursos inclusivos no cotidiano escolar, indica também a predominância de uma perspectiva moralizante, ainda pouco articulada à noção de inclusão como direito e como participação ativa nos processos de aprendizagem. Tal achado dialoga com a análise de Mantoan (2003), ao destacar que a inclusão escolar não se efetiva apenas por atitudes de acolhimento, mas exige a transformação das práticas pedagógicas e das relações institucionais que historicamente produziram exclusão. Do mesmo modo, Sasaki (2003) ressalta que as barreiras atitudinais operam de maneira sutil, naturalizando expectativas reduzidas sobre determinados sujeitos e restringindo suas possibilidades de participação.

Nos momentos iniciais de interação coletiva — especialmente nas rodas de conversa — foram recorrentes manifestações de insegurança discursiva, expressas em falas hesitantes, pausas prolongadas e evitamento do contato visual. Esses elementos, longe de representarem simples dificuldades comunicativas, evidenciam processos de silenciamento historicamente produzidos, nos quais o estudante internaliza a posição de quem ocupa um lugar marginal no espaço escolar. Tal fenômeno encontra respaldo na perspectiva freireana, segundo a qual a negação do direito à palavra constitui mecanismo central de reprodução das desigualdades, uma vez que “ninguém se conscientiza isoladamente” e a participação dialógica é condição para a construção da autonomia (Freire, 1996; Freire, 2008).

Os dados empíricos também indicaram a presença de expectativas reduzidas em relação às próprias capacidades de aprendizagem, especialmente entre estudantes mais velhos, que frequentemente verbalizavam a crença de que “já não aprendem como antes”. Esse discurso

revela a internalização de estigmas etários e escolares, reforçando o que Gadotti (2000) identifica como marcas de uma trajetória educacional excludente que produz sentimentos de inadequação e descrédito em relação ao próprio potencial. Em consonância com os resultados da pesquisa, observou-se que tais percepções não se restringem ao plano individual, mas são socialmente compartilhadas e reproduzidas nas interações cotidianas.

Outro aspecto relevante refere-se às formas de ajuda oferecidas entre colegas, que, embora frequentemente motivadas por intenções solidárias, assumiam, em alguns casos, contornos de tutela, especialmente em relação a estudantes com deficiência ou maiores dificuldades de aprendizagem. Como apontam Glat e Nogueira (2003), práticas aparentemente benignas podem reforçar relações assimétricas e perpetuar a imagem do sujeito como dependente, configurando barreiras atitudinais que limitam a construção da autonomia.

A análise dos registros etnográficos permitiu ainda identificar a presença de estratégias de autoproteção, como a recusa em participar de atividades coletivas ou o silêncio voluntário em situações de exposição pública. Esses comportamentos, interpretados à luz da literatura, podem ser compreendidos como respostas adaptativas a experiências anteriores de fracasso ou estigmatização, evidenciando que o medo do erro constitui elemento estruturante das relações com o saber na EJA. Conforme argumenta Freire (2008), a educação emancipadora requer a superação de uma cultura escolar que penaliza a dúvida e valoriza a reprodução acrítica.

De modo sintético, as percepções iniciais revelaram três dimensões recorrentes: (a) a presença de sentimentos de inadequação vinculados a trajetórias escolares interrompidas; (b) expectativas reduzidas quanto às próprias possibilidades de aprendizagem; e (c) participação condicionada à autorização implícita do grupo ou da professora. Tais dimensões evidenciam que as barreiras atitudinais não se limitam a atitudes explícitas de discriminação, mas se manifestam também em disposições subjetivas e em padrões de interação que restringem a agência dos estudantes.

Esses achados corroboram a compreensão de que a inclusão, na Educação de Jovens e Adultos, não pode ser reduzida ao acesso formal ou à permanência física na escola, devendo ser entendida como processo relacional que envolve reconhecimento, pertencimento e construção de sentidos compartilhados sobre o aprender. Nesse sentido, a escuta sensível das percepções iniciais mostrou-se condição indispensável para a elaboração de intervenções pedagógicas alinhadas às necessidades do grupo, reafirmando a perspectiva de que a inclusão se constrói no cotidiano das relações e na problematização crítica das práticas educativas.

Estratégias Pedagógicas Aplicadas para Inclusão

A partir das percepções iniciais dos estudantes — marcadas pela insegurança, pelo medo do erro e pela compreensão limitada de inclusão — estruturou-se um conjunto de práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento do pertencimento, da autonomia e da participação coletiva. Não se buscou “ensinar inclusão” como conteúdo isolado, mas viver inclusão em sala, deixando que o conceito emergisse da experiência. Freire (1996) já afirmava que não há palavra verdadeira sem práxis; foi nesse horizonte que o planejamento se organizou.

As aulas foram organizadas em torno de encontros temáticos sobre cidadania, direitos sociais e inclusão, sempre iniciadas em roda, com perguntas abertas que convocavam memória e vivência. Perguntar “quando você se sentiu incluído?” ou “qual situação já te fez pensar em desistir?” produziu narrativas profundas, algumas marcadas por dor, outras por superação. O espaço do diálogo, nesse contexto, operou como método e também como acolhimento, validando histórias que raramente encontram lugar na escola (Freire, 2008). A escuta não se destinou apenas ao conteúdo verbal, mas ao que tremia nas mãos, ao silêncio que pedia tempo, ao olhar que buscava autorização para falar.

Com base nessas rodas, desenvolveu-se uma sequência de práticas dialógicas e metodologias ativas, evitando aulas expositivas longas. Optou-se por atividades que colocassem os estudantes em posição de autoria, como produção colaborativa de cartazes sobre direitos, análise de situações fictícias de discriminação e debates mediados sobre respeito e diferença. Inspirada no que Gadotti (2000) descreve como educação transformadora, a estratégia central consistiu em deslocar o estudante do papel de receptor para o de sujeito participante. Propor que escrevessem, que opinassem e que discordassem com respeito foi mais desafiador do que entregar conteúdo pronto — mas também mais potente.

Outro movimento metodológico consistiu na criação de situações de aprendizagem que valorizavam saberes prévios, reconhecendo trajetórias profissionais e familiares. Ao solicitar que estudantes relacionassem inclusão a experiências do trabalho, do posto de saúde ou do transporte público, o conhecimento escolar deixou de ser algo distante e passou a dialogar com a vida concreta. Essa vinculação entre conteúdo e existência, como lembra Freire (2008), é condição para que a aprendizagem ganhe sentido e se torne emancipadora.

Concomitantemente, o uso do diário de classe como instrumento reflexivo permitiu registrar transformações sutis, mas significativas. No início, participações eram pontuais; com as

semanas, surgiram mãos levantadas espontaneamente, pedidos de turno de fala, e até divergências saudáveis — sinais de que a voz começava a ocupar o espaço antes dominado pelo silêncio. Um estudante que dizia “prefiro não falar para não errar” passou, após as discussões sobre autonomia, a dizer “posso tentar responder?”. Gestos pequenos, mas que sinalizam deslocamento interno.

Houve também investimentos em práticas de metodologias ativas inclusivas, entre elas atividades em duplas com rotatividade para evitar fixação em pares de afinidade e debates guiados com papéis sociais (líder do grupo, relator, debatedor), e a leitura compartilhada em que cada estudante lia apenas o que se sentia confortável.

Essas estratégias buscaram romper o circuito da vergonha escolar, substituindo “responder certo” por refletir junto. Ao invés de corrigir de forma verticalizada, optou-se por devolutivas que perguntavam “o que você quis dizer?”, abrindo espaço para reelaboração. Como defendem Glat e Nogueira (2003), inclusão exige deslocar o foco da deficiência para a potencialidade — e isso se faz com convite à participação, não com correção punitiva.

Ao final do ciclo de intervenções, os registros indicaram mudanças perceptíveis de postura: aumento na frequência do uso da palavra “nós” nos relatos; maior procura por atividades em grupo; e manifestações verbais de pertencimento, como “aqui ninguém ri de ninguém” ou “antes eu tinha vergonha, agora eu tento”. Não se trata de transformação absoluta, mas de fissuras abertas no muro da exclusão simbólica. Como lembra Freire (1996), toda mudança começa quando alguém se reconhece capaz.

Portanto, as estratégias aplicadas não se limitaram a métodos didáticos, mas constituíram práticas políticas de reconhecimento, em que a sala se fez território de encontro, respeito e reexistência. A inclusão, nesse percurso, deixou de ser conceito abstrato e ganhou rosto, corpo, tempo e história — os corpos, tempos e histórias dos estudantes da EJA.

Evidências de Superação de Barreiras Atitudinais

A análise dos registros produzidos ao longo do processo formativo — especialmente os diários de classe, os feedbacks sistemáticos dos estudantes e os questionários aplicados ao final da intervenção — permitiu identificar deslocamentos significativos nas formas de participação, nas percepções sobre aprendizagem e nas relações interpessoais no contexto investigado. Esses movimentos não se configuram como transformações lineares ou homogêneas, mas como

processos gradativos de ressignificação das experiências escolares, nos quais a inclusão passa a ser vivenciada como prática relacional e não apenas como enunciado normativo.

Se, no diagnóstico inicial, predominavam manifestações de retraimento, receio de exposição e discursos que associavam a aprendizagem a capacidades consideradas “naturais” ou restritas a determinados perfis, ao longo das intervenções observou-se a emergência de posturas mais afirmativas diante do processo educativo. Tal mudança torna-se visível na transformação do repertório discursivo dos estudantes, que progressivamente substituíram expressões marcadas pela autodesvalorização por enunciados que indicavam disposição para experimentar, questionar e participar. Esse deslocamento dialoga com a concepção freireana de que a autonomia se constrói na prática social e na experiência dialógica, por meio da qual os sujeitos se reconhecem como capazes de intervir na realidade (Freire, 1996; Freire, 2008).

Os registros etnográficos evidenciaram ainda alterações nas dinâmicas de sala de aula, particularmente no que se refere à relação com o erro e à participação coletiva. Situações anteriormente marcadas por silêncio ou evitação passaram a ser atravessadas por tentativas de resposta, perguntas espontâneas e interações colaborativas entre colegas. Esse movimento pode ser interpretado como indício de enfraquecimento de barreiras atitudinais que, conforme discutem Mantoan (2003) e Sasaki (2003), operam de forma difusa ao estabelecer expectativas limitadas sobre determinados estudantes e ao naturalizar hierarquias no espaço escolar.

Do ponto de vista das interações sociais, observou-se maior circulação da palavra e ampliação do reconhecimento das experiências individuais como fontes legítimas de saber. A participação, antes concentrada em poucos estudantes, passou a envolver um número mais amplo de sujeitos, ainda que de modo progressivo e situado. Essa ampliação do engajamento reforça a compreensão de que ambientes pedagógicos que valorizam a escuta e a problematização contribuem para a construção de vínculos de pertencimento, condição essencial para a inclusão efetiva (Glat; Nogueira, 2003).

A sistematização dos dados permitiu identificar não apenas mudanças subjetivas, mas também a problematização de barreiras historicamente presentes no cotidiano da turma. A partir da análise dos registros, elaborou-se uma síntese das barreiras atitudinais e das evidências de deslocamento observadas durante o processo formativo, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Barreiras atitudinais identificadas e evidências de superação no contexto da EJA

Barreiras atitudinais identificadas	Manifestação inicial observada	Evidências de superação durante as intervenções
Racismo e estigmatização social	Silenciamento e baixa participação de alguns estudantes	Ampliação do diálogo coletivo e valorização das experiências pessoais
Etarismo (idadismo)	Crença de que aprender seria privilégio dos mais jovens	Reconhecimento do próprio percurso e maior segurança nas falas
Classismo e aporofobia	Sentimento de inferioridade associado à condição socioeconômica	Fortalecimento da autoestima e do pertencimento
Sexismo	Insegurança feminina na exposição de opiniões	Participação mais ativa nas rodas de conversa
Capacitismo	Dúvidas sobre a própria capacidade de acompanhar atividades	Apoio entre colegas e respeito aos diferentes ritmos
LGBTfobia e preconceitos sociais	Receio de exposição identitária	Ambiente mais acolhedor e diminuição de discursos discriminatórios
Estigmatização escolar	Vergonha de errar e medo de julgamento	Valorização do erro como parte do processo de aprendizagem

Fonte: Dados da pesquisa obtidos pela autora, 2025.

A tabela não pretende esgotar a complexidade das relações observadas, mas evidencia que a nomeação e a problematização das barreiras constituem etapas fundamentais para sua transformação. Conforme argumenta Sassaki (2003), a superação de barreiras atitudinais requer processos de conscientização que possibilitem aos sujeitos reconhecer e questionar práticas naturalizadas de exclusão.

Os resultados qualitativos indicam três movimentos analiticamente relevantes. Em primeiro lugar, observou-se ampliação da participação oral, expressa no aumento de intervenções espontâneas e na maior disposição para o diálogo. Em segundo lugar, verificou-se redução de discursos de incapacidade, acompanhada de maior confiança na própria aprendizagem. Por fim, identificou-se fortalecimento das relações de cooperação entre colegas, marcado por atitudes de apoio e respeito às diferenças, em contraste com episódios iniciais de retraimento ou julgamento.

Esses achados corroboram a perspectiva de que a inclusão, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, constitui processo situado que se materializa nas interações cotidianas e na construção coletiva de significados sobre aprender e pertencer. Longe de representar a eliminação de conflitos ou dificuldades, a superação de barreiras atitudinais revela-se como movimento contínuo de negociação e reflexão crítica, no qual estudantes e professora-pesquisadora se implicam na construção de um ambiente pedagógico mais democrático.

Assim, os resultados sugerem que práticas educativas orientadas pelo diálogo, pela valorização das trajetórias e pela problematização das desigualdades contribuem para deslocamentos concretos nas formas de participação e nos modos de compreender a inclusão. Em consonância com Gadotti (1995), a educação, ao reconhecer as condições históricas dos

sujeitos, pode atuar como espaço de reconstrução de identidades e de fortalecimento da cidadania, reafirmando a EJA como território de possibilidades e não apenas de certificação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar este estudo implica reconhecer que a inclusão, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, não se reduz a dispositivos legais, tampouco se esgota no acesso formal à escola. Ao longo da investigação, tornou-se evidente que a inclusão se constitui como processo relacional, tecido no cotidiano das interações pedagógicas, nas expectativas compartilhadas e nas formas pelas quais docentes e estudantes constroem sentidos sobre aprender, pertencer e participar. Nesse horizonte, compreender as barreiras atitudinais revelou-se fundamental para evidenciar dimensões da exclusão que, embora muitas vezes invisíveis nos documentos institucionais, operam de maneira decisiva na permanência e no engajamento dos sujeitos.

Retomando o objetivo deste artigo — analisar como barreiras atitudinais se manifestam no cotidiano da EJA e de que forma práticas pedagógicas dialógicas podem provocar deslocamentos perceptivos e favorecer a participação — os resultados indicam que a experiência educativa investigada produziu transformações relevantes nas formas de relação com o saber, com o erro e com o coletivo. As percepções iniciais dos estudantes, marcadas por insegurança, silêncio e expectativas reduzidas sobre suas próprias capacidades, revelaram trajetórias atravessadas por processos históricos de exclusão escolar e social, corroborando a compreensão de que a negação do direito à educação se expressa não apenas na ausência de oportunidades, mas também na internalização de sentimentos de inadequação.

As intervenções pedagógicas desenvolvidas, fundamentadas em práticas dialógicas e na valorização das experiências dos estudantes, contribuíram para a ressignificação dessas percepções. Observou-se ampliação da participação oral, fortalecimento da autoconfiança e maior reconhecimento do pertencimento ao espaço escolar, indicando que a inclusão, quando vivida como experiência concreta, pode deslocar representações cristalizadas sobre quem aprende e em que condições. Tais resultados dialogam com a perspectiva freireana de educação como prática de liberdade, na qual a construção do conhecimento se realiza por meio da problematização da realidade e da participação crítica dos sujeitos.

Ao mesmo tempo, a análise evidenciou que as barreiras atitudinais — expressas em estigmas relacionados à idade, à condição socioeconômica, ao desempenho escolar e às diferenças individuais — não se dissolvem automaticamente com a presença na escola. A superação dessas barreiras requer processos contínuos de reflexão e transformação das práticas pedagógicas e institucionais, de modo a promover ambientes que reconheçam a diversidade como constitutiva do processo educativo e não como obstáculo a ser administrado.

Nesse sentido, a experiência analisada reafirma a importância de práticas educativas que priorizem a escuta, o diálogo e a construção coletiva de sentidos são essenciais para a formação de sujeitos críticos e para a consolidação da educação como direito de cidadania. Ao reconhecer o estudante da EJA como alguém que retorna à escola para reconstruir sua trajetória, a prática pedagógica deixa de assumir caráter compensatório e passa a configurar-se como espaço de reexistência e de afirmação de possibilidades.

Importa destacar, contudo, que os avanços observados não eliminam as tensões e desafios que atravessam a modalidade. A permanência de condições estruturais adversas, como a irregularidade na frequência, as demandas de trabalho e as vulnerabilidades sociais, evidencia que a inclusão não pode ser compreendida como conquista definitiva, mas como processo em permanente construção. Assim, os resultados aqui apresentados não devem ser interpretados de forma linear ou conclusiva, mas como indícios de que práticas pedagógicas intencionalmente inclusivas podem produzir deslocamentos significativos, ainda que situados e parciais.

Do ponto de vista da contribuição científica, o estudo reforça a necessidade de ampliar o debate sobre inclusão na Educação de Jovens e Adultos para além das dimensões normativas e estruturais, destacando a centralidade das relações pedagógicas e das culturas escolares na produção de pertencimento ou exclusão. Ao evidenciar como as barreiras atitudinais se manifestam no cotidiano e como podem ser problematizadas por meio de práticas dialógicas, o artigo contribui para a compreensão da inclusão como fenômeno complexo, que envolve dimensões subjetivas, sociais e institucionais.

No que se refere às implicações para a prática educativa, os resultados sugerem a importância de processos formativos que preparem docentes para reconhecer e enfrentar as barreiras atitudinais presentes nas interações escolares, promovendo ambientes que valorizem a diversidade de trajetórias e experiências. A formação continuada, articulada à reflexão sobre a prática, emerge como elemento estratégico para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva, capaz de sustentar processos de aprendizagem significativos na EJA.

Como desdobramento, abrem-se caminhos para investigações futuras que aprofundem a análise das relações entre inclusão, permanência e políticas públicas na modalidade, especialmente em contextos marcados por evasão recorrente e fragilidade institucional. Questões como o papel das políticas de financiamento, as condições de trabalho docente e as estratégias de acompanhamento pedagógico configuram-se como agendas relevantes para a continuidade do debate.

Por fim, reafirma-se que a inclusão, na Educação de Jovens e Adultos, não constitui um ponto de chegada, mas um movimento contínuo de construção coletiva. Cada gesto de acolhimento, cada espaço de escuta e cada oportunidade de participação representam possibilidades concretas de ruptura com histórias de exclusão e de abertura para novas trajetórias. Quando a escola reconhece o direito de cada estudante de existir plenamente em seu espaço, não apenas amplia o acesso ao conhecimento, mas contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Assim, a EJA permanece como território de esperança crítica — espaço em que aprender significa também reconstruir sentidos, afirmar identidades e reinventar futuros possíveis.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

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

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024**. Lei nº 13.005/2014. Brasília, DF, 2014.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015)**. Brasília, DF, 2015.

BUENO, J. **Políticas de formação docente para educação especial**. Curitiba: UFPR, 2016.

CAMPOS, A.; CRUZ, D.; CAVALCANTE, R. **Educação de Jovens e Adultos e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2021.

CORREIA, L.; TONINI, A. **Conceitos fundamentais de educação inclusiva**. Lisboa: Plátano, 2012.

ESQUINSANI, V. **Educação, crítica e libertação: leituras freireanas**. Porto Alegre: Penso, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRIEDRICH, L. et al. **Educação de jovens e adultos: história, políticas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GADOTTI, Moacir.; ROMÃO, J. **Educação de Jovens e Adultos: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1995.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. **Formação docente para inclusão escolar**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

INAF. **Relatório Nacional de Alfabetismo e Letramento**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2024.

LOPES, M.; LINO, S. **Diretrizes Curriculares e práticas inclusivas em EJA**. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Campinas: Autores Associados, 2003.

MARQUES, T.; ROMUALDO, R. **EJA e inclusão social: perspectivas contemporâneas**. Fortaleza: UFC, 2021.

PAPALIA, D.; OLDS, S. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SILVA, L. **Formação docente e inclusão na EJA**. Recife: UFPE, 2024.

STRELHOW, A. **História da alfabetização no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

VIEIRA, A. **Educação de adultos no Brasil: políticas e desafios**. Campinas: Papyrus, 2004.

ZANZARINI, J. **Educação inclusiva e prática docente**. Florianópolis: UFSC, 2023.