

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A – FUCAPE ES

JOSÉ AUGUSTO TONONI JÚNIOR

**INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios
contemporâneos e percepções da gestão escolar**

**VITÓRIA
2025**

JOSÉ AUGUSTO TONONI JÚNIOR

**INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios
contemporâneos e percepções da gestão escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Gestão Escolar.

Orientadora: Dra. Márcia Juliana d'Angelo

**VITÓRIA
2025**

JOSÉ AUGUSTO TONONI JÚNIOR

INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios contemporâneos e percepções da gestão escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Nível Profissionalizante.

Aprovado em data 2 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. MARCIA JULIANA D'ANGELO
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof. Dr. WALTER SOUTO DE SOUSA
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof^a. Dra. ELAINE CRISTINA ROSSI PAVANI
Fundação Getulio Vargas

VITÓRIA
2025

“Não existe tal coisa como uma luta de uma única questão, porque nós não vivemos vidas de uma única questão”

(Audre Lorde)

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crítico na promoção da inclusão educacional, fornecendo oportunidades para indivíduos que não tiveram acesso à educação na idade regular. Contudo, a EJA enfrenta marginalização nas políticas públicas e práticas pedagógicas, necessitando de uma gestão escolar atenta às especificidades dessa modalidade da educação brasileira. A heterogeneidade dos alunos da EJA, caracterizada por diversas experiências de vida e necessidades educacionais, requer abordagens pedagógicas inclusivas que reconheçam a interseccionalidade entre idade, gênero, raça, classe social e deficiências, para citar algumas. Assim, este estudo objetiva analisar as percepções e experiências dos atores escolares – alunos, professores e gestores – acerca das estratégias e práticas de gestão a partir das demandas interseccionais de idade, gênero, raça, classe social, deficiências dos alunos da EJA. Adotando uma abordagem qualitativa interpretativa, foram coletados dados por meio de um questionário padronizado, aplicado via *Google Forms*, com 33 alunos, 68 professores e 10 gestores da EJA de escolas públicas em municípios da Região Metropolitana de Grande Vitória, analisados por meio da técnica de temas (*template analysis*). Os dados revelam práticas positivas de acolhimento, adaptações metodológicas, ações de escuta e promoção da diversidade. Contudo, também foi possível identificar os limites dessas práticas frente à ausência de uma política educacional articulada, ao despreparo institucional para lidar com a diversidade e à precariedade de condições materiais e humanas nas escolas. Dessa forma, os dados demonstram que, embora existam esforços relevantes por parte da comunidade escolar, a efetiva incorporação da interseccionalidade como princípio organizador da gestão escolar ainda encontra entraves significativos. Ao identificar a percepção positiva de acolhimento por parte da equipe escolar e destacar as lacunas nas políticas públicas e recursos, o estudo oferece subsídios para gestores, educadores e formuladores de políticas no aprimoramento de práticas mais inclusivas e eficazes.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos (EJA); gestão escolar; interseccionalidade; práticas inclusivas; desigualdades sociais.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) plays a critical role in promoting educational inclusion, providing opportunities for individuals who do not have access to education at a regular age. However, EJA faces marginalization in public policies and pedagogical practices, requiring school management to be attentive to the specificities of this modality of Brazilian education. The heterogeneity of EJA students, characterized by diverse life experiences and educational needs, requires inclusive pedagogical approaches that recognize the intersectionality between age, gender, race, social class, and disabilities, to name a few. Thus, this study aims to analyze the perceptions and experiences of school actors – students, teachers, and administrators – regarding management strategies and practices based on the intersectional demands of age, gender, race, social class, and disabilities of EJA students. Adopting an interpretative qualitative approach, data collected through a standardized questionnaire, applied via Google Forms, with 33 students, 68 teachers, and 10 EJA administrators of public schools in municipalities in the Metropolitan Region of Greater Vitória, were analyzed through the theme technique (template analysis). The data reveal positive practices of welcoming, methodological adaptations, listening actions, and promotion of diversity. However, it was also possible to identify the limits of these practices in the face of the absence of an articulated educational policy, the institutional unpreparedness to deal with diversity, and the precariousness of material and human conditions in schools. Thus, the data demonstrate that, although there are relevant efforts on the part of the school community, the effective incorporation of intersectionality as an organizing principle of school management still encounters significant obstacles. By identifying the positive perception of welcoming by school staff and highlighting the gaps in public policies and resources, the study supports managers, educators and policymakers in improving more inclusive and effective practices.

Keywords: youth and adult education (EJA); school management; intersectionality; inclusive practices; social inequalities.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
	2.1 TEORIA DA INTERSECCIONALIDADE.....	11
	2.2 INTERSECCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	12
	2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	15
3	METODOLOGIA	18
4	ANÁLISE DOS DADOS	23
	4.1 PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS DA EJA.....	23
	4.1.1 Perfil dos alunos	23
	4.1.2 Sentimentos, aprendizado e superação dos alunos da EJA.....	26
	4.2 PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DA EJA	30
	4.2.1 Perfil dos professores	30
	4.2.2 Fatores multidimensionais pelos professores da EJA.....	32
	4.3 PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS GESTORES ESCOLARES	38
	4.3.1 Perfil dos gestores escolares.....	38
	4.3.2 Desafios institucionais e contextuais da prática educativa pelos gestores da EJA	40
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	48
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
	REFERÊNCIAS	58

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional, proporcionando oportunidades de aprendizado para aqueles que não tiveram acesso ou concluíram sua formação na idade regular (Bueno et al., 2023; Lopes et al., 2024). Contudo, no cenário atual, na constituição de políticas públicas e práticas pedagógicas, a EJA encontra-se marginalizada, constituindo-se em um espaço de permanentes disputas, por meio das relações sociais, políticas, econômicas e culturais (Musial & Araújo, 2022).

Um dos fatores que contribui para esse cenário de marginalização é a não contemplação da EJA em relação às orientações de constituição do currículo na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), se furtando em propor reflexões e orientações que elucidem caminhos para a modalidade (Ministério da Educação [MEC], 2017), uma vez que, as particularidades requerem um currículo capaz de inserir o sujeito (o aluno da EJA) em uma relação dialógica com seu tempo e contexto (Carvalho et al., 2021; Zen, 2018).

No Brasil, os alunos da EJA apresentam uma diversidade de experiências de vida, necessidades educacionais e trajetórias pessoais, sendo ainda heterogêneos em termos de marcadores sociais como idade, gênero, raça, classe social, orientação sexual, deficiências e experiências educacionais prévias (Santos & Silva, 2020). Ou seja, esses atores sociais demandam abordagens pedagógicas sensíveis e inclusivas que reconheçam essas realidades e promovam a plena participação deles no processo educativo (Brito & Silva, 2021; Costa & Amorim 2021).

Nessa perspectiva, a interseccionalidade é uma abordagem que permite compreender como múltiplas identidades e marcadores sociais — como raça, gênero

e status socioeconômico — interagem e influenciam a experiência educacional dos indivíduos. Essa perspectiva considera que essas categorias não operam isoladamente, mas se conectam, criando sistemas complexos que geram discriminação para alguns e privilégios para outros (Zhang & Gao, 2024).

Tais diferenças e marcadores sociais, em conjunto, mostram a interseccionalidade vivenciada por esses sujeitos, tais como as várias formas de opressão e discriminação que interagem e se sobrepõem, impactando a experiência de indivíduos e grupos (Atehortúa, 2020). Ou seja, delimitando as posições assimétricas assumidas (Bastos & Eiterer, 2021).

Considerando que a escola representa um espaço de socialização, identifica-se a necessidade de tratativas quanto às diferenças e desigualdades, sendo necessários estudos que articulem, interseccionalmente, as questões de classe, raça, gênero e diversidade sexual (Gomes, 2023). Também são necessárias pesquisas que explorem a interseccionalidade nas práticas de gestão escolar, que têm enfatizado abordagens inclusivas e equitativas no ambiente educacional (Musial & Araújo, 2022). Ou seja, mais estudos sobre a heterogeneidade dos sujeitos (dos alunos) da EJA em função da multiplicidade de trajetórias particulares (Santos & Silva, 2020).

Posto isto, o objetivo deste estudo é analisar as percepções e experiências dos atores escolares – alunos, professores e gestores – acerca das estratégias e práticas de gestão a partir das demandas interseccionais de idade, gênero, raça, classe social, deficiências dos alunos da EJA. Os objetivos específicos são: (i) compreender como a interseccionalidade é percebida e abordada no cotidiano escolar pelos gestores, professores e alunos; (ii) avaliar as práticas de gestão escolar quanto à sua sensibilidade às múltiplas identidades e trajetórias dos alunos da EJA; (iii) identificar as estratégias adotadas por atores escolares da EJA no enfrentamento das

desigualdades educacionais; e (iv) identificar as limitações e potencialidades das estratégias de gestão escolar na promoção de uma educação equitativa e inclusiva na EJA.

A escolha do cenário baseia-se nas mudanças recorrentes nesta modalidade, como a nucleação de escolas em tempos recentes, que reduziram a oferta de escolas contempladas com a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno. Essas mudanças podem ter implicações tanto para os alunos quanto para os profissionais atuantes na modalidade. Tais alterações contrastam com o papel da EJA no Brasil, que inclui a criação de um currículo que responda às necessidades específicas dos jovens e adultos, facilitando a continuidade dos estudos e promovendo uma educação inclusiva que atenda a populações diversas e marginalizadas (Brasil, 2000).

Os resultados evidenciam a marginalização histórica da EJA, a invisibilidade curricular e a necessidade de práticas de gestão escolar mais sensíveis às demandas interseccionais. Nesse sentido, os resultados obtidos confirmam os pressupostos iniciais: a EJA é frequentada por sujeitos marcados por trajetórias interrompidas, exclusões múltiplas e desafios específicos, exigindo uma gestão comprometida com a inclusão, o reconhecimento das diferenças e o combate às desigualdades estruturais.

Esses resultados visam proporcionar uma compreensão aprofundada das dinâmicas educacionais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um foco específico na interseccionalidade e nas práticas inclusivas ao mostrar como os gestores, professores e alunos da EJA percebem e lidam com questões relacionadas a raça, gênero, classe social e outras dimensões da identidade. Além disso, espera-se que a pesquisa contribua para a compreensão de como políticas e práticas

pedagógicas, tanto no nível de gestão quanto no ensino, podem ser adaptadas para promover uma educação mais equitativa e inclusiva. (Atehortúa, 2020).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TEORIA DA INTERSECCIONALIDADE

A teoria da interseccionalidade surge das discussões e experiências de mulheres negras nos Estados Unidos contemporâneos. Em um contexto de preconceitos e desafios, Kimberlé Crenshaw argumenta que suas experiências devem ser compreendidas pela interação complexa de gênero, raça e outras identidades sociais (Crenshaw, 1989).

A interseccionalidade desafia visões simplistas da opressão ao considerar as interações entre diversas formas de marginalização e privilégio, permitindo uma análise abrangente das dinâmicas de poder nas estruturas sociais (Collins, 1990). Amplamente utilizada em disciplinas como estudos de gênero e saúde pública, a interseccionalidade fornece uma estrutura analítica crucial para compreender as complexas interações entre identidades sociais e sistemas de opressão, destacando a necessidade de políticas inclusivas (Collins, 2000).

Em sua premissas, a interseccionalidade é uma ferramenta essencial para entender as interações complexas entre diferentes formas de opressão e identidade. Ela vai além da adição de identidades sociais, analisando como essas identidades se multiplicam e interagem, criando experiências únicas de marginalização e privilégio, especialmente em contextos de desigualdade racial, de gênero e de classe (Al-Faham et al., 2020).

A abordagem interseccional está ligada às ciências sociais, sendo amplamente utilizada. Em um cenário espanhol, a ótica interseccional contemporânea permitiu a formulação de *insights* importantes para entender as múltiplas formas de desigualdade e exclusão que mulheres imigrantes enfrentavam no mercado de

trabalho, bem como suas estratégias de enfrentamento (Knaifel & Rubinstein, 2025).

Em um contexto organizacional, a abordagem da interseccionalidade pode ser aplicada para compreender as experiências de discriminação no local de trabalho, permitindo uma análise mais precisa das complexas interações entre identidades sociais. Desta forma, revelando as disparidades de poder e as formas de resistência nas organizações (Chowdhury & Alam, 2019).

A interseccionalidade na saúde mental tem sido fundamental para compreender como diferentes identidades sociais, como gênero, sexualidade e classe social, afetam o acesso a serviços e a vivência de estigma e discriminação. Essa perspectiva é crucial para a formulação de políticas e práticas mais inclusivas, que atendam às diversas necessidades da população, considerando a complexidade das experiências individuais. Outros estudos também reforçam a necessidade de abordagens interseccionais para promover uma saúde mental que respeite as diversidades e os contextos de cada pessoa (Chowdhury & Alam, 2019).

A interseccionalidade é um conceito amplamente aplicado em áreas como educação, saúde, direito e ciências sociais, analisando como diferentes identidades sociais — raça, gênero, classe e sexualidade — se cruzam para criar experiências únicas de privilégio e opressão. Essa abordagem permite uma compreensão mais completa das desigualdades estruturais e como elas afetam os indivíduos em contextos específicos (Zhang & Gao, 2024).

2.2 INTERSECCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO

A Teoria da Interseccionalidade contribui para a compreensão das dinâmicas de poder na gestão escolar contemporânea, ao destacar a influência das identidades sociais dos gestores nas práticas de liderança e nas relações de poder nas escolas.

Estudos recentes exploram as intersecções entre raça, gênero e classe social, enfatizando a importância de políticas e práticas de liderança escolar mais inclusivas e equitativas. Nesse contexto, uma abordagem interseccional se mostra relevante para o desenvolvimento de ambientes educacionais justos e acolhedores (Agosto & Roland, 2018).

Os conflitos presentes em ambientes escolares são profundamente influenciados por fatores como raça, gênero e classe social, e sua compreensão exige uma abordagem interseccional que considera essas múltiplas dimensões (Zhang & Gao, 2024). Nesse contexto, a interseccionalidade emerge como uma ferramenta importante, não apenas para entender as opressões presentes na educação, mas também para desenvolver práticas pedagógicas que desafiem estruturas de poder histórico e colonial. Uma pedagogia decolonial¹, que valoriza a diversidade das identidades dos alunos, propõe uma reflexão crítica sobre as interações sociais nas escolas, criando um ambiente mais inclusivo e justo para todos os envolvidos (Atehortúa, 2020). Assim, a integração dessas abordagens pode promover uma cultura de paz e justiça, essencial para a resolução de conflitos e para a transformação das relações escolares.

A interseccionalidade na gestão de conflitos escolares destaca-se como fatores como raça, gênero e classe social e como moldam a percepção e resolução de conflitos entre alunos, professores e funcionários. Ao integrar essa abordagem, é possível desenvolver estratégias que considerem as diversas identidades e vivências dos envolvidos, promovendo ambientes mais justos e equitativos. A aplicação da interseccionalidade nas práticas pedagógicas e na mediação de conflitos contribui

¹ É uma abordagem pedagógica que visa romper com os padrões coloniais de pensamento e educação, buscando valorizar conhecimentos e perspectivas de povos historicamente marginalizados, especialmente aqueles que sofreram os impactos do colonialismo na América Latina (Dandlen et al., 2011).

para uma educação mais inclusiva e sensível às realidades de todos os participantes (Zhang & Gao, 2024).

Torres e Gonzada (2020) destacam como a interseccionalidade é fundamental para entender as experiências de marginalização e resistência de alunos LGBTQ+ em ambientes educacionais, enfatizando a necessidade de políticas antidiscriminatórias em ambientes escolares seguros e acolhedores para todos os estudantes.

Em relação à modalidade da Educação Especial, ou seja, modalidade de ensino que visa garantir o acesso, a participação e o desenvolvimento pleno de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação a análise de interseções entre etnia, gênero e deficiência na inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais contribuíram para identificar e superar barreiras em relação à participação plena desses alunos no ambiente escolar (Silva & Faria, 2023).

Na proposta de educação superior, a interseccionalidade está presente na investigação de como fatores como raça, classe e gênero influenciam o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes universitários. Com destaque para a importância de políticas e programas que reconheçam e abordem as interseções entre essas diferentes formas de desigualdade para promover a equidade na educação superior (Bešić, 2020).

Zhang e Gao (2024) contribuíram significativamente para o campo da educação, particularmente no que diz respeito à compreensão das interações complexas entre diversas identidades sociais no contexto educacional, identificando lacunas e desafios na aplicação da interseccionalidade na Psicologia Educacional e nos Estudos Curriculares. Destacaram a capacidade de informar e orientar pesquisadores, educadores e formuladores de políticas na promoção de práticas mais

inclusivas e equitativas na educação.

A interseccionalidade esteve também presente ao tratar a formação de professores ao explorar como fatores como raça, gênero e orientação sexual influenciam a experiência de futuros educadores na formação inicial e contínua, ressaltando uma educação mais inclusiva e equitativa (Bešić, 2020).

2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos emerge sob o aspecto legal a partir do texto da Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como um direito de todos e um dever do Estado, sendo um marco importante (Constituição Federal do Brasil, 1988).

Na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, foram estabelecidas as bases da educação brasileira identificando a EJA como uma modalidade de ensino, garantindo sua oferta gratuita e obrigatória aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria (Ministério da Educação, 1996).

Apesar dos avanços, a EJA no Brasil enfrenta desafios, como a garantia de acesso, a qualidade do ensino oferecido, a formação de professores, a permanência dos alunos e o combate ao preconceito e à discriminação. Nesse sentido, é fundamental investir em políticas públicas que promovam a inclusão e a equidade, bem como em práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas (Pinto, 2023).

Silva e Faria (2023) ressaltam como as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) podem promover a emancipação social. Desestacam a importância de uma abordagem crítica e inclusiva que considera as realidades socioeconômicas dos alunos, visando uma educação transformadora e justa. Este

estudo enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que enfrentem desigualdades e empoderem os estudantes da EJA.

A abordagem interseccional na Educação de Jovens e Adultos (EJA) evidencia as diferentes formas de exclusão social, como gênero, raça e classe, que impactam a vivência educacional dos alunos. Ela permite compreender desafios como a conciliação entre trabalho e estudo, a baixa escolaridade e o estigma social. Ao considerar essas especificidades, propostas pedagógicas que valorizam as identidades dos alunos e a consciência crítica se tornam essenciais para promover a inclusão na EJA (Silva & Faria, 2023).

O cenário brasileiro demonstra uma lacuna na modalidade da EJA, uma vez invisibilizada na constituição do dito “regular”, em especial na formulação da BNCC. Desta forma, os desafios na EJA potencializam um currículo e uma gestão atenta às especificidades dos sujeitos dessa modalidade de ensino, com proposições, metodologias e práticas voltadas aos educandos, suas individualidades, realidades e experiências de vida (Carvalho et al., 2020).

Na educação, isso implica que os alunos não enfrentam as dificuldades de aprendizagem isoladamente, mas são influenciados por uma multiplicidade de fatores sociais e culturais que se entrelaçam, impactando diretamente seu desenvolvimento e participação escolar (Collins & Bilge, 2016). Dessa forma, os desafios enfrentados na educação de jovens e adultos (EJA) não decorrem apenas de aspectos individuais, mas resultam de uma estrutura social e histórica que impacta diferentemente cada indivíduo conforme sua posição interseccional (Carastathis, 2016).

Tais desafios da modalidade ficam latentes no desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao público da EJA, tal como o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, decreto nº 12.048,

de 5 de junho de 2024, através de seus eixos estruturantes: governança e participação social; estratégias e desenhos diferenciados para expansão da EJA; e fortalecimento do processo de alfabetização e qualificação da EJA. O último eixo é dividido em 04 sub eixos: formação dos profissionais da educação e dos educadores populares; governança e gestão, materiais didáticos e pedagógicos; e monitoramento e avaliação (Brasil, 2024).

Os desafios da EJA ficam evidentes na formulação de políticas públicas voltadas a esse público. Um exemplo é o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, criado pelo decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024. O pacto se organiza em três eixos principais: (1) governança e participação social; (2) estratégias e formatos diferenciados para ampliar a oferta da EJA; e (3) fortalecimento da alfabetização e da qualificação. Esse último eixo se desdobra em quatro subeixos: formação de educadores e profissionais da educação; gestão e governança; produção de materiais didáticos; e monitoramento e avaliação (Brasil, 2024).

Embora a Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja legalmente garantida no Brasil pela Constituição de 1988 e pela LDBEN de 1996, ainda enfrenta desafios quanto à inclusão, qualidade e permanência dos alunos (Constituição Federal do Brasil, 1988; Ministério da Educação, 1996). A implementação de práticas pedagógicas interseccionais e de políticas públicas, como o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo (Brasil, 2024), é essencial para atender às especificidades deste público e promover uma educação mais justa e transformadora.

3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa interpretativa com dados primários para investigar as percepções e experiências de gestores escolares, professores, e alunos da EJA em relação aos desafios, práticas pedagógicas e a interseccionalidade no contexto educacional. Busca-se compreender fenômenos sociais por meio da interpretação dos significados atribuídos pelos participantes (Merriam, 1998). Especificamente, analisar as percepções e experiências dos atores escolares – alunos, professores e gestores – acerca das estratégias e práticas de gestão a partir das demandas interseccionais de idade, gênero, raça, classe social, deficiências dos alunos da EJA.

A amostra foi selecionada por conveniência, buscando representatividade e diversidade na escolha dos participantes composta por gestores escolares, professores (68 participantes) e alunos da EJA, maiores de 18 anos (33 participantes) de escolas públicas em municípios da Região Metropolitana de Grande Vitória.

Os dados foram coletados por meio de questionários com perguntas padronizadas, aplicado via *Google Forms*, separados para alunos, professores e gestores da EJA no período de setembro a dezembro de 2025, conforme roteiro, mostrados nas Figuras 1, 2 e 3. As perguntas abordam o perfil dos alunos da EJA, os desafios enfrentados e as estratégias para lidar com questões de gênero, raça, classe social e outros fatores que influenciam a experiência educacional (Zhang & Gao, 2024; Silva & Faria, 2023). Semelhantemente, os professores foram questionados sobre suas práticas pedagógicas e como integram a interseccionalidade no processo de ensino-aprendizagem, com foco nas estratégias utilizadas para promover a inclusão e a equidade na sala de aula (Bešić, 2020).

Os alunos da EJA, por sua vez, responderam a questionários fechados que exploraram suas percepções sobre o ambiente escolar, recursos de apoio disponíveis e as dificuldades relacionadas à interseccionalidade, como a conciliação entre trabalho e estudo, dificuldades de aprendizagem e o impacto de estigmas sociais. A análise dos dados envolve a identificação de temas recorrentes, como a falta de apoio emocional, a valorização da diversidade de identidades e o reconhecimento das especificidades dos alunos da EJA em relação às suas vivências e necessidades educacionais (Atehortúa, 2020).

Conforme a Figura 1, as perguntas aplicadas aos gestores estão apresentadas na ordem composta no questionário enviado.

Figura 1 – Roteiro de perguntas – gestores.

1. Você atua em alguma unidade escolar que tenha a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
2. Há quanto tempo é gestor de alguma unidade escolar que tenha a modalidade EJA?
3. Qual é o perfil dos alunos da EJA em sua unidade escolar?
4. Quais os principais desafios enfrentados pelos alunos da EJA em sua escola?
5. Quais barreiras os alunos da EJA enfrentam em relação à interseccionalidade?
6. Como sua escola lida com a interseccionalidade na educação dos alunos da EJA?
7. Quais estratégias são adotadas em sua unidade escolar para lidar com as diversas identidades dos alunos da EJA?
8. As políticas da escola consideram as interseccionalidades dos alunos da EJA?
9. Como a unidade escolar em que você é gestor(a) adapta o currículo para abordar as diversas identidades dos alunos da EJA?
10. A interseccionalidade é abordada nas formações continuadas oferecidas pela instituição aos educadores?
11. Com que frequência, os gestores realizam pesquisas sobre a diversidade e interseccionalidade no ambiente escolar?
12. Quais áreas/atividades da escola mais incorporam a interseccionalidade nas práticas diárias?
13. A escola promove eventos ou workshops voltados para a conscientização sobre a interseccionalidade?
14. Qual é o grau de envolvimento dos gestores escolares na criação de políticas externas de interseccionalidade?
15. Em que medida, os recursos públicos são direcionados para questões de educação interseccional na EJA?
16. Qual é a sua percepção como gestor sobre a necessidade de uma política formal para tratar questões interseccionais na EJA?
17. A escola possui mecanismos de avaliação contínua para medir o impacto de práticas interseccionais no aprendizado dos alunos da EJA?
18. Como a sua escola promove a inclusão para os alunos da EJA?
19. Quais medidas são adotadas para garantir igualdade de oportunidades aos alunos da EJA?
20. Que programas ou iniciativas específicas foram implementadas para apoiar grupos marginalizados na EJA?
21. Quais tipos de apoio e recursos estão disponíveis para os alunos da EJA em sua unidade escolar?

22. Com que frequência, é oferecido suporte emocional e psicológico aos alunos da EJA?
23. Como é o suporte emocional e psicológico oferecido aos alunos da EJA?
24. Que parcerias ou colaborações sua escola utiliza para ampliar o suporte aos alunos da EJA?
25. Quais os principais desafios para o gestor promover uma educação inclusiva e equitativa na EJA em sua instituição?
26. Que oportunidades você indica para melhorar a abordagem da interseccionalidade na EJA?
27. Que sugestões você indica para as políticas ou práticas futuras que possam melhorar a experiência educacional dos alunos da EJA?

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 2 apresenta as perguntas realizadas aos professores, pedagogos e coordenadores da EJA.

Figura 2 – Roteiro de perguntas – professores, pedagogos e coordenadores.

1. Qual é a sua atuação na Educação de Jovens e Adultos?
2. Quais são as suas áreas de especialização/atuação na EJA?
3. Há quanto tempo você leciona/atua na EJA?
4. Qual é o perfil dos alunos da EJA em sua unidade escolar?
5. Como você percebe a interseccionalidade influenciando o processo de ensino-aprendizagem na EJA?
6. Quais estratégias você utiliza para lidar com as diversas identidades dos alunos da EJA?
7. Você observa diferenças de engajamento ou aprendizagem entre os alunos da EJA com diferentes perfis sociais e culturais?
8. A sua experiência com alunos da EJA inclui a abordagem de temas como gênero, raça e classe social?
9. Você sente que há apoio institucional suficiente para abordar questões de interseccionalidade na sala de aula?
10. Na sua opinião, os aspectos culturais dos alunos impactam o processo de ensino e aprendizagem?
11. Quais recursos pedagógicos você gostaria de ter para melhor lidar com a diversidade de identidades e experiências na EJA?
12. Os programas de formação continuada que você participou abordaram a interseccionalidade na EJA?
13. Como você promove a inclusão para os alunos da EJA em sua prática pedagógica?
14. Quais medidas você adota para garantir igualdade de oportunidades de aprendizado para os alunos da EJA?
15. Como você incentiva o diálogo sobre questões de interseccionalidade na sala de aula?
16. Qual o grau de importância você considera em relação às práticas inclusivas que respeitem as diversas identidades dos alunos na EJA?
17. Como você incorpora temas sobre interseccionalidade em seus conteúdos e práticas?
18. Quais tipos de formação continuada você acredita serem mais eficazes para melhorar a prática inclusiva na EJA?
19. Como você colabora com outros profissionais para apoiar os alunos da EJA?
20. Que tipo de apoio adicional você acredita ser necessário para os alunos da EJA?
21. Como você lida com situações de discriminação ou marginalização entre os alunos da EJA?
22. Com que frequência você realiza reuniões com outros profissionais (psicólogos, assistentes sociais) para discutir o suporte aos alunos da EJA?
23. Você sente que os alunos da EJA têm acesso suficiente a apoio emocional e psicológico na escola?
24. Você percebe que existe uma rede de apoio escolar estruturada para atender as necessidades interseccionais dos alunos?
25. Quais são os principais desafios para promover uma educação inclusiva na EJA?
26. Quais oportunidades você enxerga para melhorar a interseccionalidade na prática pedagógica na EJA?
27. Quais sugestões você tem para melhorar a experiência educacional dos alunos da EJA?

28. Na sua visão, quais são as principais barreiras para que a EJA alcance uma educação verdadeiramente inclusiva?
29. O que você acredita que poderia ser implementado para promover maior inclusão e diversidade na EJA?
30. Que estratégias adicionais você sugere para melhorar a abordagem interseccional no ensino da EJA?

Fonte: Elaborado pelo autor.

De igual modo, a Figura 3 apresenta todas as perguntas contidas no questionário elaborado, para os alunos da EJA participantes da pesquisa.

Figura 3 – Roteiro de perguntas – alunos.

1. Você estuda na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
2. Há quanto tempo estuda na EJA?
3. Quais são os principais motivos para você ter escolhido estudar na EJA?
4. Quais são as suas principais dificuldades para estudar na EJA?
5. Você acredita que questões de raça, gênero e classe social influenciam sua experiência escolar na EJA?
6. Você sente que os professores da EJA compartilham suas dificuldades e identidades pessoais ao lecionar?
7. Você percebe que a EJA oferece oportunidades de aprendizado que respeitam as diferentes identidades e experiências dos alunos?
8. Você observa diferenças de engajamento ou aprendizagem entre os alunos da EJA com diferentes perfis sociais e culturais?
9. Você percebe que o tratamento dado aos alunos da EJA leva em consideração as diferentes origens culturais e sociais?
10. Como você avalia o respeito às diferentes identidades (gênero, raça, idade) nas salas de aula da EJA?
11. Você acredita que o ambiente escolar promove um sentimento de pertencimento e respeito pelas diferenças entre os alunos da EJA?
12. Os materiais de ensino utilizados na EJA refletem as diversidades sociais e culturais dos alunos?
13. Você percebe que as atividades e discussões em sala compartilham as diferentes vivências e experiências dos alunos?
14. Você sente que os professores e colegas confirmam e respeitam as dificuldades pessoais que você pode enfrentar na vida fora da escola?
15. Em sua opinião, sua escola oferece igualdade de oportunidades para todos os alunos da EJA?
16. Como você avalia as ações da sua escola para garantir a inclusão e a igualdade para os alunos da EJA?
17. Você sente que há um ambiente inclusivo na sua escola, onde todos os alunos da EJA são respeitados?
18. Na sua opinião, a escola incentiva a participação de todos os alunos, independentemente de suas diferenças pessoais?
19. Você sente que as oportunidades oferecidas para atividades extracurriculares (oficinas e cursos práticos; projetos culturais e artísticos; atividades esportivas e recreativas; educação socioemocional e cidadania; empreendedorismo; capacitação profissional e visitas pedagógicas e comunitárias) são acessíveis para todos os alunos da EJA, independentemente, de suas diferenças?
20. Você percebe que há um tratamento igualitário entre todos os alunos da EJA, independentemente de gênero, raça ou condição socioeconômica?
21. Quais recursos de apoio você recebe em sua escola?
22. Como você avalia a qualidade do apoio que recebe em sua escola?
23. Você sente que a escola oferece apoio suficiente para quem tem dificuldades de aprendizagem?
24. Quais recursos adicionais você acha que poderiam ajudar a promover mais igualdade e inclusão na EJA?

25. Quais desafios você ainda precisa superar para concluir seus estudos na EJA?
26. O que você acredita que poderia melhorar sua experiência educacional na EJA?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para fins de considerações éticas envolvidas na pesquisa, incluindo o consentimento dos participantes, a confidencialidade dos dados e o respeito à privacidade (Shenton, 2004), todos os participantes concordaram com as condições do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados coletados foram analisados utilizando a técnica de análise de *templates*, conforme proposta por (King, 2009). Essa técnica envolve a categorização dos dados em temas ou padrões recorrentes, permitindo uma análise detalhada e estruturada dos temas emergentes, enaltecendo a reflexividade e da transparência no processo analítico, documentando decisões e raciocínios ao longo do caminho.

As categorias e subcategorias foram geradas em meio à ferramenta Atlas Ti versão *Web* paga 2005, na qual apresentou as palavras com maiores frequências (repetições) sendo geradas as subcategorias de todo o contexto textual de cada categoria conforme a análise de *templates*.

Como resultado, foram gerados três temas de 1º nível – sentimentos, aprendizado e superação, fatores emocionais, culturais, pedagógicos, estruturais e socioeconômicos, desafios institucionais e contextuais. Esses temas geraram 12 temas de segundo nível e 59 temas de terceiro nível, detalhados nas Figuras 4, 5 e 6 no capítulo 4.

4 ANÁLISE DOS DADOS

As percepções e experiências de alunos, professores e gestores escolares da EJA em relação aos desafios, práticas pedagógicas e a interseccionalidade no contexto educacional são discutidas a seguir.

4.1 PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS DA EJA

4.1.1 Perfil dos alunos

A amostra dos alunos foi composta por 33 participantes, os quais são apresentados como A1, A2...A33, cujo perfil está na Tabela 1.

Tabela 1 – Tempo de eja e manifestação biológica do sexo dos alunos (n = 33)

Tempo de EJA	Manifestação biológica do sexo	n	%
Menos de 6 meses	Masculino	4	12.1%
	Feminino	3	9.1%
	Prefiro não dizer	1	3.0%
Entre 6 meses e 1 ano	Masculino	6	18.2%
	Feminino	9	27.3%
	Prefiro não dizer	0	0.0%
Entre 1 e 3 anos	Masculino	4	12.1%
	Feminino	2	6.1%
	Prefiro não dizer	1	3.0%
Mais de 3 anos	Masculino	1	3.0%
	Feminino	2	6.1%
	Prefiro não dizer	0	0.0%

Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria (45,5%) está na EJA de seis meses a um ano, tendo a predominância feminina de modo geral, independente do prazo de matrícula na EJA. A Tabela 1 também demonstra que somente três alunos estão na EJA a um período maior que três anos, indicando a modalidade como continuidade de estudos que não foram

concluídos subsequentemente. Considerando a modalidade de ensino cursada na EJA e o estado civil, a maioria dos estudantes é solteira (60,6%) e está no Ensino Fundamental II (42.4%), conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Nível de escolaridade e estado civil dos alunos (n = 33)

Nível de escolaridade	Estado civil	n	%
Fundamental I	Solteiro	6	18.2%
	Divorciado/separado	0	0.0%
	Casado/união estável	2	6.1%
	Viúvo	0	0.0%
Fundamental II	Solteiro	14	42.4%
	Divorciado/separado	1	3.0%
	Casado/união estável	6	18.2%
	Viúvo	1	3.0%
Ensino Médio	Solteiro	1	3.0%
	Divorciado/separado	0	0.0%
	Casado/união estável	1	3.0%
	Viúvo	1	3.0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme a Tabela 3, os estudantes possuem um salário predominante de até R\$ 1.412,00, tanto para os homens quanto para as mulheres.

Tabela 3 – Média salarial e manifestação biológica do sexo dos alunos (n = 33)

Salário	Manifestação biológica do sexo	n	%
Entre R\$ 1.413,00 e R\$ 4.236,00	Masculino	5	15.2%
	Feminino	4	12.1%
	Prefiro não dizer	0	0.0%
Até R\$ 1.412,00	Masculino	10	30.3%
	Feminino	12	36.4%
	Prefiro não dizer	2	6.1%

Fonte: Dados da pesquisa.

A idade é distribuída entre os 33 participantes da pesquisa, sendo 27,3% da geração X com idade acima de 40 anos, 27,3% acima de 30 anos fazendo parte da geração y, 18,2% da geração Geração *baby-boomers*, e 27,3% de pessoas com idade de 20 anos ou menos fazendo parte da geração Z, conforme a Tabela 4.

Tabela 4 – idade por manifestação biológica do sexo dos alunos (n = 33)

Idade	Manifestação biológica do sexo	n	%
Até 1964 (Geração <i>baby-boomers</i>)	Masculino	3	9.1%
	Feminino	3	9.1%
	Prefiro não dizer	0	0.0%
Entre 1965 e 1979 (Geração X)	Masculino	4	12.1%
	Feminino	5	15.2%
	Prefiro não dizer	0	0.0%
Entre 1980 e 1994 (Geração Y)	Masculino	2	6.1%
	Feminino	6	18.2%
	Prefiro não dizer	1	3.0%
A partir de 1995 (Geração Z)	Masculino	6	18.2%
	Feminino	2	6.1%
	Prefiro não dizer	1	3.0%

Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos estudantes com 90,56%, são da rede municipal de Cariacica-ES contra 1 da cidade de Vitória-ES, tendo somente 1 aluno de Vitória, enquanto da rede estadual 2 alunos são de Cariacica, compondo 6,3% dos alunos da rede estadual (vide Tabela 5).

Tabela 5 – localização e rede de ensino dos alunos (n = 33)

Estado	Rede de ensino	Cidade	n	%
ES	Rede municipal	Cariacica	30	90.6%
		Vitória	1	3.1%
	Rede estadual	Cariacica	2	6.3%
		Vitória	0	0.0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Mediante os dados sociodemográficos, compreende-se que os participantes se enquadram em um nível social de baixa renda, procurando na EJA uma chance de melhorar o nível de escolaridade.

4.1.2 Sentimentos, aprendizado e superação dos alunos da EJA

A figura 4 organiza os motivos dos alunos para frequentar a EJA referentes aos sentimentos, aprendizado e superação. Esse tema é desdobrado em categorias e subcategorias, que revelam a complexidade das motivações envolvidas.

No campo do suporte psicológico, são destacados elementos essenciais para o bem-estar emocional no processo educacional, como o apoio emocional em geral; e para a continuação dos estudos, dedicação, ajuda de profissionais e colegas além de gratidão por tais. Essas dimensões refletem a importância do suporte interpessoal e da motivação intrínseca, fundamentais para a resiliência e o crescimento pessoal. O respeito e o papel da família também são enfatizados, evidenciando como o ambiente social impacta a saúde mental e a estabilidade emocional dos educandos.

Os alunos da EJA frequentemente carregam experiências de exclusão, dificuldades emocionais e insegurança quanto ao retorno aos estudos. Elementos como apoio geral, dedicação e ajuda profissional e de seus pares são fundamentais para criar um ambiente acolhedor, no qual o estudante se sinta motivado. A motivação intrínseca tem um papel crucial, pois muitos voltam a estudar por desejo próprio de mudança. O respeito e o apoio à família também são essenciais para fortalecer a autoestima e a permanência na escola.

Figura 4 - Sentimentos, aprendizado e superação dos alunos da EJA

SENTIMENTOS, APRENDIZADO E SUPERAÇÃO

- **Suporte psicológico**
 - Ajuda
 - Apoio emocional
 - Bem-estar emocional
 - Dedicção
 - Família
 - Gratidão
 - Motivação intrínseca
 - Respeito
- **Sentimentos antagônicos**
 - Bondade
 - Desinteresse
- **Desenvolvimento pessoal e profissional**
 - Aperfeiçoamento
 - Carreira
 - Competitividade
 - Complexidade
 - Desenvolvimento profissional
 - Determinação
 - Empregabilidade
 - Oportunidades
 - Percepção
 - Personalização
 - Superioridade
- **Desafios sociais e éticos**
 - Diversidade
 - Educação
 - Igualdade
 - Inclusão social
 - Metas educacionais
 - Racismo
 - Superação de obstáculos

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas de justificativa dos alunos demonstram tanto os seus sentimentos quanto as falas que demonstram a gratidão derivada do suporte psicológico: “São sempre muito simpáticos, sempre dispostos a ajudar nas nossas dificuldades, sou muito grata a cada um pela grande dedicação” (A2). “Os professores respeitam as diferenças dos alunos” (A4).

Os sentimentos antagônicos mencionados – bondade e desinteresse – indicam

a relevância de princípios éticos e morais, positivos e negativos, que permeiam o ambiente da EJA e influenciam a permanência dos alunos. São sentimentos em relação aos profissionais de educação e colegas, indicando um contraste entre atitudes altruístas e a falta de envolvimento.

Já o desenvolvimento pessoal e profissional inclui aspectos de competitividade, superioridade e percepção, que podem ser interpretados tanto como impulsionadores do progresso educacional quanto como fatores que geram desigualdades e conflitos interpessoais. A complexidade dessa dinâmica destaca a necessidade de equilíbrio entre eficiência e empatia.

Ainda no desenvolvimento pessoal, a ótica de aperfeiçoamento, determinação e personalização, evidencia a busca contínua por crescimento e adaptação no mercado de trabalho, compondo a situações na composição de uma carreira. No entanto, a desigualdade social também está presente, com a menção ao racismo, um fator que compromete a igualdade de oportunidades e evidencia desafios estruturais na sociedade. A educação aparece como um meio de transformação, sendo abordada por meio de metas educacionais e inclusão social. A presença de conceitos como diversidade e igualdade reforça a necessidade de um sistema educacional acessível e equitativo. As falas dos alunos são apresentadas: “Acredito que os recursos financeiros influenciam muito. Na forma como se tratam. A cor da pele ou aparência também conta muito” (A15). “Querendo ou não nós somos seres humanos, não importa se é raça ou gênero você é uma pessoa normal! Se você é marrom, preto ou qualquer cor você é um ser humano independente de qualquer coisa” (A22).

Já no campo do emprego, os termos empregabilidade, oportunidades e desenvolvimento profissional ressaltam a importância da capacitação e das chances de ascensão na carreira. A relação entre oportunidade e superação de obstáculos

sugere que o sucesso muitas vezes depende não apenas das qualificações individuais, mas também das condições externas e das barreiras sociais que precisam ser enfrentadas. A subcategoria carreira reforça a busca por aperfeiçoamento, determinação e personalização no aprendizado, reflete o desejo dos alunos da EJA de melhorar sua qualificação profissional, conquistando e autonomia. Muitas vezes, o ensino precisa ser adaptado às realidades individuais para atender às demandas desse público. Um aluno responde sobre a importância da EJA para: “Obter um diploma para melhorar a empregabilidade” (A29).

De maneira geral, esses dados destacam tanto os desafios quanto as possibilidades de evolução no âmbito pessoal, profissional e social. Eles revelam a interconexão entre diferentes esferas da vida e sugere que, para alcançar um desenvolvimento justo e equilibrado, é fundamental considerar fatores psicológicos, educacionais, comportamentais e estruturais.

A EJA é um espaço de aprendizagem que vai além do ensino tradicional, abrangendo aspectos psicológicos, sociais, educacionais e profissionais. Os estudantes da EJA, em sua maioria, enfrentam obstáculos como desigualdade social, dificuldades de inserção no mercado de trabalho e a necessidade de estudo conciliar com outras responsabilidades.

Na categoria desafios sociais e éticos, a espera e o desinteresse refletem o ambiente social na EJA. Enquanto alguns alunos demonstram solidariedade e apoio mútuo, outros podem ficar desmotivados ou desacreditados na educação devido às experiências anteriores. Alguns alunos não participam, os adolescentes não se comportam, não levam a sério os estudos. Alguns alunos contribuem dizendo a sua opinião: “Alguns alunos não participam, os adolescentes não se comportam, não levam a sério os estudos” (A26). “São novos junto com mais idade e as vezes só

querem brincar” (A32).

Os próprios alunos se sentem incluídos em uma classe social não favorecida, contudo, no âmbito escolar se sentem respeitados, fortalecendo ainda mais o ensejo pela formação para melhores opções de trabalhos e de salários. Nesse sentido, o racismo e outras formas de exclusão impactam diretamente o acesso e a permanência dos estudantes na EJA, quando não acolhidos e motivados a continuarem. Muitos alunos são de grupos historicamente marginalizados, reforçando a necessidade de políticas educacionais inclusivas, contudo, deixam claro que na instituição em que estão são tratados com igualdade, conforme o relato ao A8: “Sou uma negra e fui bem acolhida com muito amor e carinho por todos da escola. Há outras pessoas que sofrem mais influência, mas não é o meu caso. Porque raça gênero, até hoje não vi nada demais”. Para o A12, “O sistema de ensino EJA têm como prioridade acolher os alunos de forma que todos possam se sentir incluídos e igualitários nas atividades do dia a dia”.

A definição de políticas públicas claras e o estabelecimento de metas direcionadas para EJA é um fator essencial para o sucesso da modalidade, pois os alunos precisam de objetivos claros para se manterem motivados. A inclusão social, a diversidade e a igualdade são observados com maior frequência nas respostas de justificativas dos educandos.

4.2 PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DA EJA

4.2.1 Perfil dos professores

A amostra de professores foi composta por 68 participantes da pesquisa, os

quais são apresentados como P1, P2...P68. Conforme a Tabela 6, a maioria dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pertence à Geração X (nascidos entre 1965 e 1979), representando 54,41% da amostra, seguido pelos da Geração Y (nascidos entre 1980 e 1994), que chegaram a 32,35%. Apenas 7,35% dos docentes têm idade igual ou superior a 60 anos (Geração Baby Boomers), enquanto os mais jovens, da Geração Z (nascidos a partir de 1995), representam 5,88%.

Tabela 6 – Dados sociodemográficos dos professores

		n	%
Gerações	Até 1964 (Geração baby-boomers)	5	7.35%
	Entre 1965 e 1979 (Geração X)	37	54.41%
	Entre 1980 e 1994 (Geração Y)	22	32.35%
	A partir de 1995 (Geração Z)	4	5.88%
Estado civil	Casado/união estável	46	67.65%
	Solteiro	12	17.65%
	Divorciado/separado	9	13.24%
	Viúvo	1	1.47%
Renda	Até R\$ 1.412,00	1	1.47%
	Entre R\$ 1.413,00 e R\$ 4.236,00	14	20.59%
	Entre R\$ 4.237,00 e R\$ 7.060,00	37	54.41%
	Entre R\$ 7.061,00 e R\$ 21.180,00	16	23.53%
Escolaridade	Graduação	7	10.29%
	Pós-Graduação (Especialização / MBA)	40	58.82%
	Mestrado	16	23.53%
	Doutorado	5	7.35%
Rede de ensino	Rede municipal	36	52.94%
	Rede estadual	26	38.24%
	Em mais de uma rede de ensino	5	7.35%
	Rede federal	1	1.47%
Unidade federativa	ES	68	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao estado civil, observa-se um predomínio de professores casados ou em união estável, que exige a 67,65% do total. Os solteiros representam 17,65%, enquanto os divorciados ou separados são 13,24%. Apenas um docente é viúvo (1,47%).

Em relação à renda mensal, mais da metade dos professores (54,41%) recebe

entre R\$ 4.237,00 e R\$ 7.060,00. Outros 23,53% têm rendimentos entre R\$ 7.061,00 e R\$ 21.180,00, enquanto 20,59% ganham entre R\$ 1.413,00 e R\$ 4.236,00. Apenas um professor (1,47%) tem renda de até R\$ 1.412,00.

A escolaridade da maioria dos docentes é elevada, com 58,82% possuindo pós-graduação (especialização ou MBA). Além disso, 23,53% possuem mestrado e 7,35% concluíram o doutorado. Somente 10,29% dos professores possuem graduação como sua formação mais alta.

No que diz respeito à rede de ensino em que atuam, a maioria dos professores trabalha na rede municipal (52,94%), seguida pela rede estadual (38,24%). Apenas 7,35% trabalham em mais de uma rede de ensino e 1,47% estão na rede federal. Por fim, Todos os docentes 100% lecionam no estado do Espírito Santo (ES).

4.2.2 Fatores multidimensionais pelos professores da EJA

A colocação dos professores no contexto da EJA precisa considerar fatores emocionais, culturais, pedagógicos, estruturais e socioeconômicos que impactam diretamente a aprendizagem dos alunos. A figura 5 apresentado reflete os desafios e necessidades desse público, evidenciando que o ensino na EJA vai além da simples transmissão de conteúdo. Ele exige sensibilidade e adaptação por parte dos educadores.

Figura 5 - Fatores multidimensionais percebidos e vivenciados pelos professores da EJA

FATORES EMOCIONAIS, CULTURAIS, PEDAGÓGICOS, ESTRUTURAIS E SOCIOECONÔMICOS

- **Motivações e barreiras pessoais**
 - Aprendizagem
 - Cansaço
 - Desinteresse
 - Dificuldades financeiras
 - Jovens
- **Aspectos culturais e de diversidade**
 - Princípios culturais
 - Diferenças culturais
 - Diversidade
 - Bondade
- **Aspectos pedagógicos e institucionais**
 - Atividades
 - Didática
 - Interdisciplinaridade
 - Apoio
- **Expectativas e objetivos educacionais**
 - Engajamento
 - Metas educacionais
 - Desenvolvimento
 - Condições multifatoriais

Fonte: Dados da pesquisa.

A motivação dos estudantes da EJA é a aprendizagem, que não ocorre isoladamente, mas sim num contexto que envolve princípios culturais e de diversidade. Contudo, alguns estudantes podem ter lacunas educacionais significativas, principalmente devido ao tempo que passaram fora da escola. Isso exige metodologias que considerem ritmos de aprendizagem diferenciados. Considerando que a EJA não é composta apenas por adultos mais idosos; há também jovens que não concluíram a escolarização regular. Esses alunos podem ter necessidades diferentes e exigir abordagens pedagógicas específicas. Segundo o P11:

(...) os alunos adultos, embora tenham mais dificuldades para o aprendizado de conteúdos, demonstram mais interesse. Na EJA da nossa escola, a maioria

dos nossos alunos é de negros e mulheres. O fato de estarem na EJA pode ser um indício das dificuldades para essas pessoas conquistarem seus sonhos por meio dos estudos.

Algumas barreiras enfrentadas pelos alunos abrangem as dificuldades financeiras, limitando a compra de materiais escolares, o deslocamento até a escola e até o mesmo tempo disponível para estudar. Abrangem também o cansaço, o desinteresse e os desafios da juventude, exigindo uma abordagem pedagógica mais flexível. Conforme mencionado pelo P32: “Por conta do trabalho, eles ficam cansados, por conta do temor que ficaram longe da escola, eles têm dificuldades de aprendizagem”. Para P15, “os alunos com maiores dificuldades econômicas são os alunos que precisam trabalhar em serviços que exigem maior esforço físico, estes chegam cansados na escola e com menor condição de engajamento”.

Ou seja, muitos estudantes chegam à escola após um dia de trabalho exaustivo, o que pode afetar a concentração e o rendimento escolar. Muitos desses estudantes trabalham, sustentam famílias ou enfrentam precariedade social, interferindo diretamente no ritmo de aprendizagem, tornando-o mais desafiador. O planejamento das aulas deveria considerar esse fator.

Os professores precisam considerar e valorizar as experiências prévias dos alunos, respeitando suas trajetórias e tornando o ensino mais significativo no que se refere aos aspectos culturais e de diversidade. Os princípios culturais direcionam uma aprendizagem envolta nos valores, opiniões e hábitos culturais dos estudantes. Isso significa respeitar e integrar suas vivências no ensino, tornando o aprendizado mais significativo. Considerando que a diversidade compõe o público da EJA, formado por indivíduos com diferentes idades, histórias e origens sociais e culturais. A diversidade deve ser vista como um elemento enriquecedor, e não como uma barreira para o ensino. Segundo o P1:

(...) todas as aulas percebo que há situações divergentes entre eles, cada um com sua história de vida, com seus valores e princípios sociais e culturais que fazem a diferença no ensino aprendizagem, principalmente quando a proposição da aula é sobre debate.

Para o P12, “é relevante a importância que o educando e sua família dá ao estudos. Se na família todos estudam, se é cultural gostar de estudar ou não. Na minha visão, é cultural e depende da família ser incentivadora ou não”. Para P39, “sempre é bom ter trabalhos, parcerias e estratégias em apoio aos estudantes da EJA.

Da mesma forma, as diferenças culturais dificultam práticas inclusivas apropriadas, uma vez que a sala de aula da EJA se apresenta com uma grande gama de diversidade. Os educadores entendem haver um ‘desinteresse’ por parte de alguns estudantes, que demonstram a falta de motivação, seja por dificuldades pessoais ou por experiências negativas anteriores com a escola. Cabe aos professores desenvolver estratégias para resgatar esse interesse.

Quanto aos aspectos pedagógicos e institucionais na EJA, a necessidade de metodologias que considerem as condições de vida e o repertório dos alunos, a conexão entre o aprendizado e a aplicação prática no cotidiano é precípua ao engajamento dos alunos. Isso reforça a necessidade de uma estrutura educacional voltada para a modalidade, específica, clara e realista.

No desenvolvimento da prática docente, as condições multifatoriais do aprendizado precisam ser consideradas, pois o ensino na EJA não se limita ao conteúdo didático tradicional. Ele envolve fatores emocionais, sociais e econômicos. A interdisciplinaridade surge como estratégia para aproximar os conteúdos das vivências dos estudantes, tornando o aprendizado mais dinâmico e aplicável à realidade. De forma geral, a interdisciplinaridade na EJA conectou diferentes áreas do conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo para os alunos, que têm

muitas vezes trajetórias educacionais interrompidas.

Alguns professores consideram a interdisciplinaridade como essencial, colocando em prática a aplicação em suas práticas pedagógicas, demonstrando um ensino voltado para uma visão integrada do conhecimento. Por outro lado, há resistências e dificuldades relacionadas à implementação dessa abordagem, indicando desafios na formação docente, falta de apoio institucional ou dificuldades estruturais nas escolas. Alguns professores responderam: “Interdisciplinaridade é fundamental” (P41). Para P68:

(...) trabalhamos com projetos interdisciplinares, envolvendo os saberes fazeres dos/as estudantes e da comunidade escolar, buscando em trabalhar as potencialidades do cotidiano escolar. Sempre considerando as especificidades de cada turma/etapa. Por exemplo, 1º e 2º segmentos e suas peculiaridades de faixas etárias e perfil de aprendizagem”.

A didática e as atividades pedagógicas na EJA precisam ser constantemente repensadas para atender às necessidades do público. Os professores devem adotar metodologias que dialoguem com a experiência de vida dos alunos, promovendo um ensino mais participativo e significativo. O sucesso da aprendizagem depende não apenas do esforço dos estudantes, mas também do comprometimento dos educadores em tornar a escola um espaço acessível, inclusivo e estimulante.

Os educadores consideram que o suporte oferecido aos alunos é essencial para sua permanência na escola e seu sucesso acadêmico. Contudo, eles mesmos, como profissionais desse grupo de pessoas especiais, não possuem muitas vezes o suporte necessário, como uma formação contínua e continuada, aperfeiçoamentos ou até mesmo preparo pedagógico para lidar com a diversidade assertivamente. A presença da retenção e do desinteresse na categoria de apoio evidencia a importância da empatia no processo educativo. Enquanto alguns estudantes buscam acolhimento

e incentivo, outros podem sentir falta desse suporte, o que pode comprometer seu envolvimento com os estudos.

Daí a importância da empatia e do acolhimento no ambiente escolar, paciência e conhecimento profundo para um ambiente mais inclusivo. No entanto, os professores mencionam que não esse suporte. Para P53, “faltam profissionais que fiquem à disposição e as informações relacionadas às redes de apoio são poucas”. E acrescenta: “O único apoio existente é o que eu coordenador, pedagoga e alguns professores/as e membros da equipe gestora oferecem. Contudo, muitas vezes, nós também precisamos de apoio profissional; e nesse sentido e não temos!” Para P67, “a escola não fornece tal apoio”.

O último aspecto, expectativas e objetivos educacionais, abrange o engajamento, que é proporcional à motivação dos alunos para continuar estudando. Os professores mencionam que percebem esses engajamentos em meio às atividades criativas, bem como diferentes didáticas. Algumas observações foram apresentadas: “Com frequência, vemos alunos muito jovens que não se engajam tanto nas atividades propostas. Os alunos de mais idade, ao contrário, são muito engajados, porém apresentam mais dificuldades de aprendizagem”, segundo o P26. Para P59, os alunos menos engajados são os alunos com maiores dificuldades econômicas, que precisam trabalhar em serviços que exigem maior esforço físico, ao chegarem cansados na escola. Apesar disso, outros professores mencionam que “as atividades práticas/oficinas têm maior aceitação e engajamento” (P55).

Para interpretar a categoria de interdisciplinaridade, foi importante analisar como os professores da EJA percebem e aplicam essa abordagem no ensino.

4.3 PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS GESTORES ESCOLARES

4.3.1 Perfil dos gestores escolares

A amostra de gestores foi composta por 10 participantes da pesquisa, os quais são apresentados como G1, G2...G10, cujo perfil sociodemográfico está na Tabela 7.

Tabela 7 – Dados sociodemográficos dos gestores

		n	%
Gênero	Feminino	6	60%
	Masculino	4	40%
Geração	Até 1964 (Geração baby-boomers)	2	20%
	Entre 1965 e 1979 (Geração X)	7	70%
	Entre 1980 e 1994 (Geração Y)	1	10%
Estado Civil	Casado/União Estável	6	60%
	Divorciado/Separado	2	20%
	Solteiro	2	20%
Faixa Salarial (R\$)	1.413,00 - 4.236,00	2	20%
	4.237,00 - 7.060,00	5	50%
	7.061,00 - 21.180,00	3	30%
Escolaridade	Mestrado	6	60%
	Pós-Graduação (Esp./MBA)	3	30%
	Doutorado	1	10%
Município	Vila Velha	5	40%
	Cariacica	3	30%
	Guarapari	1	10%
	Domingos Martins	1	10%

Fonte: Dados da pesquisa.

A distribuição por gênero mostra uma predominância feminina (60%) em relação ao masculino (40%), o que pode indicar uma maior participação das mulheres no contexto específico. Ao observar a geração, a maioria pertence à Geração X (1965-1979) (70%), seguida pelos Baby Boomers (Até 1964) (20%) e Geração Y (1980-1994) (10%). Isso sugere que a amostra é composta majoritariamente por profissionais de meia-idade, possivelmente mais experientes.

A faixa salarial predominante está entre R\$ 4.237,00 e R\$ 7.060,00 (50%), enquanto 30% ganham entre R\$ 7.061,00 e R\$ 21.180,00 e 20% recebem entre R\$ 1.413,00 e R\$ 4.236,00. Isso reflete uma distribuição relativamente equilibrada, mas com uma concentração maior na faixa distribuída.

Quanto à escolaridade, a maioria possui Mestrado (60%), seguido por Pós-Graduação/Especialização (30%) e Doutorado (10%). Isso demonstra um alto nível de qualificação, o que pode impactar diretamente os salários e as oportunidades profissionais.

A distribuição por município revela que Vila Velha concentra a maioria dos participantes (40%), seguida por Cariacica (30%), Guarapari (10%) e Domingos Martins (10%). Essa concentração pode indicar um polo educacional ou profissional mais forte em Vila Velha.

No que diz respeito ao estado civil, a maioria dos indivíduos é casada ou está em união estável (60%), seguido por divorciados/separados (20%) e solteiros (20%). Esse dado pode ter implicações na estabilidade financeira e na organização da vida profissional e pessoal.

Há uma relação clara entre escolaridade e faixa salarial, já que a maioria dos profissionais com Mestrado ou Doutorado se encontra nas faixas salariais mais elevadas. Além disso, a predominância da Geração X, aliada à alta qualificação, sugere que grande parte dos participantes já tem uma carreira consolidada.

A distribuição distribuída pode influenciar as oportunidades salariais e acadêmicas, visto que Vila Velha, por concentrar a maioria dos entrevistados, pode oferecer mais possibilidades profissionais. Por fim, a relação entre o estado civil e a estabilidade profissional pode indicar que os indivíduos casados ou em união estável

têm uma trajetória profissional mais consolidada, refletindo nas faixas salariais superiores.

4.3.2 Desafios institucionais e contextuais da prática educativa pelos gestores da EJA

A figura 6 reúne os principais desafios institucionais e contextuais enfrentados na operacionalização da EJA, considerando tanto elementos internos ao ambiente escolar quanto fatores externos que impactam o processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista institucional, abrange questões relacionadas ao trabalho pedagógico, à flexibilidade curricular, à implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e às estratégias de abordagem e diálogo com os alunos. Esses elementos revelam desafios na articulação entre planejamento e execução, bem como na adaptação das práticas às necessidades específicas do público da EJA.

O PPP e a organização curricular aparecem como elementos centrais no planejamento educacional, destacando-se a importância de alinhar as práticas escolares às reais necessidades do trabalho e à urgência de adequações para atender a diversidade dos estudantes. As atividades e o desenvolvimento dos alunos também foram pontos analisados, evidenciando que alguns estudantes apresentam desempenho aquém do esperado, demandando estratégias pedagógicas mais eficazes para garantir a aprendizagem significativa. Nesse contexto, o papel dos professores torna-se essencial, especialmente no que se refere à flexibilidade no trabalho pedagógico, permitindo adaptações às diferentes realidades dos alunos.

Figura 6 – Desafios institucionais e contextuais da prática educativa pelos gestores da EJA

DESAFIOS INSTITUCIONAIS E CONTEXTUAIS

- **Aspectos institucionais e pedagógicos**
 - Trabalho pedagógico
 - Implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP)
 - Flexibilidade curricular
 - Estratégias de abordagem e diálogo com os alunos
- **Condições dos sujeitos da EJA**
 - Preconceito
 - Diferenças de idade
 - Diversidade sociocultural
 - Localização geográfica dos estudantes
- **Limitações estruturais e políticas**
 - Evasão escolar
 - Escassez de recursos
 - Contexto social e econômico
 - Necessidade urgente de conciliar estudo e trabalho
- **Tensões e superações**
 - Desenvolvimento aquém do esperado
 - Superação de obstáculos

Fonte: Dados da pesquisa.

A flexibilidade curricular remete ao trabalho pedagógico, ressaltando a importância de estratégias diversificadas para atender alunos com diferentes níveis de aprendizado e contextos socioeconômicos. A capacidade de adaptar metodologias e práticas pedagógicas pode ser decisiva para melhorar o engajamento e o desempenho dos estudantes. Um dos gestores (G4) destaca que “o aluno precisa ter autonomia para escolher disciplinas optativas em função das trajetórias profissionais escolhidas; daí a necessidade de uma grade curricular flexível”. Já G6 menciona que a “organização do trabalho pedagógico na EJA deve ser pautada pela flexibilidade e pela valorização das diferentes formas de aprendizagem. Muitos alunos da EJA trabalham durante o dia e estudam à noite, ou têm responsabilidades familiares que impactam sua disponibilidade para os estudos”.

As estratégias de abordagem e diálogo com os alunos refletem na maneira como a escola lida com os desafios cotidianos e promove a aprendizagem, sendo

fundamental para o sucesso educacional. Nesse sentido, os diálogos com os alunos surge como uma estratégia essencial para a construção de um ambiente escolar mais participativo e democrático. O estímulo ao diálogo entre professores, alunos e gestores favorece a resolução de conflitos, o acolhimento de diferentes perspectivas e a criação de um espaço educativo mais inclusivo.

Os relatos de G9 e G3 evidenciam que, embora as práticas de diálogo ainda sejam pontuais ou pouco sistematizadas, elas representam um instrumento pedagógico central para o desenvolvimento de uma educação sensível às realidades dos alunos da EJA. Para G9, “não há abordagem em específico, mas através de atividades que contemplam todos os aspectos”. Essa fala revela uma tentativa de integrar as abordagens pedagógicas de forma transversal nas atividades escolares. Ainda que a escola não adote uma estratégia formalizada de diálogo, há o reconhecimento da importância de práticas educativas integradoras, que considerem os múltiplos aspectos da vida dos alunos — emocionais, sociais, cognitivos e culturais. Isso sugere uma concepção ampliada de aprendizagem, na qual o conteúdo não é dissociado da experiência do sujeito.

Já G3 afirma que “quando há necessidade, fazemos a abordagem com diálogos”. Esse relato indica uma abordagem reativa e pontual, em que o diálogo é acionado principalmente diante de conflitos ou dificuldades. Embora ainda limitada à resolução de problemas imediatos, essa estratégia já representa um movimento em direção a um relacionamento mais humano e responsivo entre educadores e educandos.

Ambas as falas apontam para um potencial educativo do diálogo, mesmo que ainda não plenamente explorado. O diálogo, quando concebido como prática pedagógica contínua — e não apenas como intervenção pontual — fortalece os

vínculos entre escola e aluno. Além disso, promove a escuta ativa e valoriza os saberes e vivências dos estudantes, contribuindo para um ambiente mais democrático e colaborativo.

Sob o viés contextual, são evidenciadas dificuldades associadas à diversidade sociocultural, às diferenças de idade, à localização geográfica dos estudantes, e à necessidade urgente de conciliar estudo e trabalho. Além disso, fatores como preconceito, evasão escolar, escassez de recursos e ausência de políticas públicas adequadas agravam as barreiras de acesso e permanência. São dificuldades enfrentadas no contexto escolar que interferem muitas vezes no processo de ensino-aprendizagem. Para G9, “há uma necessidade urgente da inclusão de política pública para tratar sobre os conflitos gerados a partir das diferenças de idade”.

Para os gestores, destaca-se a questão do preconceito, que ainda persiste e se manifesta de diferentes formas no ambiente escolar. Esse fator pode impactar negativamente o desempenho acadêmico e a integração social dos alunos, criando barreiras ao aprendizado e à convivência, impactando diretamente a integração e o desempenho dos estudantes. O enfrentamento do preconceito exige ações pedagógicas voltadas para a inclusão e a valorização da diversidade. Daí a necessidade de uma abordagem baseada no diálogo surge como uma estratégia fundamental para mediar conflitos e promover um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

Alguns relatos externam esse fator. Para G2, “os alunos da EJA são marginalizados, sofrem preconceito, vergonha, críticas e tais problemáticas estão presentes tanto na vida em comunidade como na família. Assim, saber educar é muito mais que transmitir um conteúdo de um livro didático, descontextualizado com a realidade do aluno”. Para G10, “devido sua classe social, os alunos não têm as

oportunidades, incentivos, que outros têm com uma condição melhor. Pais, responsáveis presentes, desde início. Preconceitos, fome, trabalho infantil, criminalidade, são alguns dos fatores que atrapalham os alunos, desmotivando-os a estudar”.

Os relatos de G2 e G10 revelam que o preconceito vivenciado pelos alunos da EJA não é apenas um fenômeno individual ou isolado, mas está profundamente enraizado em dinâmicas estruturais de marginalização. A fala de G2 aponta que esses estudantes carregam estigmas sociais que os acompanham na escola, na comunidade e até nos espaços familiares. A vergonha, as críticas e a desvalorização simbólica funcionam como mecanismos de exclusão que deslegitimam o lugar desses sujeitos na educação formal, gerando desmotivação, baixa autoestima e sentimento de não pertencimento.

Para G10, o preconceito está diretamente associado à condição socioeconômica dos alunos. A falta de oportunidades, o trabalho precoce, a fome e a criminalização da pobreza expõem como os sujeitos da EJA enfrentam barreiras estruturais desde a infância, sem suporte familiar contínuo e com escassos incentivos sociais. Nesse contexto, o preconceito atua como um filtro de exclusão sistemática, perpetuando a desigualdade no acesso à educação e nas possibilidades de mobilidade social.

Ambos os relatos ressaltam que ensinar na EJA exige sensibilidade e criticidade. Não se trata apenas de transmitir conteúdo, como alerta G2, mas de compreender o aluno em sua totalidade — considerando seus traumas, lutas e contextos de vida. O preconceito, portanto, não é apenas um fator que atrapalha o processo de aprendizagem: ele condiciona a forma como o sujeito é visto, tratado e se percebe dentro da escola.

Entre as limitações estruturais e políticas, o contexto social e econômico dos alunos, como a realidade de muitos estudantes que precisam conciliar os estudos com atividades laborais. Essa situação pode gerar desafios adicionais, como dificuldades de concentração, faltas frequentes e baixo rendimento acadêmico, exigindo medidas institucionais para apoiar esses alunos. Por exemplo, G8 entende que:

(...) os alunos da EJA, são alunos que não conseguiram concluir o ensino regular dentro da faixa etária esperada e optaram por necessidades pontuais como por exemplo: mercado de trabalho, INSS, encaminhamento judicial entre outras devido a diversidade de pessoas frequentado a EJA.

A evasão continua sendo um problema grave, muitas vezes associado à necessidade de trabalhar, à falta de interesse pelo modelo tradicional de ensino e a dificuldades de aprendizagem. A escassez de recursos, por sua vez, limita a implementação de projetos pedagógicos inovadores e a melhoria da infraestrutura escolar. Para G2, “o trabalho com estudantes da EJA e suas políticas educacionais devem ser revistas. A desmotivação dos nossos alunos resulta em alta evasão e baixo desempenho”. Este relato evidencia a percepção, por parte do educador, de que as políticas atuais não respondem às necessidades reais do público da EJA. A desmotivação é descrita como consequência direta de políticas educacionais desatualizadas ou desconectadas do contexto dos alunos, o que se reflete não apenas na evasão escolar, mas também no baixo rendimento acadêmico.

A fala de G2 revela uma crítica implícita ao modelo tradicional de ensino, que não dialoga com as experiências de vida, os tempos e as urgências dos alunos jovens e adultos. Sem reconhecimento, acolhimento e projetos significativos, esses sujeitos tendem a se afastar da escola. O depoimento também sugere que a evasão não é uma escolha individual, mas um efeito sistêmico da desatenção às condições estruturais de ensino.

O relato de G6 complementa e aprofunda essa crítica, ao afirmar que “o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito”. Essa declaração desmistifica a ideia de que a escolarização isolada é suficiente para transformar realidades marcadas por desigualdade. Para G6, é fundamental articular a EJA com outras políticas públicas, como emprego, saúde, assistência social e renda — reconhecendo que os sujeitos da EJA enfrentam múltiplas privações que não se resolvem apenas com o acesso à escola.

Ao apontar que “isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde”, G6 reforça que educação e cidadania devem caminhar juntas. A ausência de políticas integradas compromete o potencial emancipador da EJA e perpetua a exclusão social dos seus participantes. Quanto às tensões e superações refletem a complexidade da realidade educacional da EJA. Para G7:

(...) o desenvolvimento aquém das expectativas e da proposta que a EJA deveria ter, mostra que o desenvolvimento dos alunos pode ocorrer desigualmente, refletindo as dificuldades de alguns estudantes em acompanhar o ritmo esperado. Fatores como defasagem educacional, falta de suporte familiar e dificuldades socioeconômicas podem contribuir para esse cenário.

Para G5, “não há materiais específicos para esta modalidade e público e os conteúdos trabalhados fogem da realidade dos alunos. As dificuldades encontradas são extensas e provocam um grande número de evasão”.

Diante disso, torna-se essencial a adoção de metodologias diferenciadas que atendam às necessidades individuais dos alunos, promovendo sua progressão e permanência na escola. Os professores desempenham um papel crucial na adaptação do ensino às realidades dos estudantes.

Nesse íterim, observa-se um cenário com uma realidade escolar, que pode ser vista por uma gama de situações da EJA. A ‘realidade educacional’ é marcada por

desafios, mas também por possibilidades de crescimento. A superação de obstáculos representa os esforços das escolas, professores e alunos para enfrentar as dificuldades e alcançar melhores resultados. Estratégias como o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, a adaptação do ensino às necessidades dos alunos e o investimento em formação docente são fundamentais para transformar essa realidade.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das percepções e experiências dos atores escolares – alunos, professores e gestores – acerca das estratégias e práticas de gestão a partir das demandas interseccionais de marcadores sociais dos estudantes da EJA revela um panorama complexo da realidade educacional, marcado por desafios e oportunidades. As percepções desses atores escolares evidencia como as desigualdades sociais, culturais e econômicas se manifestam no cotidiano escolar e como as estratégias de gestão, embora relevantes, ainda enfrentam limites estruturais e contextuais. A tabela 8 apresenta uma contextualização dos resultados:

Tabela 8 – Contextualização dos resultados

Dimensão Teórica	Alunos	Professores	Gestores
Interseccionalidade como categoria de análise	Reconhecem que aspectos como gênero, raça e classe social influenciam suas experiências na EJA. Relatam respeito na escola, mas também percebem desigualdades e estigmas.	Percebem os marcadores sociais como condicionantes do processo de ensino-aprendizagem. Apontam dificuldades para lidar com as demandas da diversidade sem formação adequada.	Apontam a diversidade sociocultural, étnica e geográfica como desafio de gestão. Contudo, abordam a interseccionalidade de forma pontual e reativa.
Currículo como construção social e dialógica	Valorizam a aprendizagem que leva à superação, com destaque para conteúdos que dialoguem com suas trajetórias e necessidades práticas.	Defendem um ensino interdisciplinar, contextualizado, baseado nas experiências dos educandos, mas enfrentam limitações institucionais e metodológicas.	Reconhecem a necessidade de flexibilizar o PPP e adaptar o currículo à realidade da EJA, mas esbarram em normativas engessadas e falta de apoio político.
Gestão escolar democrática e inclusiva	Sentem-se acolhidos quando há escuta e apoio, mas desejam participação mais efetiva nas decisões e políticas internas da escola.	Buscam promover a inclusão e o respeito às diferenças, mas relatam falta de apoio institucional e sobrecarga de responsabilidades.	Apontam a evasão, a escassez de recursos e a ausência de políticas como fatores que dificultam a gestão responsiva às demandas da EJA.

Fonte: O autor (2025).

De forma geral, os resultados convergem com a literatura que sustenta a necessidade de uma abordagem interseccional na educação (Crenshaw, 1989;

Collins, 2000; Zhang & Gao, 2024). Por um lado, os alunos da EJA relataram experiências marcadas por múltiplas formas de exclusão — como racismo, desigualdade de gênero, pobreza e desvalorização de trajetórias interrompidas — confirmando que suas vivências não podem ser compreendidas de forma isolada.

Também relataram dificuldades relacionadas às diferenças socioeconômicas e culturais, à idade avançada, à necessidade de conciliar trabalho e estudo e à localização das escolas, fatores que muitas vezes comprometem a frequência e o rendimento acadêmico. Além disso, enfrentam preconceito tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, o que pode afetar sua autoestima e motivação. Esse resultado corrobora a teoria da interseccionalidade descrita por Crenshaw (1989) ao relatar algumas discussões e experiências de mulheres negras nos Estados Unidos contemporâneos. A autora enfatiza um contexto de preconceitos e desafios, argumentando que as experiências devem ser compreendidas pela interação complexa de gênero, raça e outras identidades sociais (Crenshaw, 1989).

Essa sobreposição de marcadores sociais reforça o argumento teórico de que as desigualdades se interligam, gerando efeitos acumulativos e específicos na trajetória educacional dos sujeitos. Nesse contexto de diferenças socioeconômicas, culturais e de idade, o estudo remete a uma diversidade viva no âmbito escolar da EJA, em meio dela novos são os desafios para os gestores escolares, pois, conforme Collins (2000), a gestão ao considerar a interseccionalidade local, pode lidar com estes desafios, segregando todo e qualquer tipo de visão simplista da opressão. Isso porque a interseccionalidade considera as interações entre diversas formas de marginalização e privilégio, permitindo uma análise abrangente das dinâmicas de poder nas estruturas sociais.

Por outro lado, a percepção de acolhimento e respeito no ambiente escolar,

relatada por muitos alunos, alinha-se à proposta de práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a diversidade, também discutida na literatura (Bešić, 2020). A presença de vínculos afetivos, apoio psicológico e valorização da trajetória de vida dos estudantes reforça a importância do ambiente escolar como espaço de resistência e emancipação, conforme propõe Atehortúa (2020).

Do ponto de vista dos professores, destaca-se a consciência sobre as dificuldades estruturais enfrentadas pelos alunos — como cansaço físico, baixa renda e defasagem escolar — e a tentativa de responder a essas demandas por meio de metodologias interdisciplinares, respeito à diversidade cultural e práticas mais empáticas. Essa sensibilidade está em consonância com a literatura que defende uma prática docente crítica e inclusiva na EJA (Silva & Faria, 2023). Por isso identifica a importância do currículo como construção social e dialógica se adequando às necessidades contextualizadas dos alunos.

Entre os gestores, há reconhecimento dos desafios institucionais e contextuais que atravessam a prática educativa. A busca por maior flexibilidade curricular, o fortalecimento do diálogo com os estudantes e a tentativa de implementar práticas de escuta e acolhimento mostram esforço por uma gestão escolar comprometida com a equidade, junto a uma gestão democrática e inclusiva. Esses achados refletem a proposta de uma liderança escolar que incorpora os princípios interseccionais na formulação de políticas e práticas educacionais (Musial & Araújo, 2022).

Consoante a toda essa pluralidade, o estudo sugere a necessidade do atendimento das especificidades dos alunos da EJA correlacionando com a interseccionalidade. Essa sugestão condiz com o que já vem sendo implementado na didática de ensino, conforme mencionado pelos professores que, por sua vez, destacam a importância da flexibilidade no trabalho pedagógico, uma vez que os

alunos da EJA por apresentarem perfis diversos, com diferentes níveis de escolaridade e experiências de vida dinamiza ainda mais os meios e modos de ensino.

Ao refletir sobre a flexibilidade do ensino em prol das especificidades dos alunos da EJA, compreende-se as questões sociais, como também psicológicas herdadas em meio às experiências vividas desde aos alunos jovens até os mais idosos, convergem para o que Silva e Faria (2023), entendem por interseccionalidade na saúde mental. Isso porque segundo os autores, ela é fundamental para a compreensão das diferentes identidades sociais, como gênero, sexualidade e classe social, afetando o acesso a serviços e a vivência de estigma e discriminação. Essa perspectiva é crucial para a formulação de políticas e práticas mais inclusivas, que atendam às diversas necessidades da população, levando em consideração a complexidade das experiências individuais.

Diante disso, o estudo, apresenta uma lacuna frente a necessidade de metodologias diferenciadas, especialmente para alunos cujo desenvolvimento está aquém do esperado. Além disso, os docentes apontam a evasão escolar como um dos maiores desafios, muitas vezes causada pela sobrecarga de responsabilidades dos alunos e pela escassez de recursos disponíveis para melhorar o ensino.

Esse resultado dialoga com as metas do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2025), que busca enfrentar os principais gargalos da EJA. Entre as metas previstas estão: alcançar cerca de 900 mil estudantes no Programa Brasil Alfabetizado (PBA); manter 100 mil jovens de 18 a 29 anos no Projovem; beneficiar 540 mil estudantes com o Pé-de-Meia EJA; atender, em média, 190 mil pessoas privadas de liberdade em programas de alfabetização — com a meta de levar pelo menos 10 mil delas à Universidade Aberta do Brasil (UAB) e garantir sua formação; formar 60 mil

educadores populares; e assegurar a participação de 3 mil escolas com apoio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE-EJA).

Para que esses programas não se tornem uma utopia, os diretores participantes da presente pesquisa, e os responsáveis pela gestão das escolas, ressaltam a necessidade de um PPP e de uma organização curricular mais adaptada à realidade do público da EJA. Além disso, enfatizam a urgência de políticas que garantam melhores condições para os alunos e professores, combatendo a falta de infraestrutura, a ausência de apoio governamental e os fatores externos que impactam o aprendizado. Apesar das dificuldades, também destacam a capacidade de superação de obstáculos, evidenciada pelo esforço dos alunos em retornar aos estudos e pela dedicação dos professores em adaptar suas práticas pedagógicas.

Essas políticas devem alinhar-se às diretrizes estabelecidas pelo Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na EJA (Brasil, 2025), em articulação com a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). Tal alinhamento exige o respeito à governança colegiada, expressa nas deliberações do Conselho, nas composições das atas das reuniões voltadas para as agendas demandadas.

De forma mais integrada, as políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm promovido sua articulação com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com o objetivo de favorecer o desenvolvimento integral dos sujeitos, preparando-os tanto para o exercício pleno da cidadania quanto para sua inserção qualificada no mercado de trabalho (Brasil, 2025). Nesse contexto, um dos pilares fundamentais para a efetivação da interseccionalidade na EJA é a promoção da equidade nas condições de oferta, com ênfase no atendimento prioritário a grupos sociais em situação de maior vulnerabilidade. Essa priorização considera variáveis

regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero.

Para tanto, é necessário adotar metodologias diversas, abordagens pedagógicas contextualizadas, e materiais didáticos compatíveis com os perfis e realidades dos estudantes (Brasil, 2025). Tais ações ganham efetividade quando incorporadas pelos docentes, com o apoio dos gestores educacionais, por meio da oferta de formação continuada e da disponibilização de recursos pedagógicos adequados. Esse conjunto de práticas favorece o reconhecimento e o respeito à diversidade de sujeitos presentes na EJA — incluindo diferenças étnicas, raciais, de faixa etária, gênero, renda, território e condição de liberdade, além daquelas associadas a necessidades educacionais específicas (Silva & Faria, 2023; Brasil, 2025).

Frente aos achados a valorização dos profissionais da EJA pode envolver para além de bons salários, melhores condições de trabalhos para a aplicação das metodologias cabíveis, tendo o acesso a ferramentas necessárias, como as tecnológicas. Conquanto, a educação continuada precisa estar mais evidenciada nos planejamentos da gestão escolar, possibilitando o aperfeiçoamento dos profissionais voltados para a EJA (Brasil, 2025).

A integração das ações do poder público com a articulação intersetorial visa ampliar o acesso e garantir a permanência dos trabalhadores na escola, fortalecendo a mobilização dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada. Esse processo reconhece e valoriza a contribuição da educação popular nas iniciativas de alfabetização, conforme previsto nas diretrizes do Pacto Nacional (Brasil, 2025).

Dessa forma, fica evidente que a interseccionalidade ao descrever a interação dos fatores sociais dos participantes da pesquisa, são elementos fundamentais para novas tomadas de decisão por parte dos profissionais da educação e gestores

escolares. Esse achado deriva os desafios enfrentados pelos diferentes atores da educação, reforçando a necessidade de diálogo, políticas públicas eficazes e estratégias pedagógicas inclusivas para garantir uma educação de qualidade na EJA (Brasil, 2025).

Fato esse, evidencia a importância de agendas em prol da elaboração de políticas educacionais que desempenhem a redução das desigualdades entre os alunos, bem como a melhoria da qualidade do ensino. Perante os achados infere-se que é desejável que algumas lacunas sejam preenchidas como diminuição da evasão escolar e a escassez de recursos, para que a implementação de novas políticas públicas colabore com o crescimento do aprendizado aos alunos do EJA e resulte em uma interseccionalidade ampla e diversificada, com o acolhimento de todos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou o alcance do objetivo de analisar as percepções e experiências dos atores escolares – alunos, professores e gestores – acerca das estratégias e práticas de gestão a partir das demandas interseccionais de idade, gênero, raça, classe social, deficiências dos estudantes da EJA. Esse alcance foi permitido pela triangulação das respostas desses atores sociais, que revelou práticas positivas de acolhimento, adaptações metodológicas, ações de escuta e promoção da diversidade. Contudo, também foi possível identificar os limites dessas práticas frente à ausência de uma política educacional articulada, ao despreparo institucional para lidar com a diversidade e à precariedade de condições materiais e humanas nas escolas.

Os achados desta pesquisa reforçam a relevância teórica da interseccionalidade como uma lente analítica para a compreensão das dinâmicas educacionais na EJA. A partir das vozes de alunos, professores e gestores, evidencia-se que as desigualdades vivenciadas pelos sujeitos da EJA não se manifestam de forma isolada, mas são atravessadas por múltiplos marcadores sociais — como gênero, raça, idade, classe, deficiência e território. A interseccionalidade, nesse contexto, não é apenas uma teoria, mas uma necessidade metodológica e política para interpretar as experiências desses sujeitos em sua complexidade. Teoricamente, os resultados fortalecem a ideia de que a interseccionalidade precisa ser incorporada de forma transversal nas práticas escolares, não como um complemento, mas como eixo estruturante da gestão e da política educacional.

No plano prático, também se evidenciam implicações para a gestão escolar, que precisa investir em mecanismos mais eficazes de escuta, articulação comunitária,

flexibilização curricular e apoio psicossocial aos alunos. A ausência de estruturas institucionais adequadas, como materiais pedagógicos específicos para a EJA, espaços de apoio emocional e políticas de permanência, limita o potencial transformador da modalidade e reforça desigualdades. A pesquisa aponta para a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação, com foco em temas como justiça social, equidade, diversidade e educação antidiscriminatória. A valorização das trajetórias dos alunos, a construção de vínculos afetivos e o uso de metodologias participativas e interdisciplinares são estratégias já presentes nas práticas docentes, mas que demandam sistematização e institucionalização.

O presente estudo contribui para a compreensão das estratégias e práticas de gestão escolar voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando a importância de ações interseccionais que considerem as múltiplas dimensões dos estudantes como a idade, gênero, raça, classe social e deficiências. Ao identificar a percepção positiva de acolhimento por parte da equipe escolar e destacar as lacunas nas políticas públicas e recursos, o estudo oferece subsídios para gestores, educadores e formuladores de políticas no aprimoramento de práticas mais inclusivas e eficazes. Os resultados demonstram a necessidade de uma formação contínua para os professores, o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade e a adaptação curricular às necessidades dos alunos da EJA.

Entre as limitações encontradas nesta pesquisa, destaca-se a restrição geográfica do campo empírico, o que pode limitar a generalização dos resultados para outras realidades escolares. Outro fator limitante foi a disponibilidade e o engajamento dos participantes, uma vez que muitos alunos da EJA enfrentam rotinas exaustivas de trabalho e responsabilidades familiares, o que dificultou uma participação mais ampla e aprofundada nas entrevistas e questionários. Além disso, o recorte temporal da

pesquisa impôs limites à observação de mudanças ou impactos das práticas de gestão a longo prazo.

Para ampliar a compreensão sobre a temática, sugere-se que pesquisas futuras explorem a efetividade de políticas públicas voltadas especificamente à EJA em contextos diversos, inclusive em áreas rurais ou com populações indígenas e quilombolas. Estudos longitudinais poderiam oferecer uma análise mais detalhada sobre os efeitos das práticas de gestão escolar ao longo do tempo na permanência e aprendizagem dos estudantes. Também se recomenda a investigação sobre o impacto das tecnologias educacionais no engajamento e desenvolvimento pedagógico dos alunos da EJA, considerando suas especificidades e limitações de acesso.

REFERÊNCIAS

- Al-Faham, H., Davis, A. M., & Ernst, R. (2019). Intersectionality: From theory to practice. *Annual Review of Law and Social Science*, 15, 247–265. <https://doi.org/10.1146/annurev-lawsocsci-101518-042942>
- Agosto, V., & Roland, E. (2018). Intersectionality and educational leadership: A critical review. *Review of Research in Education*, 42(1), 255-285. <https://doi.org/10.3102/0091732X18762433>
- Andres, F. da C., Andres, S. C., Moreschi, C., Rodrigues, S. O., & Ferst, M. F. (2020). The use of the Google Forms platform in academic research: Experience report. *Research, Society and Development*, 9(9), e284997174. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7174>
- Atehortúa, J. V. (2020). A decolonial pedagogy for teaching intersectionality. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(1), 156–171. <https://doi.org/10.7577/njie.3555>
- Barros, A., Bristow, A., Contu, A., Wanderley, S., & Prasad, A. (2024). Politicizing and humanizing management learning and education with Paulo Freire. *Management Learning*, 55(1), 3-16. <https://doi.org/10.1177/13505076231221792>
- Bastos, L., & Eiterer, C. (2021). Educação de jovens e adultos e interseccionalidade: mulheres negras e idosas, trabalhadoras e estudantes. *Diversidade e Educação*, 9(2), 443-465. <https://doi.org/10.14295/de.v9i2.13510>
- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? Prospects, 49(3), 111-122. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09461-6>
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2000). *Resolução CNE/CEB nº 1/2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CNE. Diário Oficial da União, Seção 1, de 19/07/2020, 18. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação. (2024). *Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024*. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. MEC. Diário Oficial da União, Seção 1, de 06/06/2024, 8. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2024/decreto-12048-5-junho-2024-795727-publicacaooriginal-171981-pe.html>
- Brasil. Ministério da Educação. (2025). *Pacto Nacional pela Superação do*

Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos. MEC.
<https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/como-funciona>

- Brito, R. M. A. de., & Silva, E. J. L. da. (2021). A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: Um estado do conhecimento. *Revista Educação Especial*, 34, 1-22. <https://dx.doi.org/10.5902/1984686X63606>
- Bueno, O. M., & Oliveira, R. de C. da S. (2023). Aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Discussões e implicações. *Práxis Educativa*, 18. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21616.063>
- Carastathis, A. (2016). *Intersectionality: Origins, contestations, horizons*. University of Nebraska Press.
- Carvalho, K. R. S. A., Carvalho, C. F. de Jr., Santos, J. S., & Sousa, G. R. (2020). Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. *Educação em Revista*, 21(2), 51–64. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.05.p51>
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge.
- Cordeiro, L., & Soares, C. B. (2019). Revisão de escopo: Potencialidades para a síntese de metodologias utilizadas em pesquisa primária qualitativa. *B/S. Boletim do Instituto de Saúde*, 20(2), 37-43. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/10/1021863/bis-v20n2-sintese-de-evidencias-qualitativas-37-43.pdf>
- Costa, D. S. P., & Amorim, A. (2021). Desafios e perspectivas dos alunos da EJA na escola contemporânea. *Cadernos de Educação Básica*, 5(3), 25-44. <https://doi.org/10.33025/ceb.v5i3.3051>
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, 10, 171-188. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>
- Cruz, A. C. dos S. (2020). Uma análise da modalidade EJA no município de Vila Velha—ES através da percepção dos seus discentes. *Internacional Multidisciplinary Journal of the Brazil*, 4(1), 6-13. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV_127_MD1_SA12_ID273_23052019083437.pdf
- Dal Magro, R., Pozzebon, M., & Schutel, S. (2020). Enriching the intersection of service and transformative learning with Freirean ideas: The case of a critical experiential learning programme in Brazil. *Management Learning*, 51(5), 579-597. <https://doi.org/10.1177/1350507620908607>
- Dandlen, S. A., Lima, A. S., Mendes, M. D., Miguel, M. G., Faleiro, M. L., Sousa, M. J., Pedro, L. G., Barroso, J. G., & Figueiredo, A. C. (2011). *Revista Brasileira De*

Farmacognosia, 21(6), 1012–1024. <https://doi.org/10.1590/S0102-695X2011005000155>

- Gomes, N. L. (2023). Estudos e pesquisas sobre educação, raça, gênero, e diversidade sexual. *Educação & Sociedade*, 44, e275110. <https://doi.org/10.1590/ES.275110>
- Harari, T., & Pozzebon, M. (2024). Metodologia otra: Challenging modern/colonial matrix with Paulo Freire and decolonial thinking. *Management Learning*, 55(1), 63-80. <https://doi.org/10.1177/13505076231204293>
- Knaifel, E., & Rubinstein, L. (2025). Intersectionality and caregiving: The exclusion experience and coping resources of immigrant women caring for a family member with severe mental illness. *Qualitative Health Research*, 35(6), 611-625. <https://doi.org/10.1177/10497323241271996>
- Lopes, C. A. P., Becker-Ritt, A. B., & Azambuja, L. L. (2024). Gamificação na educação de jovens e adultos (EJA): Ensino de química através de sequência didática sobre necrochorume. *REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 12, e24034. <https://doi.org/10.26571/reamec.v12.16844>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Musial, G. B. da S., & Araújo, J. de A. (2022). Políticas públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos: Um balanço de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES. *Educar em Revista*, 38, e82090. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.82090>
- Oliveira, D. C. de, & Souza, M. M. de. (2017). *Intersectionality* [Resenha do livro *Intersectionality*, de P. H. Collins, & S. Bilge]. *Psicologia em Revista*, 23(1), 292–294. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682017000100017
- Pereira, A. (2019). Os sujeitos da EJA e da educação social: As pessoas em situação de vulnerabilidade social. *Práxis Educacional*, 15(31), 273-294. <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4673>
- Pinto, V. T. (2023). A experiência da avaliação institucional na EJA: Desafios e possibilidades. *Cadernos do Aplicação*, 36. <https://doi.org/10.22456/2595-4377.120828>
- Santos, S. dos., & Nunes, E. J. F. (2021). Avanços e impasses da política de educação após as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos (EJA). *e-Mosaicos*, 10(24), 113-129. <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2021.57601>
- Santos, P. dos., & Silva, G. da. (2020). Os sujeitos da EJA nas pesquisas em educação de jovens e adultos. *Educação e Realidade*, 45(2), e96660. <https://doi.org/10.1590/2175-623696660>

- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. https://www.researchgate.net/publication/228708239_Strategies_for_Ensuring_Trustworthiness_in_Qualitative_Research_Projects
- Silva, R. de C. Q. da., & Faria, E. M. da S. de. (2023). Práticas pedagógicas na EJA e a emancipação social: Reflexões possíveis entre Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire. *Revista Exitus*, 13(1), e023082. <https://doi.org/10.24065/re.v13i1.2515>
- Sousa, J. R. de., & Santos, S. C. M. dos. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: Modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, 10(2), 1396–1416. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>
- Symon, G., Cassell, C., & King, N. (2012). Doing template analysis. In G. Symon & C. Cassel (Eds.), *Qualitative organizational research: Core methods and current challenges* (pp. 426-450). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526435620.n24>
- Torres, M. A., Saraiva, I. M. M., & Gonzaga, R. M. (2020). Sexualidades no contexto escolar: Violência ética e disputas por reconhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250049. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250049>
- Zen, G. C. (2018). Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 6, 212-222. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5705>
- Zhang, A. Y., & Gao, G. (2024). Intersectionality in educational psychology and curriculum studies: A critical review. *Extensive Reviews*, 4(1), 1–14. <https://doi.org/10.21467/exr.4.1.5387>