



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

A INADEQUAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: DESAFIOS  
ENFRENTADOS PELOS ESTUDANTES DA EJA PELA GARANTIA DO DIREITO À  
APRENDIZAGEM.

ALDEISA SANTOS DE CARVALHO

BRASÍLIA - DF

2024

ALDEISA SANTOS DE CARVALHO

A INADEQUAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: DESAFIOS  
ENFRENTADOS PELOS ESTUDANTES DA EJA PELA GARANTIA DO DIREITO À  
APRENDIZAGEM.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinar – CEAM - da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de mestre em Direitos Humanos e Cidadania.

Área de Concentração: Multidisciplinar, Direitos Humanos e Cidadania

Orientador: Prof. Dr. Pedro Demo

BRASÍLIA - DF

2024

ALDEISA SANTOS DE CARVALHO

A INADEQUAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: DESAFIOS  
ENFRENTADOS PELOS ESTUDANTES DA EJA PELA GARANTIA DO DIREITO À  
APRENDIZAGEM.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinar – CEAM - da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de mestre em Direitos Humanos e Cidadania.

Área de Concentração: Multidisciplinar, Direitos Humanos e Cidadania

Defendida e aprovada em: 10 de junho de 2024.

Banca examinadora formada pelos professores:

---

Dr. Pedro Demo - Presidente  
UnB

---

Dra. Vanessa Maria de Castro - Membro Efetivo  
UnB

---

Dr. Juscelino da Silva Sant'Ana - Membro Externo  
SEEDF

---

Dra. Elen Geraldês - Membro Suplente  
UnB

## FICHA CATALOGRÁFICA

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho em primeiríssimo lugar a Deus por me permitir chegar até aqui.

Ao meu pai, Raimundo Alves dos Santos (in memoriam), que foi um grande homem e, mesmo lá no sertão nordestino, sem recursos, não mediu esforços para que os 13 filhos tivessem acesso à educação. Dedicou a maior parte da vida na participação de movimentos e lutas sociais. Estudou até a 5ª série e, mesmo tendo participado da construção de Brasília, não teve direito aos estudos na capital.

À minha mãe, Hilda Barbosa dos Santos, que devido às adversidades da vida teve que interromper os estudos. Coursou o Mobral e se tornou professora. Uma mulher de fibra que andava seis quilômetros todos os dias para exercer o difícil ofício de ensinar. Devido à mesma realidade difícil, também tive que parar de estudar, ao retornar, busquei a Educação de Jovens e Adultos. Me tornei professora da Educação Básica. A minha mãe, eterna gratidão.

Ao meu filho, Lucas Abner de Carvalho Nobre, que esteve presente em todos os momentos me ajudando com a tecnologia, incentivando, cuidando e dando todo o suporte e apoio para que eu conseguisse chegar aqui.

Por fim, a todos e todas amigos e amigas que me apoiaram durante todo o percurso.

## **AGRADECIMENTOS**

Foram muitos os que contribuíram para que a realização deste sonho fosse concretizada: familiares, amigos, educadores e instituições. Mas gostaria de ressaltar meus agradecimentos especiais:

Ao meu filho Lucas, a minha mãe (Hilda), toda minha família pelo apoio e amor em todos os momentos;

Ao meu professor Pedro Demo, mais que um orientador, um presente divino com o qual pude contar durante todo o percurso;

Ao colégio Centro de Criatividade Infante-Juvenil (CCI), por meio de seus representantes Clayton Braga e Valéria Alves, pela oportunidade que me foi concedida de ter a primeira experiência como professora da EJA. Os cursos de capacitação ofertados pelo Colégio CCI, as vivências e a humanização do colégio contribuíram de forma ímpar para o meu crescimento profissional, intelectual e humano;

Aos demais professores que contribuíram de forma grandiosa durante o curso como Doriana Daroit, Ellen Geraldes, José Geraldo de Sousa Júnior, Nair Bicalho, Vanessa Maria de Castro e demais professores/as do Programa de Pós-Graduação pela colaboração, preciosas contribuições e sugestões;

Ao meu querido sobrinho Otniel Oliveira por toda generosidade em não medir esforços para cuidar de toda parte que envolve as normas da ABNT;

Aos queridos/as amigos/as Andréa Aparecida (que deu pitacos certos relevantes para que o meu ingresso no programa se tornasse realidade, gratidão); Débora Oliveira por toda disponibilidade e paciência em ler e projetar e tecer comentários importantes; Alessandra Durante por todo apoio e incentivo na apresentação de trabalhos; Giolânia, Silvane Friebel pela colaboração e apoio em suas respectivas áreas de conhecimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio e financiamento da Pesquisa.

Aqui expresso toda a minha gratidão e amor, este percurso só foi possível graças ao incentivo e apoio de todos/as.

## EPÍGRAFE

A escola cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

Paulo Freire

## RESUMO

O estudo investiga como a inadequação da escola pública compromete a garantia do direito à aprendizagem e cidadania dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Distrito Federal e como esses desafios contribuem para a evasão escolar das pessoas que têm seus direitos mais violados. Além disso, examina as contradições no contexto escolar, especialmente o desafio dos professores em lidar com a aprendizagem e cidadania, tanto própria quanto dos estudantes. A pesquisa é qualitativa e dialética, utilizando a hermenêutica de profundidade para análise dos dados. Foi realizada em uma escola pública no Riacho Fundo II, periferia de Brasília, no DF, com coleta de dados entre os estudantes por meio de entrevistas em profundidade e encontros coletivos. Os resultados evidenciam diversos fatores que agravam a problemática da aprendizagem e cidadania na escola pública, como relações de poder, políticas educacionais inadequadas para a EJA, falta de material didático adequado, capacitação insuficiente de professores/as e a dificuldade destes em lidar com a aprendizagem e cidadania dos estudantes, quando sua própria situação nesses aspectos está comprometida. O estudo aponta que o Distrito Federal falha na oferta de uma educação de qualidade para a EJA, privilegiando uma aprendizagem mecânica em detrimento do pensamento crítico e autônomo, com profissionais desmotivados e condições precárias de trabalho. Propõe-se soluções para fortalecer uma escola capaz de educar cidadãos emancipados, destacando a importância da mobilização coletiva pela educação pública de qualidade e valorização dos professores nesse processo. Como base teórica, buscou-se autores renomados nos campos dos direitos humanos e da educação, tais como Paulo Freire, Pedro Demo, Arroyo, Gadotti, Di Pierro, Haddad entre outros. A pesquisa evidencia que a promoção da educação pública de qualidade para a Educação de Jovens e Adultos é essencial para fortalecer a democracia e construir uma sociedade mais justa, assegurando a todos/as o direito à aprendizagem conforme preconizado pela legislação.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Escola Pública; Aprendizagem; EJA; Emancipação.

## **ABSTRACT**

The study investigates how the inadequacy of public schools compromises the guarantee of the right to learning and citizenship for students in the Youth and Adult Education (EJA) program in the Federal District, as well as how these challenges contribute to the school dropout rate among the most marginalized individuals. The research also examines contradictions in the school context, particularly the challenge for teachers in dealing with their own learning and citizenship, as well as that of their students. The study is qualitative and dialectical, using depth hermeneutics for data analysis. The research was conducted in a public school in Riacho Fundo II, a peripheral area of Brasília, DF, with data collection among students through participant observation, in-depth interviews, and collective meetings. The results show various factors that exacerbate the problem of learning and citizenship in public schools, such as power relations, inadequate educational policies for EJA, lack of appropriate teaching materials, insufficient teacher training, and the difficulty for teachers to deal with student learning and citizenship when their own situation in these areas is compromised. The study indicates that the Federal District fails to offer quality education for EJA, favoring mechanical learning over critical and autonomous thinking, with demotivated professionals and poor working conditions. Solutions are proposed to strengthen a school capable of educating emancipated citizens, highlighting the importance of collective mobilization for quality public education and the appreciation of teachers in this process. As a theoretical basis, renowned authors were sought in the fields of human rights and education, such as Paulo Freire, Pedro Demo, Arroyo, Gadotti, Di Pierro, Haddad, among others. The research shows that the promotion of quality public education for Youth and Adult Education is essential to strengthen democracy and build a fairer society, ensuring the right to learning for all, as established by legislation.

Keywords: Human Rights; Public School; EJA; Learning; Emancipation.

## RESUMEN

El estudio investiga cómo la inadecuación de las escuelas públicas compromete la garantía del derecho al aprendizaje y a la ciudadanía de los estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el Distrito Federal y cómo estos desafíos contribuyen a la deserción escolar entre las personas más marginadas. Además, examina las contradicciones en el contexto escolar, especialmente el desafío de los docentes al abordar el aprendizaje y la ciudadanía, tanto propia como de los estudiantes. La investigación es cualitativa y dialéctica, utilizando hermenéutica profunda para analizar los datos. Se llevó a cabo en una escuela pública de Riacho Fundo II, en las afueras de Brasilia, DF, con recolección de datos entre estudiantes a través de observación participante, entrevistas en profundidad y reuniones colectivas. Los resultados resaltan varios factores que agravan el problema del aprendizaje y la ciudadanía en las escuelas públicas, como las relaciones de poder, las políticas educativas inadecuadas para la EJA, la falta de material didáctico adecuado, la insuficiente formación de los docentes y su dificultad para afrontar el aprendizaje y la ciudadanía de los estudiantes, cuando su propia situación en estos aspectos se vea comprometida. El estudio señala que el Distrito Federal no logra ofrecer educación de calidad para las EJA, favoreciendo el aprendizaje mecánico en detrimento del pensamiento crítico y autónomo, con profesionales desmotivados y condiciones laborales precarias. Se proponen soluciones para fortalecer una escuela capaz de formar ciudadanos emancipados, destacando la importancia de la movilización colectiva por una educación pública de calidad y el reconocimiento de los docentes en este proceso. Como base teórica se buscaron autores de renombre en los campos de los derechos humanos y la educación, como Paulo Freire, Pedro Demo, Arroyo, Gadotti, Di Pierro, Haddad, entre otros. La investigación muestra que la promoción de una educación pública de calidad para la Educación de Jóvenes y Adultos es esencial para fortalecer la democracia y construir una sociedad más justa, garantizando el derecho de todos al aprendizaje como recomienda la legislación.

Palabras clave: Derechos Humanos; Escuela Pública; EJA; Aprendiendo; Emancipación.

## RÉSUMÉ

L'étude examine comment l'insuffisance des écoles publiques compromet la garantie du droit à l'apprentissage et à la citoyenneté des élèves de l'Éducation des Jeunes et des Adultes (EJA) dans le District Fédéral et comment ces défis contribuent à l'abandon scolaire parmi les personnes les plus marginalisées. En outre, il examine les contradictions du contexte scolaire, en particulier le défi des enseignants face à l'apprentissage et à la citoyenneté, tant le leur que celui des élèves. La recherche est qualitative et dialectique, utilisant une herméneutique en profondeur pour analyser les données. Elle a été réalisée dans une école publique de Riacho Fundo II, dans la banlieue de Brasilia, DF, avec une collecte de données auprès des élèves à travers l'observation participante, des entretiens approfondis et des réunions collectives. Les résultats mettent en évidence plusieurs facteurs qui aggravent le problème de l'apprentissage et de la citoyenneté dans les écoles publiques, tels que les relations de pouvoir, les politiques éducatives inadéquates pour l'EJA, le manque de matériel pédagogique adéquat, la formation insuffisante des enseignants et leur difficulté à gérer l'apprentissage et la citoyenneté des élèves. , lorsque leur propre situation dans ces aspects est compromise. L'étude souligne que le District fédéral ne parvient pas à offrir une éducation de qualité aux EJA, favorisant l'apprentissage mécanique au détriment de la pensée critique et autonome, avec des professionnels non motivés et des conditions de travail précaires. Des solutions sont proposées pour renforcer une école capable d'éduquer des citoyens émancipés, en soulignant l'importance de la mobilisation collective pour une éducation publique de qualité et la valorisation des enseignants dans ce processus. Comme base théorique, des auteurs renommés dans les domaines des droits de l'homme et de l'éducation ont été recherchés, tels que Paulo Freire, Pedro Demo, Arroyo, Gadotti, Di Pierro, Haddad, entre autres. La recherche montre que la promotion d'une éducation publique de qualité pour l'éducation des jeunes et des adultes est essentielle pour renforcer la démocratie et construire une société plus juste, garantissant le droit de chacun à l'apprentissage, comme le recommande la législation.

Mots clés: Droits Humains; École Publique; EJA; Apprentissage; Émancipation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Figuras

Figura 1 – Pátio do Centro de Ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II, Brasília - Distrito Federal. ....	75
Figura 2 – Vista Aérea do Riacho Fundo II, Brasília - Distrito Federal. ....	80
Figura 3 – Entrada do Centro de Ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II .....	85

### Gráficos

Gráfico 1 – Matrículas Por Etapa de Ensino – Rede Pública – Brasil – 2023. ....	51
Gráfico 2 – População de 18 anos e mais de idade que não frequenta escola e sem educação básica concluída – Brasil – 2023 .....	52
Gráfico 3 – Percentual de Matrículas, Por Cor/Raça, Segundo As Etapas De Ensino – Brasil – 2023 .....	63
Gráfico 4 – Número de matrículas por faixa etária e sexo - educação de jovens e adultos - rede pública - Distrito Federal – 2023.....	64
Gráfico 5 – Estado Civil das Pessoas com 14 Anos ou Mais de Idade, Distrito Federal, 2021 .....	83
Gráfico 6 – Autodeclaração Étnico-racial dos Estudantes.....	100
Gráfico 7 – Segmentos dos Alunos Entrevistados .....	101
Gráfico 8 – Dificuldades que Causam a Não Aprendizagem .....	102

### Quadros

Quadro 1 – Soluções e Estratégias Possíveis.....	106
--	-----

### Tabelas

Tabela 1 – Número de Matrículas Por Etapa de Ensino – Rede Pública – Brasil – 2023. ....	50
--	----

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CF – Constituição Federal

COENF – Coordenação de Ensino Fundamental

CRE – Coordenação Regional de Ensino DF - Distrito Federal

DH – Direitos Humanos

DNEDH – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação

EDH – Educação em e para os Direitos Humanos

EEAA – Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

GDF – Governo do Distrito Federal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PPP – Projeto Político Pedagógico

RA – Região Administrativa

SOE – Serviço de Orientação Educacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>23</b>
1.1 A construção do objeto de estudo .....	23
1.2 Objetivos e relevância do estudo .....	25
<b>CAPÍTULO II - O DIREITO À APRENDIZAGEM: UM DIREITO HUMANO.....</b>	<b>26</b>
2.1 A exclusão da escola para as massas e a educação como direito fundamental.	26
<b>CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO.....</b>	<b>32</b>
3.1 Educação e Direitos Humanos: uma história de violação e exclusão .....	33
3.2 Contextualizando a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	41
3.3 Contextualizando a EJA no Distrito Federal .....	53
3.4 Caracterização da escola .....	56
<b>CAPÍTULO IV - A INADEQUAÇÃO DA ESCOLA, CAPITALISMO E A INTERSECCIONALIDADE NA EJA .....</b>	<b>56</b>
<b>CAPÍTULO V - A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA.....</b>	<b>65</b>
5.1 A complexidade do conhecimento e da realidade requer a adoção de uma metodologia qualitativa de natureza dialética.....	65
5.2 A opção pela hermenêutica de profundidade.....	73
5.3 Caracterização dos cenários da pesquisa.....	74
5.4 Protagonistas do estudo.....	75
5.4.1 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	76
5.4.2 Observação participante.....	78
5.4.3 Entrevista de profundidade.....	79

<b>CAPÍTULO VI - UMA ANÁLISE DA ESCOLA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) SOB A PERSPECTIVA DA HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE .....</b>	<b>79</b>
6.1 Análise sócio-histórica.....	79
6.1.1 Compreendendo o contexto da escola investigada.....	80
6.1.2 Desvendando a história do estudante da EJA na escola pública. ....	85
6.2 Análise formal-discursiva.....	86
6.2.1 Os desafios e contradições na prática pedagógica da educação de jovens e adultos (EJA) no contexto público. ....	87
6.2.2 A escola pública destinada para pobre enfrenta dilemas frente ao desafio de proporcionar uma educação de qualidade e promover a cidadania plena do estudante. ....	90
6.2.3 A aprendizagem na escola pública, sua relação com os Direitos Humanos e a formação para a cidadania. ....	94
6.2.4 Dando voz aos estudantes da EJA: perspectivas de futuro e soluções para a escola pública necessária. ....	96
6.3 Interpretação e reinterpretação. ....	98
6.3.1 Do ponto de vista do entrevistado. ....	99
6.3.2 Do ponto de vista crítico. ....	106
6.3.3 Reinterpretação. ....	107
<b>CAPÍTULO VII – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: RUMO À CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA CIDADÃ E DE QUALIDADE PARA TODOS/AS .....</b>	<b>108</b>
7.1 Discutindo a hipótese e os objetivos do estudo.....	108
7.2 Para além da constatação: discutindo soluções para o problema investigado..	111
7.3 Sugestões de questões para estudos futuros. ....	118
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE A – Aceite Institucional.....</b>	<b>130</b>

APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Semiestruturada para 05 Alunos da EJA.....	131
APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido <sup>1</sup> (TALE <sup>2</sup> ) .....	132
APÊNDICE D – Memorando Nº 134/2023 – SEE/EAPE/DITED/GITEAD .....	134
APÊNDICE E – Parecer Consubstanciado do CEP – Apresentação do Projeto.....	136
APÊNDICE F – Parecer Consubstanciado do CEP – Envio do Relatório Final .....	140
APÊNDICE G – Oferta Educação Jovens e Adultos – EJA 2023.....	143

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), amparada pela Lei nº 9.394/96, configura-se como modalidade educacional integrante da Educação Básica, destinada a indivíduos que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos na idade considerada própria. Conforme legislação, a EJA acolhe estudantes com 15 anos ou mais para o Ensino Fundamental e 18 anos ou mais para o Ensino Médio.

Nesse contexto singular, a EJA reconhece as características e vivências dos estudantes que retomam à escolarização, os quais se deparam com diversos desafios, por isso é importante reconhecer a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade distinta das outras formas de ensino, como o ensino noturno, popular, comunitário ou não formal. A razão para essa distinção é que a EJA tem características e necessidades específicas que são próprias de seu público-alvo, o que exige abordagens e metodologias diferenciadas para atender adequadamente esses estudantes. A flexibilidade pedagógica dessa modalidade se traduz na adequação dos conteúdos à realidade e vivências culturais dos estudantes, visando à construção de conhecimentos formais que possibilitem sua inserção no mercado de trabalho. A EJA deve ser tratada de maneira única para garantir que as particularidades dos sujeitos sejam respeitadas e atendidas de forma eficaz.

Torna-se fundamental refletir sobre as especificidades do público da EJA, composto majoritariamente por indivíduos em idade ativa e com múltiplas responsabilidades. Muitos desses estudantes interromperam seus estudos por diversos motivos e retornam à sala de aula com expectativas de um futuro melhor, seja por iniciativa própria ou por exigências do mercado de trabalho. Cada um possui sua trajetória e razões para retomar os estudos, porém, muitos enfrentam dificuldades em acompanhar os conteúdos, o que pode levar à desistência.

É fundamental ampliar a concepção da EJA, reconhecendo-a como um direito fundamental ao aprendizado e à construção de conhecimentos ao longo da vida, indo além da mera alfabetização. Esses indivíduos anseiam pelo saber e pelas experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola, as quais se entrelaçam com as vivências do cotidiano em diferentes contextos.

Quando a escola é vista como um espaço social, levando em conta os constantes processos de construção de identidade, sendo eles de caráter pessoal e social, automaticamente pensa-se numa escola que é feita para o estudante, uma escola que se esforça para adequar seus ambientes de maneira que proporcione a aprendizagem e a emancipação desses sujeitos. É tida como um lugar que prima por práticas pedagógicas que integram e transformam vidas. Os alunos da EJA já foram expulsos ou chegaram fora da idade na escola, sendo assim, ela deve entender que não pode oferecer a mesma escola senão vai expulsá-los novamente. Dificilmente a escola se adapta aos estudantes, pelo contrário, ela tem um sistema de ensino que não foi feito pensando neles.

Nesse espaço da EJA, vivenciam-se oportunidades, descobertas, conhecimentos e troca de experiências entre estudantes e o professor, com muito significado, pois cada um tem uma história, fatos, casos e opiniões que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da sua própria vida. Para que essas situações aconteçam, é preciso que a escola esteja preparada e queira atender essas especificidades dos discentes. Isso chama-se qualidade na educação e significa qualidade na aprendizagem, função maior da escola e do professor. Se os alunos mais vulneráveis, que são o público a EJA, frequentam uma escola pública e a qualidade da aprendizagem que eles adquirem nela é precária, dificilmente terão condições de ter autonomia, de aprender a pensar por si próprio, de se tornar um sujeito emancipado, de aprender a colocar-se no mundo com voz e pensamento próprio sem ser massa de manobra.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é evidente a relevância da escola para esses estudantes, pois enxergam nela a esperança de melhorar suas vidas através da ideia renovada de que a pobreza e a desigualdade podem ser enfrentadas com o aumento da escolaridade e o acesso à educação contínua e flexível. Esses indivíduos não almejam apenas ser trabalhadores eficientes em empregos precários, eles buscam autonomia, emancipação e capacidade crítica. Quando a qualidade educacional é comprometida, a escola se torna apenas um local de certificação, iludindo as pessoas com a falsa sensação de preparo para competir no mercado de trabalho.

No contexto em que a educação é acessível de forma seletiva, refletindo as profundas discrepâncias geográficas e socioeconômicas, como é o caso do Brasil, a

abordagem política e educacional da educação de jovens e adultos não se baseia nas características psicológicas ou cognitivas das diferentes fases da vida (juventude, maturidade, velhice). Em vez disso, ela se fundamenta em uma representação social arraigada. Se por um lado há o estigma associado aos analfabetos em sociedades letradas, por outro lado há uma relativa uniformidade sociocultural entre os educandos, que muitas vezes são pessoas humildes e trabalhadores de baixa qualificação pertencentes a estratos de renda baixa.

Ao analisar os jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem do ponto de vista da psicologia, Oliveira (1999) observa que a suposta homogeneidade social dos estudantes (a maioria dos quais são trabalhadores rurais adultos de baixa renda ou jovens da cidade pobres, ambos excluídos do sistema educacional) não suporta generalizações universais. Ele destaca que a educação de jovens e adultos está principalmente relacionada à especificidade cultural, visto que, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, as práticas culturais moldam a mente e a diversidade é uma consequência necessária desse processo.

Autores importantes analisam o conceito de uma educação voltada para o desenvolvimento de cidadãos humanos e politicamente ativos. Paulo Freire (2005) oferece uma contribuição única para a ideia de que a educação tem o potencial de formar cidadãos conscientes e capazes de participar ativamente na sociedade. Vieira (2001) destaca a importância da formação de uma cidadania global, fundamentada nos princípios da sustentabilidade, solidariedade, diversidade e democracia dos direitos humanos em escala global. Esse tipo de cidadania abrange tanto a manutenção das raízes locais quanto uma consciência e sensibilidade global para com os problemas sociais do mundo contemporâneo.

Portanto, a formação educacional deve direcionar-se para criar indivíduos que possuam essa consciência global, capazes de perceber e intervir nos problemas sociais de seu tempo. Esses cidadãos do mundo devem ter a capacidade humana, formal e política de trabalhar pela mudança em direção a um mundo mais justo e equitativo, beneficiando todos os grupos sociais, e não apenas os privilegiados.

Entretanto, as análises da literatura sobre a educação de jovens e adultos no Brasil indicam que, até a década de 1990, a maioria das pesquisas tendia a nivelar os sujeitos de aprendizagem, ignorando sua diversidade e diluindo suas identidades

distintas - como classe social, geração, gênero, etnia, cultura ou território - sob a categoria genérica de alunos (Haddad, 1987, 2002).

Com base nessas questões relacionadas à identidade, Freire (1968) defende uma educação libertadora, que capacite os alunos a se tornarem agentes ativos na transformação de suas realidades. Segundo ele, a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem, não pode temer o debate. A análise da realidade, não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Essa visão está intimamente ligada aos princípios dos direitos humanos, que buscam empoderar os indivíduos e comunidades. A educação de jovens e adultos (EJA) é um campo fundamental para a promoção dos direitos humanos. Nesse contexto, a abordagem pedagógica desenvolvida pelo educador brasileiro Paulo Freire desempenha um papel crucial.

Em diálogo com Freire, de acordo com o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), a EJA deve ser compreendida como um direito humano, uma vez que contribui para a formação integral do ser humano e para o exercício da cidadania. Nesse sentido, a EJA se apresenta como uma ferramenta essencial para a concretização de direitos fundamentais, como o acesso à educação, à informação e à participação social.

Freire (1996) enfatiza a importância do diálogo e da valorização dos saberes dos educandos como pilares da prática educativa. Essa abordagem dialógica e horizontal está alinhada com a perspectiva dos direitos humanos, que reconhece a dignidade e a autonomia de cada indivíduo. Nas palavras de Freire (1996): Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

O diálogo permanente entre a educação de jovens e adultos (EJA) e os direitos humanos é fundamental para construir uma sociedade mais inclusiva, justa e respeitosa. A relevância desse diálogo reside na interseção entre educação e dignidade humana, garantindo que todos, independentemente de sua idade, tenham acesso a oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal, enquanto são empoderados para reivindicar e defender seus direitos.

Em muitos contextos, os jovens e adultos que buscam educação enfrentam desafios significativos, como barreiras econômicas, sociais e culturais. Nesse sentido, trazer visibilidade para essas pessoas é essencial para reconhecer sua existência, valorizar suas experiências e necessidades, e combater estigmas e discriminações

associados à sua condição. Ao promover o diálogo entre EJA e direitos humanos, estamos, portanto, dando voz aos que muitas vezes são marginalizados e negligenciados pela sociedade.

A escola pública desempenha um papel crucial na promoção da EJA e na garantia dos direitos humanos para todos. É na escola pública que se pode oferecer uma educação inclusiva e de qualidade, que reconhece e respeita a diversidade de experiências dos alunos. Além disso, a escola pública tem a responsabilidade de criar um ambiente seguro e acolhedor, onde os estudantes se sintam capacitados para aprender e expressar suas ideias, independentemente de sua idade ou condição social.

Ao integrar os princípios dos direitos humanos no currículo da EJA e promover atividades e discussões que abordem questões relacionadas à igualdade, justiça e dignidade, a escola pública pode se tornar um espaço transformador, capacitando os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Dessa forma, o diálogo permanente entre a EJA e os direitos humanos não só é relevante, mas também é essencial para construir uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde todos tenham a oportunidade de aprender, crescer e se realizar plenamente. Portanto, a educação de jovens e adultos, fundamentada na pedagogia de Paulo Freire, representa uma importante estratégia para a promoção e a defesa dos direitos humanos. Ao empoderar os educandos, essa modalidade de ensino contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Esta pesquisa apresenta uma análise sobre como a inadequação da escola pública afeta a cidadania, aprendizagem e perpetua a pobreza e desigualdade, especialmente entre os estudantes oriundos de comunidades marginalizadas. Ela parte da hipótese de que a escola pública não está cumprindo seu papel de garantir o direito à aprendizagem, especialmente para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que contribui para a falta de cidadania e aumento da evasão escolar.

São apontados como responsáveis por essa inadequação, diversos fatores, incluindo a precariedade da educação oferecida, as condições de trabalho dos professores e a forma como lidam com a aprendizagem dos alunos. Esses fatores dificultam a formação de cidadãos emancipados, pois negam às populações marginalizadas habilidades essenciais para o exercício pleno da cidadania, como aprender a pensar, compreender, organizar-se e mudar.

Para investigar essa problemática, o estudo adota uma abordagem qualitativa e dialética, concentra-se em uma escola pública específica do Centro de Ensino Fundamental 01 localizado na periferia de Brasília, buscando entender as contradições presentes na dinâmica educacional e como elas afetam o processo de emancipação e aprendizagem dos estudantes. Foi utilizada a Hermenêutica de Profundidade por ser capaz de entregar uma interpretação mais detalhada da complexa realidade estudada.

Embora o foco principal seja o ponto de vista dos estudantes e uma vez que muitos teóricos acreditam ser o professor o elemento mais estratégico para a qualidade da educação (Demo, 2004; Freire, 1988), o estudo também procurou observar a prática pedagógica dos professores e como a escola lida com a aprendizagem, reconhecendo o papel crucial dos professores na qualidade da educação.

Destaca-se que esta pesquisa foi realizada no contexto de uma escola pública da periferia do Distrito Federal, logo os resultados desse estudo específico não podem ser generalizados para todas as escolas públicas do DF ou do país, devido às suas particularidades. Por outro lado, os achados fornecem pistas importantes para uma reflexão mais profunda sobre o papel da escola pública brasileira. Essa reflexão busca garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, tanto formal quanto política e humana, contribuindo assim para o fortalecimento da cidadania emancipada.

O estudo em questão é dividido em sete capítulos. O primeiro deles caracteriza o objeto de estudo, o problema abordado e os objetivos da pesquisa; o segundo capítulo discute o direito à aprendizagem que é um direito humano; o terceiro capítulo aborda a contextualização; o quarto capítulo traz a inadequação da escola pública, o Capitalismo e a interseccionalidade na EJA; quinto capítulo a construção metodológica; sexto capítulo; uma análise da escola pública para a educação de jovens e adultos sob a perspectiva da Hermenêutica de Profundidade; discussão dos resultados: rumo à construção de uma escola pública cidadã e de qualidade para todos/as. Essa estrutura possibilitou à pesquisadora uma abordagem mais detalhada do tema em questão.

## **CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**

### **1.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**

Neste capítulo, apresenta-se o processo de construção do objeto de pesquisa, bem como os objetivos e as principais características que fundamentam o projeto. Ao caracterizar o objeto, o capítulo situa a realidade dos estudantes na EJA na escola investigada.

Esta pesquisa, que foi realizada no Centro Ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II - DF, teve como objeto de estudo: A inadequação da escola pública: desafios enfrentados pelos alunos do CEF 01 do RF II para o alcance do direito à aprendizagem. A pretensão foi realizar uma reflexão sobre a importância que a escola pública democrática assume diante do processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, que têm direitos garantidos por lei. Direitos esses que incluem a cidadania, a uma educação adequada e de qualidade, uma vez que essa escola tem o dever de atender aos alunos das classes menos privilegiadas através de uma estrutura adequada para a formação do cidadão que deseja um futuro pleno.

Em virtude dessa discussão sobre direitos, qualidade da educação, aprendizagem, escola pública, pobreza, desigualdade e cidadania emancipada, o aluno desponta como um elemento fundamental e, por isso, precisou ser melhor investigado no sentido de se compreender em maior profundidade as precariedades da escola no que tange a aprendizagem ou não aprendizagem e os desafios que a inadequação escolar provoca na formação da cidadania emancipadora desses alunos.

Assim, foram atores desta pesquisa estudantes de uma escola pública situada em uma cidade satélite do Distrito Federal, no intuito de compreender de modo mais aprofundado e intenso as especificidades desses sujeitos. Os discentes foram acompanhados de perto, de maneira que foi possível perceber a dinâmica cotidiana da turma, dos atores da pesquisa e observar o olhar dos estudantes sobre a escola e como eles a descrevem. As observações forneceram ferramentas para analisar as precariedades da escola e as condições de aprendizagem que ela oferece.

Diante das reflexões citadas acima, o problema de pesquisa procurou compreender: Frente a inadequação da escola, quais os desafios enfrentados pelos alunos da EJA do CEF 01 do Riacho Fundo II para o alcance da aprendizagem? Este

problema culminou na elaboração das seguintes questões: 1) até que ponto a inadequação do CEF 01 do RF II compromete a cidadania dos alunos da EJA? 2) de que forma a inadequação escolar impacta na não aprendizagem dos alunos? Como a não aprendizagem influencia o retorno ao abandono escolar?

A partir das inquietações citadas, partiu-se da hipótese de que a escola pública não garante o direito de aprender aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e a falta de aprendizagem impacta diretamente no comprometimento da cidadania e na ocorrência de evasão escolar. Dentre os vários fatores que envolvem a dificuldade da escola pública em oferecer uma educação de qualidade para os estudantes da EJA, a inadequação da escola é um fator crucial, a falta de interesse em investir em material didático adequado, capacitação de professores, de estratégias de aprendizagem, as condições de trabalho dos professores e o modo como lidam com a aprendizagem, própria e do educando, contribuem de modo singular para a evasão dos alunos da EJA. Além de todos esses entraves, nota-se que a evasão escolar na EJA, também, está relacionada a fatores limitantes como necessidades especiais, gravidez e maternidade, atividades ilegais, mercado de trabalho, pobreza, violência, déficit de aprendizagem, flexibilidade de horários, qualidade da educação e estrutura escolar, além dos fatores sentimentais como a frustração, baixa autoestima, sentimento de culpa e decepção, tristeza e raiva por não conseguir desenvolver da forma que gostaria, dentre outros. Demo (2016), ressalta que o estudante pode aprender mal ou não aprender nada por outras razões (pobreza, trabalho, falta de apoio familiar, falta de base etc.). Contudo, o enfoque desta pesquisa se dará na investigação do papel da escola sob a ótica dos estudantes, de como ela lida com a aprendizagem deles.

O que se espera com este projeto é que caminhos sejam apontados em direção à construção de uma escola pública promissora, acolhedora. Que o CEF 01 do RF II seja uma escola que cuide da aprendizagem dos alunos com condições efetivas de formar competência humana, formal e política e que seja diferente da que se tem hoje. Uma escola que compreenda que ao cuidar da qualidade da aprendizagem do aluno está cuidando de sua cidadania e, ao mesmo tempo, está cuidando para que a sociedade receba sujeitos emancipados, desenvolvidos e com consciência política. Uma escola em que os sujeitos conheçam seus direitos, que sejam capazes de

reconhecer a capacidade e as habilidades existentes dentro de cada um e com isso contribuir para uma sociedade mais justa.

A importância social deste estudo se justifica pela instigação de esclarecer as inequações presentes no contexto escolar que implicam diretamente na qualidade da aprendizagem dos alunos, comprometendo a construção de um ensino pleno, principalmente para essas pessoas que não tiveram acesso à escola na idade certa. Acredita-se que o estudo contribuirá com a discussão sobre o desafio do Centro de Ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II em lidar adequadamente com a aprendizagem e com a cidadania de seus alunos. Com isso, colaborar para o fortalecimento de uma sociedade civil forte e emancipada e com maiores condições de ajudar no processo de ensino-aprendizagem.

Colaborando com o que foi exposto, Demo (1999) destaca que o que o estudante produz é a medida da escola, e por isso deve ser avaliado, mas há que entender que sua autoria também é relativa, feita também da autoria dos outros e que nunca chega à completude. Manter-se aberto a rever-se sempre é condição fundamental de aprendizagem. Pensar no aluno na hora de se discutir as influências da má aprendizagem para o comprometimento da cidadania é pensar naqueles que estarão no centro do processo educativo. Aqueles que estão diariamente à espera de uma oportunidade de viver em mundo em que tenham oportunidades reais e iguais. Para melhorar a qualidade da educação dos sujeitos da EJA é preciso pensar em uma escola que seja adequada para eles.

## 1.2 OBJETIVOS E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

O objetivo principal deste estudo é investigar, na perspectiva dos estudantes da EJA do CEF 01 do RF II, até que ponto a inadequação da escola compromete o direito à aprendizagem e se os desafios enfrentados para o alcance dessa aprendizagem contribuem para a evasão escolar.

No que se refere aos objetivos específicos, a pesquisa projeta:

a) Identificar se o direito à aprendizagem é garantido aos estudantes no Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01) e se os Direitos Humanos e a Cidadania estão presentes no discurso escolar;

b) Investigar se os estudantes reconhecem a importância da educação, do professor e da escola pública ante o processo de emancipação;

c) Observar de que forma a inadequação escolar impacta na não aprendizagem dos estudantes e como a não aprendizagem influencia o retorno ao abandono escolar.

## **CAPÍTULO II - O DIREITO À APRENDIZAGEM: UM DIREITO HUMANO**

Este capítulo se volta para a discussão acerca dos problemas de aprendizagem que os jovens e adultos enfrentam diariamente. Uma problemática que precisa ser enfrentada com dignidade, uma vez que essas pessoas buscam uma educação pública digna, inclusiva, de qualidade e não apenas aula. Segundo, Pedro Demo:

A escola, na qual cada vez mais estudantes não aprendem nada, é abarrotada de aula, prova e repasse. Isso temos em superabundância. Não temos aprendizagem. Não faz sentido investir em aula; é preciso investir em aprendizagem. A tradição da aula é como a do patriarcalismo: é arraigada, mas é inaproveitável (Demo, 2018, p 25).

Ao direcionar a investigação para a aprendizagem ou não aprendizagem no contexto da EJA, a partir da perspectiva dos sujeitos, fundamenta-se na teoria crítica, não por acaso de Pedro Demo e Paulo Freire, para compreender e interpretar os sentidos atribuídos ao aprender por parte dos educandos dessa modalidade de ensino. Esta perspectiva teórica sustenta a compreensão acerca da inadequação da escola e os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA no CEF 01 do Riacho Fundo II para o alcance do direito à aprendizagem.

### **2.1 A EXCLUSÃO DA ESCOLA PARA AS MASSAS E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL**

A preocupação com questões como exclusão social, reprodução das mazelas sociais pela escola e os processos de ensino e aprendizagem no trabalho educativo com estudantes da EJA vêm servindo de motivação para estudos que visam a contribuir com o rompimento das ideias que julgam o educando da EJA como um

sujeito pobre de conhecimentos e vivências sociais ou incapaz de aprender. No entanto, o estudante também deve sair da condição do ser menos, definido pelo contexto de sua história, e atingir sua emancipação, sua identidade. Sobre essa condição, o sociólogo Pedro Demo afirma: “O que falta ao pobre, além de recursos materiais, é consciência crítica e organização cidadã para poder confrontar-se, assumindo a posição de figura-chave do combate à desigualdade social [...]”. (Demo, 2002, p. 79).

Nesse contexto, muitos estudantes, ainda, não conhecem os direitos constitucionais adquiridos que garantem o acesso gratuito para qualquer cidadão a Educação Básica e para os que estão em distorção idade/série. O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 instituiu o direito à educação para todos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade própria. De acordo com esse artigo, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...] (Brasil, 1988).

Nota-se que o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 determinou o direito à educação como direito público subjetivo, O direito subjetivo se refere aos direitos que são efetivamente garantidos ao indivíduo pela lei, em que o titular do direito pode requerer de imediato o cumprimento de um dever e de uma obrigação.

Educação, que é um direito de todos, vai além do desenvolvimento individual por meio da aprendizagem, intensifica-se a capacidade intelectual do ser humano. O espaço escolar, por mais que sofra críticas de cunho social, político e ideológico, continua a ser um dos mais importantes pilares da formação emancipadora de cidadãos conscientes da organização social e do meio em que vivem.

Demo (Demo, 1996, p. 78) afirma que “emancipação é o processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto”. O mesmo destaca a importância do questionamento crítico, do saber pensar, ser autor, pesquisador e cientista. Para o autor, mais grave que passar fome, é ter o destino nas mãos dos outros, ou seja, não ser sujeito capaz de ajudar a controlar o país, a corrupção, seus políticos.

Ainda segundo Demo (2006), acrescenta que [...] a gente não produz conhecimento totalmente novo, partimos do que está construído, disponível e o reelaboram e preconiza a inclusão da teoria e prática da pesquisa nos processos de formação educativa do indivíduo com o objetivo de ampliar o exercício da cidadania. Continuando com o pensamento do autor, afirma que sempre foi parte da civilização que ela seria comandada centralmente, por quem sabe mais bem pensar, pesquisar, dominar tecnologias, sobretudo produzir economicamente (Demo, 2022). Na época atual, não basta aos estudantes da EJA a obtenção e a percepção da escrita e da leitura é, portanto, necessário apropriar-se dos direitos ao acesso a uma escola de qualidade.

De todo modo, o importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa” (Demo, 2006, p.50). O autor leva os docentes a reflexão sobre a teoria e a prática em sala de aula de modo que a formação do indivíduo seja ampliada com o intuito de fomentar o exercício da cidadania e transformar a formação científica em formação educativa. Quando a aprendizagem está na autoria e não no simples repasse, quando o aluno tem o professor como mediador e através de muita pesquisa, ele aprende e se torna autor.

Assim, é preciso que os processos metodológicos utilizados nos espaços escolares utilizem a teoria e prática como fomento do exercício da cidadania, que desenvolvam a aprendizagem como um processo de reconstrução permanente, com foco no desenvolvimento da autoria e no reconhecimento de sujeito de direito. Não poderia ser cidadania competente aquela desinformada, analfabeta, destituída de instrumentações técnicas para enfrentar a vida em sociedade. Por isso, a pesquisa deve ser considerada como elemento essencial no que se refere à aprendizagem, visto que a mesma objetiva estimular o educando e incentivá-lo a participar do processo de reconstrução do conhecimento com busca de uma aprendizagem emancipadora.

A verdadeira aprendizagem é aquela construída com esforço próprio através de elaboração pessoal (Demo, 2006). Na visão de Demo, se uma criança começa a educação científica com 4 anos de idade, ela persevera, consegue fazer sua produção, sabe raciocinar ciência, sabe conduzir sua vida, consegue atingir sua emancipação. O efeito emancipatório vem da aprendizagem, se não há

aprendizagem, não existe emancipação. O que de fato emancipa o ser humano em evolução é a aprendizagem.

No que diz respeito às concepções da EJA, o pensamento freiriano costuma apresentar-se como referência. Isso porque, já na década de 1950, Paulo Freire e seus seguidores buscavam na vivência do povo os conteúdos práticos de uma realidade de fato social, cultural e política, por meio da pesquisa do universo vocabular. Era o primeiro passo para o trabalho com temas que advinham dos saberes que os educandos já possuíam, visando à consolidação e ampliação deles em um processo ativo de construção e reconstrução de saberes em níveis mais abrangentes e politicamente consensuais (Corazza, 1998).

Como um exemplo prático de suas propostas, em seu livro “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”, Paulo Freire relata a rica e tentadora experiência em que trabalhou com professores e alunos guineenses, procurando jamais reduzir a alfabetização de adultos a um puro aprendizado mecânico e memorizador da leitura e da escrita, mas encarando-a como um ato político, englobando a compreensão crítica do contexto social. Uma de suas preocupações centrais era a de relacionar a escola com a realidade local, suas necessidades e possibilidades (Freire, 1978).

Sabe-se que a juventude e a vida adulta são tempos únicos de vida de sujeitos históricos que vivenciam, de forma individual, seus direitos à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno. Sob o ponto de vista escolar, esses sujeitos são vistos como “estudantes que foram privados dos bens simbólicos pertinentes ao mundo da escola e que não tiveram acesso ao ensino na infância e na adolescência, pois dele foram excluídos ou dele evadiram” (Arroyo, 2005, p. 23).

Por tudo isso, para entender como pensam e aprendem esses jovens e adultos, é preciso conhecer os seus principais aspectos psicossociais e as suas particularidades, pois, ao entrar para a escola, trazem consigo diferentes habilidades e dificuldades e, muitas vezes, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seu próprio processo de aprendizagem (Oliveira, 2001). Para tanto, é necessário admitir que a Escola não é o único lugar onde se aprende, quando se ingressa nela já se sabe muito e, depois de sair, continua-se a aprender.

Freire (1987, p. 14) acredita que “a fonte de maior valor na educação de adultos é a experiência do aprendiz que deve ser usada como ponto de partida, mas superada através do método crítico-dialógico”. O autor mostra, ainda, que é muito importante a criação de propostas baseadas na realidade do educando, levando em conta suas experiências, opiniões e história de vida. Assim, a partir desses dados e elementos fornecidos pelos estudantes, o conteúdo para as aulas deve ser selecionado, da mesma maneira a metodologia e os materiais utilizados devem ser compatíveis e adequados às realidades presentes.

Sendo a experiência entendida como um produto que engloba o conjunto de percepções, emoções e conhecimentos acumulados no decurso de vida do aprendiz, é fundamental que haja o encadeamento de novas informações a essa série de experiências previamente adquiridas que todos trazem, do contrário, a incapacidade de se realizar uma concatenação tornará as pessoas refratárias ao aprendizado (Pazin-Filho, 2007).

Nessa perspectiva, os motivos que levam jovens e adultos a cursarem o Ensino Fundamental e Ensino Médio por meio de programas da EJA, é a visão de recuperar o tempo perdido por reprovações, evasões, abreviando o tempo destinado a este nível de ensino. No entanto, demonstram ter consciência de que a qualidade de ensino, o tempo reduzido, principalmente nas mais diversas escolas particulares que ofertam essa modalidade apenas para conclusão do curso, resultam em baixa qualidade, além de exigir do próprio estudante maior dedicação e disciplina para estudar sozinho.

Essas pessoas quando vão para a escola têm grandes esperanças de superar seus limites, mudar de cargo no trabalho e serem bem-sucedidas no mundo do trabalho formal, mundo esse cheio de obstáculos tendo em vista que não tiveram acesso ao ensino básico de qualidade. Esses, muitas vezes, são trabalhadores engajados em subempregos ou desempregados, marcados pela desigualdade social, que depositam muitas esperanças de sucesso na escolarização, que não é adequada às suas peculiaridades. As experiências escolares frustradas dificultam o sucesso da aprendizagem escolar e contribuem para a expulsão ou para que abandonem os estudos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) abrange todos os níveis da Educação Básica no Brasil. Desde a Constituição Federal de 1988, a legislação prevê o direito à educação para toda a população, incluindo aqueles que não frequentaram a escola

na infância ou adolescência. No entanto, apesar dos direitos e deveres estabelecidos, as estatísticas nacionais mostram os desafios enfrentados pelo país para garantir a educação de todos, especialmente daqueles cujos direitos foram violados quando crianças ou adolescentes.

A EJA apresenta especificidades, problemáticas e metodologias próprias. Ela não apenas deve ser visibilizada, mas também pode inspirar práticas pedagógicas e estratégias de gestão em todo o sistema de ensino, especialmente no contexto atual de crise econômica e sanitária. Muitas vezes considerada não prioritária, a EJA foi vista como obsoleta nas décadas de 80 e 90, com a expectativa de que investimentos em uma educação primária eficiente eliminariam sua necessidade. No entanto, mais de trinta anos depois, a desigualdade social e a falta de políticas públicas efetivas ainda resultam em altos índices de analfabetismo entre adultos, evasão e abandono escolar.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que, em 2020, 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos não concluíram a Educação Básica, sendo que 71,7% desses jovens são negros (pretos e pardos). Além disso, o país ainda possui 11 milhões de pessoas que não dominam plenamente a leitura e a escrita. A pandemia da covid-19 agravou essa situação, resultando em uma queda acentuada no número de matriculados na EJA e no abandono escolar.

A EJA é fundamental para restaurar o direito ao acesso à educação e à aprendizagem, direitos esses que foram violados ao longo de muitos anos e que impactam diretamente na vida dessas pessoas que pararam de estudar por diversos motivos. O retorno à EJA significa uma oportunidade de reparar os danos do passado, causados, muitas vezes, por desemprego e falta de oportunidades dignas. Portanto, investir na EJA é investir no futuro de milhões de brasileiros, permitindo que se tornem sujeitos emancipados e contribuam para uma sociedade mais justa e igualitária.

A aprendizagem dos estudantes da EJA da escola pública do Distrito Federal deveria ser um tema de grande importância, considerando a necessidade de garantir o acesso à educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente da idade. Essa modalidade de ensino desempenha um papel fundamental e impacta de forma grandiosa na vida dessas pessoas que enxergam a EJA como oportunidades de alfabetização e conclusão do ensino para uma vida melhor. Apesar dos esforços, a realidade da EJA no DF ainda apresenta desafios, como a alta taxa de evasão

escolar e a necessidade de adaptar os métodos de ensino às características e necessidades específicas dos estudantes adultos.

Tavares (2015), afirma que a EJA deve ser capaz de reconhecer e valorizar a diversidade dos estudantes, oferecendo um ensino que seja relevante para suas vidas e projetos, e que permita a construção de uma cidadania ativa e participativa. Nesse sentido, é de suma importância que as escolas públicas do DF adotem abordagens pedagógicas que considerem as particularidades dos estudantes jovens e adultos, como a utilização de metodologias ativas, a integração de temas relevantes para a sua realidade e a promoção de uma formação integral.

Além disso, é necessário investir em recursos humanos e materiais que garantam a qualidade do ensino, como a formação continuada dos professores e a disponibilidade de materiais didáticos adequados. A criação de políticas públicas que garantam a inclusão e a equidade no acesso à educação também é fundamental para garantir que os jovens e adultos do DF tenham as mesmas oportunidades de acesso à educação de qualidade.

Nesse sentido, fica evidente que a EJA sofreu diversas transformações ao longo dos anos no Brasil e ainda passará por muitas outras, principalmente no campo da exclusão, por isso a emancipação educacional e social precisa acontecer através da participação dos estudantes como protagonistas, bem como criação de espaços de diálogos dentro da escola pública como principal lugar de transformação e enfrentamento à discriminação, ao racismo, ao sexismo, a evasão escolar, entre outros.

### **CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO**

Atenta a essa modalidade da EJA, parte-se do pressuposto de que nada está pronto na condição de inacabamento do ser humano em suas práticas culturais, nesse caso, no contexto da educação (Freire, 1996). A concretização deste capítulo se dará seguindo os seguintes tópicos: Educação e Direitos Humanos: uma história de violação e exclusão; contextualizando a Educação de Jovens e Adultos no Brasil; Contextualizando a EJA no Distrito Federal; Caracterização da escola.

### 3.1 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UMA HISTÓRIA DE VIOLAÇÃO E EXCLUSÃO

A América Latina tem sido caracterizada historicamente pelas violações dos direitos humanos e políticos, reveladas na precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por graves e sistemáticas transgressões dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais. Esse é um tema que requer ações para sua consolidação mesmo tendo em sua maioria países com regime democrático, esse fato se dá, por ainda o continente ter um profundo desrespeito pela dignidade humana acarretando com que grande parte da população viva em situação de pobreza. (Gallardo, 2014).

Um rápido exame da situação atual do Brasil, evidencia o quão é necessário e imprescindível educar em direitos humanos (Brasil, 2010). Uma provocação fundamental à humanidade que visa à promoção de uma formação cidadã e emancipadora, que possibilite a transformação de mentalidades e comportamentos individuais e coletivos, em todas as instâncias sociais, mediante o compromisso existencial e a vivência dos direitos humanos (Candau, 2013). O alcance deste objetivo pressupõe estratégias metodológicas organizadas dialeticamente, de modo a favorecer a tematização e a integração dos múltiplos saberes nos processos formativos em articulações interdisciplinares de autorreflexão e emancipação. Isso demanda a apropriação dos princípios de Direitos Humanos em sua acepção simbólica, teórica, de substancialidade mutante e a sua materialização nas lides cotidianas, o que ocorre no contexto internacional.

De fato, como o ser humano apenas se constitui como sujeito nas interações sociais, cabe à educação, formal ou informal, por intermédio do processo de subjetivação, instituir, compartilhar e consolidar atitudes, hábitos, comportamentos em consonância com a cultura e com os valores assumidos em determinados contextos históricos e sociais nos quais o sujeito está inserido. As instituições educativas são agentes que instituem um conjunto de valores assumidos como necessários ao processo de humanização. A depender do contexto, os disseminadores da cultura, necessitam utilizar abordagens e conteúdos específicos adequados, diversificando o tratamento educativo e as estratégias que possibilitem a apropriação de valores, normas e condutas. O que está na base de qualquer intervenção educativa é, portanto,

a intencionalidade, ou seja, o discernimento e a clareza acerca dos objetivos que se pretende atingir e que servirão de suporte à adoção de estratégias metodológicas.

Perante essa questão (Sanchez Rúbio, 2014) traz que a limitação na forma de pensar e agir em direitos humanos disseminada em sua maioria, leva o indivíduo ao não reconhecimento enquanto sujeito de sua construção histórica e isso se deve ao fato de haver uma concepção de direitos humanos que se baseia somente nas normas.

A necessidade que se percebe é que essa violação dos direitos humanos fundamentais está entranhada na sociedade o ambiente escolar reproduz essa lógica. Enquanto pedagogo e professor, Freire desenvolveu uma teoria crítica da sociedade que desmascara a opressão presente na sociedade. O mesmo chama a atenção para a importância da educação libertadora, que estimula a autonomia e a ação, na medida em que enfatiza a necessidade de uma educação que não seja domesticadora, que pratique o respeito ao educando na sua singularidade pessoal e cultural, que pratique relações horizontais entre educador e educando, que conceba ao educando como sujeito do aprendizado e não como objeto, que pratique o respeito em relação ao saber do educando, partindo do pressuposto de que a educação é fruto das relações humanas mediatizadas pelo mundo, o qual sofre transformações desses mesmos humanos, resultando no desenvolvimento da sua humanização sempre inconclusa (Freire, 1987).

Paulo Freire destaca que é preciso sempre saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção. Ensinar, na visão desse mesmo educador, exige disponibilidade para o diálogo, pois o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inclusão em permanente movimento da história. (Freire, 1996, p. 154).

Ainda no que diz respeito a proposta de Paulo Freire, o processo de emancipação pela educação não é só pela melhoria da capacidade de produção do indivíduo e sim pela sua capacidade de perceber a realidade ao seu redor, como este está inserido e, a partir desta percepção, torna-se capaz não apenas de tomar decisões mais conscientes, mas, sobretudo, de não se permitir ser explorado.

A face dessa discussão, a Declaração dos Direitos Humanos, na perspectiva de que educação de jovens e adultos é um direito reconhecido desde a Declaração

Universal dos Direitos Humanos de 1948, faz referências às políticas e legislações nacionais sobre educação. Assinala que o analfabetismo de jovens e adultos torna visível a desigualdade no Brasil e que o ingresso na escola e a permanência bem-sucedida é um direito em qualquer fase da vida.

Defende que educação é um direito ao longo de toda a vida e que além da alfabetização os professores devem enfatizar Educação em Direitos Humanos com enfoque interdisciplinar. Quando esses direitos são negados, o direito a uma vida digna, a participação no mercado de trabalho mais intelectual também é negada, o que gera a exclusão os jovens, adultos e idosos analfabetos, semianalfabetos e analfabetos funcionais que compõem a população em potencial de estudantes da EJA e os mantêm à margem dos caminhos produtivos e de uma saúde física e psicológica.

Ao longo da história, as diferentes concepções sobre o ser humano influenciaram significativamente a estrutura da educação, às vezes contribuindo para desequilíbrios sociais como alienação, exclusão e exploração. Embora tenham existido momentos em que a educação foi direcionada por perspectivas unilaterais, privilegiando o desenvolvimento individualista, ela também possui o potencial de fomentar o livre desenvolvimento de todos os indivíduos. A educação pode ser vista tanto como uma ferramenta de reprodução de desigualdades quanto como uma oportunidade de empoderamento e crescimento para toda a sociedade. (Manacorda, 1991).

Dessa forma, a condição dos seres humanos como seres em constante evolução e busca por suas necessidades, indica que a educação é fundamental nesse processo de transformação e interação com o mundo. No entanto, a história aponta que a educação nem sempre foi reconhecida como um direito humano essencial, especialmente para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) cujos direitos foram frequentemente violados. Isso resultou na redução do direito de aprender não apenas para compreender o mundo, mas também para transformá-lo, faz-se necessário a necessidade de garantir o acesso à educação de qualidade para todos/as, independentemente da idade ou circunstâncias.

Andrade (2013) enfatiza a importância não apenas de nos educarmos para nos adaptarmos ao mundo, mas também de usar essa educação para agir sobre ele. O autor destaca que somos seres sociais, cada um diferente, mas todos dependemos uns dos outros para aprender e sobreviver. Essa visão enfatiza a necessidade de uma

educação que não apenas nos capacite individualmente, mas também nos habilite a contribuir positivamente para a sociedade e a interagir de forma construtiva com os outros. O autor defende que a educação, quando encarada como um processo moldado pelo contexto social, tem como objetivo tanto a formação individual quanto a transformação de diversas realidades. Segundo ele, a educação é considerada um direito fundamental, um direito humano essencial e sustenta que essa visão da educação está profundamente ligada à humanização, reconhecendo a dignidade e o valor de todos os indivíduos e possibilitando que cada um alcance sua plenitude humana.

Corroborando com as ideias de Andrade a respeito do direito humano e dentre várias perspectivas e interpretações dos direitos humanos, Benevides (2003) defende que os Direitos Humanos:

São aqueles direitos considerados fundamentais a todos os seres humanos, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral. [...] Direitos humanos são fundamentais porque são indispensáveis para a vida com dignidade. Quando insistimos nessa questão da dignidade, muitas vezes esbarramos numa certa incompreensão, como se o termo fosse indefinível e tratasse de algo extremamente abstrato em relação à concretude do ser humano. (BENEVIDES, 2003, p. 312 e 313)

Nessa perspectiva, a educação tem um papel fundamental na transformação da sociedade e na promoção dos direitos humanos. Quando aplicada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e relacionada ao Currículo em Movimento que enfatiza a educação em e para os direitos humanos, destaca-se a importância de uma abordagem educacional que não apenas transmita conhecimentos, mas também promova valores, atitudes e práticas que respeitem e promovam os direitos humanos.

Na prática, isso significa que não basta incluir no currículo da EJA temas relacionados aos direitos humanos, diversidade, inclusão social e cidadania, devem ser aplicados de forma efetiva no ambiente escolar e não apenas conteúdos acadêmicos. De acordo com Paulo Freire (1968), os estudantes da EJA devem ser capacitados, não devem ter uma educação bancária apenas para adquirir conhecimentos, mas também para compreenderem seus direitos e deveres como cidadãos, respeitando a diversidade e contribuindo para uma sociedade mais justa e

igualitária. Segundo o autor, na educação bancária, o conhecimento é depositado nos estudantes como se fossem recipientes vazios, a serem preenchidos pelo educador.

Esta concepção implica uma visão estática e passiva do conhecimento e do educando, contrária à práxis educativa libertadora. Isso pode ser alcançado por meio de atividades pedagógicas que promovam a reflexão crítica, o diálogo intercultural, o respeito à pluralidade de ideias e identidades e o engajamento em projetos e ações comunitárias que visem a promoção dos direitos humanos. Dessa forma, a educação na EJA não se limita ao desenvolvimento cognitivo, mas se estende para o fortalecimento da consciência cidadã e a capacidade de transformação social dos estudantes. Para que isso aconteça, são necessárias políticas públicas adequadas e universidades comprometidas com a aprendizagem e com a Educação em Direitos Humanos.

No que se refere ao conceito de Educação em Direitos Humanos (EDH) conforme expresso no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)<sup>1</sup> de 2007, destaca que a EDH é vista como um processo amplo e complexo, que visa orientar a formação do indivíduo como sujeito de direitos. Isso envolve várias dimensões como define a seguir:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (PNEDH, 2007, p. 25)

Essencialmente, o PNEDH reconhece a importância de uma abordagem educacional que não só transmita conhecimento sobre direitos humanos, mas também promova valores, atitudes e práticas que os defendam e os fortaleçam em todos os

---

<sup>1</sup> Ministério da Educação (MEC). Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em: 05/08/2023

aspectos da vida social e individual. No caso da escola investigada, os estudantes desconhecem uma educação voltada para educação em direitos humanos, apesar de constar no PPP da escola.

No Distrito Federal tem-se a Universidade de Brasília (UnB) que tem sido uma contribuidora importante para o avanço da educação em direitos humanos no Brasil. Entre as figuras notáveis que fizeram contribuições relevantes para este campo estão Lyra Filho<sup>2</sup>, Nair Bicalho<sup>3</sup>, Pedro Demo<sup>4</sup>, José Geraldo de Sousa Junior<sup>5</sup> entre outros/as. A Universidade tem uma longa e rica história na luta pelos direitos humanos, que se reflete em sua estrutura acadêmica e institucional. O Centro de Estudos e Ações sobre Direitos Humanos (CEAM)<sup>6</sup> é um exemplo notável dessa tradição. Fundado em 1998, o CEAM é um centro multidisciplinar que integra o programa de mestrado e doutorado em direitos humanos da UnB. O Centro tem como objetivo<sup>7</sup> principal promover a pesquisa, a extensão e a formação de recursos humanos em direitos humanos, com foco em abordagens interdisciplinares e comparadas. A instituição tem sido um espaço fundamental para o debate e a reflexão sobre as questões relacionadas aos direitos humanos no Brasil e no mundo, promovendo a discussão de temas como direitos das mulheres, direitos da criança, direitos dos povos indígenas, direitos LGBTQ+, direitos econômicos, sociais e culturais, e outros.

---

2 Um jurista brasileiro de renome, foi um dos pioneiros da educação em direitos humanos no Brasil. Ele atuou como professor na Universidade de Brasília e desempenhou um papel crucial no desenvolvimento do currículo de direitos humanos da universidade. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Roberto\\_Lyra\\_Filho](https://pt.wikipedia.org/wiki/Roberto_Lyra_Filho). Acesso em: 01/02/2024.

3 Como Presidente do Núcleo de Direitos Humanos (NDH) no CEAM, Nair Heloisa Bicalho de Sousa tem sido instrumental na promoção da educação e da pesquisa em direitos humanos na Universidade de Brasília. Seu trabalho tem se concentrado na intersecção dos direitos humanos e da educação, e ela tem sido uma forte defensora da integração da educação em direitos humanos no currículo da Universidade. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/3370664/nair-heloisa-bicalho-de-sousa>. Acesso: 02/02/2024

4 Pedro Demo é docente do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade de Brasília. Um dos educadores mais consistentes da atualidade, com mais de 100 livros publicados, sendo uma referência essencial aos cursos de Ciências Sociais. A provocação que Pedro Demo leva aos docentes é a transformação da sala de aula em um ambiente de pesquisa, aproximando a teoria e a prática. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pedro\\_Demo](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pedro_Demo). Acesso: 02/02/2024.

5 Professor de direito na Universidade de Brasília, também fez e faz contribuições significativas para a educação em direitos humanos. Sousa Junior tem sido uma voz líder no desenvolvimento da educação em direitos humanos no Brasil e trabalhou para promover a educação em direitos humanos no meio legal. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/9099898/jose-geraldo-de-sousa-junior>. Acesso em: 02/02/2024.

6 CEAM. Missão. Disponível em: <<https://www.unb.br/ceam/missao>>. Acesso em: 10/01/2024.

7 Universidade de Brasília. CEAM: Centro de Estudos e Ações sobre Direitos Humanos. Disponível em: <<https://www.unb.br/ceam>>.

De acordo com Filho, "A educação em direitos humanos é uma ferramenta fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa" (Filho, 2002, p. 12). Ele enfatiza a importância de integrar a educação em direitos humanos em todas as áreas do currículo e torná-la uma componente central da missão da universidade. Nesse contexto, Nair Bicalho (2021) afirma que:

Em linhas gerais, pode-se dizer que a organização curricular na perspectiva da educação em direitos humanos requer, pelo menos, os seguintes elementos: i) a superação da fragmentação e da sobreposição entre as áreas do conhecimento; ii) a formação integral das pessoas nos aspectos cognitivos, procedimentais e atitudinais; iii) a formação do estudante como uma pessoa que, no plano intelectual, seja capaz de transformar e criar novos conhecimentos através da pesquisa, do processamento de informações, da capacidade de resolver problemas de maneira reflexiva, crítica e autocrítica no cotidiano da vida. (Bicalho, N. 2021, p.367)

Nesse sentido, esses elementos formam uma base sólida para uma abordagem eficaz da educação em direitos humanos, que visa não apenas transmitir informações, mas também promover uma compreensão profunda e uma prática ativa dos princípios dos direitos humanos em todos os aspectos da vida dos estudantes.

A respeito desse diálogo, Pedro Demo (2003)<sup>8</sup> acrescenta que:

Direitos humanos são produto processual tipicamente político, conquista histórica. Talvez seja uma das faces mais convincentes da luta contra a pobreza política. Neste tipo de sistema, é comum que o discurso em torno deles se faça para encobrir as barbaridades históricas que ainda cometemos, como sucede também em torno da educação: quanto mais se fala que é prioridade, menos se tem compromisso com ela. Mesmo assim, a noção de direitos humanos nasce da consciência crítica e contém sempre projeto alternativo de sociedade, proveniente de sociedade que saber pensar. Mostra que a humanidade está "aprendendo" com seus erros e experiências, reconstruindo seu trajeto dentro de padrões mais ligados ao bem comum e à qualidade de vida. (Demo, 2003. p.40)

Nesse contexto, destaca-se a importância de reconhecer e defender os direitos de todos os indivíduos, incluindo aqueles que frequentemente são marginalizados ou ignorados. No contexto da educação para estudantes jovens e adultos em escolas públicas, isso é uma realidade. Muitos estudantes nessa modalidade de ensino

---

8 Capítulo sobre Pobreza Política, Direitos Humanos e Educação que faz parte da obra Educando para os Direitos Humanos Pautas pedagógicas para a Cidadania na Universidade [https://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a\\_pdf/livro\\_unb\\_educando\\_dh.pdf](https://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_unb_educando_dh.pdf) Acesso em: 10/01/2024

enfrentam desafios para acessar uma educação de qualidade devido à falta de recursos e apoio. O sistema educacional não oferece suporte adequado para suas necessidades de aprendizado, resultando em um ambiente precário e inadequado. Existe a necessidade de uma mudança de perspectiva, onde os direitos desses estudantes não apenas sejam reconhecidos, mas ativamente protegidos e promovidos. Isso pode incluir, garantir o acesso a uma educação de qualidade, fornecer recursos e apoio necessários e criar um ambiente seguro e inclusivo. Ao reconhecer os direitos de todos os estudantes, independentemente de sua idade ou origem, pode-se trabalhar para criar um sistema educacional mais equitativo e justo. Isso requer um compromisso em abordar as questões sistêmicas que contribuem para a marginalização de certos grupos e uma dedicação em garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de ter sucesso.

Sousa Junior (2021), na obra *O Direito Achado na Rua*, faz referência a uma abordagem do direito que surge dos espaços públicos, especialmente das ruas, onde novas formas de convivência social são criadas. Essas interações na rua, segundo o autor, contribuem para uma consciência coletiva e para a formação de novos sujeitos, que estão mais abertos à cultura da cidadania e à participação democrática. *O Direito Achado na Rua* é uma ideia que reconhece a importância dos espaços públicos na construção de uma sociedade mais justa e participativa. Esse ponto de vista destaca a relevância da interação social e do engajamento cívico para promover uma consciência coletiva e fortalecer a democracia, especialmente no contexto da educação de jovens e adultos, onde a vivência e a participação ativa na sociedade desempenham um papel fundamental no processo educacional.

Em virtude do que foi mencionado, Arroyo (2003) preconiza que os movimentos sociais desempenham um papel importante na reeducação da sociedade. Eles fazem isso ao pressionar por mudanças nas realidades das pessoas, o que leva à conscientização social e obriga certas partes da sociedade e políticas governamentais a repensarem suas visões negativas sobre as classes populares. Essa mudança é impulsionada pela busca por melhorias concretas na vida das pessoas, algo que algumas correntes teóricas e práticas pedagógicas negligenciam. A conscientização, por sua vez, exerce pressão sobre certos setores da sociedade e políticas governamentais para repensarem as concepções negativas que existem em relação às camadas mais populares. Isso ocorre porque os movimentos sociais enfatizam a

importância da vida real, algo que pode ser negligenciado por algumas abordagens teóricas e práticas pedagógicas.

Os movimentos sociais não apenas mobilizam, mas humanizam discursos e visões, porque parte do real. Seguindo na linha do referido autor, o cunho pedagógico dos movimentos, ao mesmo tempo em que forma consciência de direitos, incita produção para existência por meio da materialidade de suas lutas para que sejam atendidas necessidades básicas (Arroyo, 2003). O autor discute a importância da educação como um direito fundamental, especialmente o acesso à escola pública e de qualidade. Ele destaca que a escola se torna um ponto central de luta por direitos, principalmente porque muitos grupos sociais excluídos não têm recursos para frequentar instituições privadas e, portanto, dependem da educação pública para ter acesso ao conhecimento. Assim, a luta por uma educação de qualidade e gratuita é vista como uma forma de garantir a inclusão social e o desenvolvimento das pessoas que estão à margem da sociedade.

Apesar dos avanços alcançados, a luta pelos direitos humanos ainda é uma tarefa pendente no Brasil e no mundo. No Distrito Federal, a Universidade de Brasília, o CEAM continuam sendo um espaço para a defesa dos direitos humanos, promovendo a pesquisa, a extensão e a formação de recursos humanos em direitos humanos e participando ativamente de movimentos sociais e campanhas em defesa dos direitos humanos. Um grande avanço para o enfrentamento de problemas graves relacionados aos direitos humanos e políticos em toda a América latina.

### 3.2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação é um direito fundamental do ser humano que vai além do desenvolvimento individual e que por meio da aprendizagem, intensifica-se a sua capacidade intelectual. O espaço escolar, por mais que sofra críticas de cunho social, político e ideológico, continua a ser um dos mais importantes pilares da formação emancipadora de cidadãos conscientes da organização social e do meio em que vivem. No decorrer do tempo, a EJA passou por muitas mudanças e sua história apresenta estreita relação com as transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram diferentes momentos do país.

Paiva (2003), assegura que as primeiras iniciativas de educação de adultos foram realizadas pelos jesuítas no Brasil Colônia. Entretanto, logo após a fase inicial da colonização, a educação dos nativos perdeu a importância e, como as atividades econômicas coloniais não necessitavam de pessoas escolarizadas, a educação de adultos foi abandonada.

Nesse sentido, a história da educação no Brasil está intimamente ligada à história da cidadania no país. O direito à educação é algo relativamente recente e o acesso à escola para os segmentos mais marginalizados da população começou a se concretizar apenas nas últimas décadas do século XX, muitos anos após a colonização.

Durante um longo período, o Estado negligenciou a educação de seu povo, deixando essa responsabilidade aos jesuítas<sup>9</sup>, e, posteriormente, às famílias, conforme suas condições financeiras e interesses culturais. Somente a partir de 1930 é que os pobres, incluindo negros, índios, imigrantes e a maioria das mulheres, começaram a ter acesso aos bancos escolares.

No entanto, mesmo com esse avanço, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que todos os cidadãos brasileiros tenham acesso à educação de qualidade. As políticas educacionais, apesar de estabelecerem objetivos relacionados à formação de mão de obra para atender às demandas da industrialização do país, ainda enfrentam desafios na efetivação desse direito para todos/as.

Nesse sentido, a educação escolar no Brasil mostra-se como tecnocrática e elitista, tendo em vista que o sistema educacional brasileiro foi historicamente projetado para formar uma elite capaz de liderar e controlar, enquanto a maioria da população, especialmente os pobres e marginalizados, é destinada a ser comandada, sem acesso a uma educação de qualidade que promova a emancipação e o pleno exercício da cidadania.

Destaca-se que esse enfoque na educação elitista deixou um legado de desigualdade e falta de oportunidades para os menos privilegiados. Isso é evidenciado pelos baixos índices de aprendizagem, especialmente em regiões mais pobres e nas

---

<sup>9</sup> A educação brasileira ficou sob a responsabilidade dos Jesuítas do período de 1549 até 1759, quando as reformas pombalinas puseram fim à hegemonia educacional jesuítica.

periferias urbanas, além das disparidades educacionais e socioeconômicas entre diferentes grupos, como brancos, negros e indígenas. Esse descaso histórico com a educação, especialmente dos marginalizados, contribuiu para o agravamento das desigualdades sociais e a manutenção da pobreza. Apesar dos avanços no acesso à educação, muitos brasileiros ainda enfrentam barreiras para concluir o Ensino Fundamental e prosseguir para o Ensino Médio e Superior, o que perpetua a exclusão e a falta de oportunidades para esses grupos.

Desse modo, ainda que a Constituição de 1824 assegurasse a escolarização primária para todos as pessoas, ao final do período Imperial a maior parte da população era analfabeta. Isso porque o governo imperial garantiu a escolarização apenas das classes mais privilegiadas economicamente. Mesmo com a instauração da República e a Promulgação da Constituição de 1891, as taxas de analfabetismo não se alteraram significativamente no país (Haddad; Di Pierro, 2000).

As mudanças políticas e econômicas consentiram com o início da consolidação de um sistema público de educação essencial no país só com a chegada da Revolução de 1930. A Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação que indicava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos (Lopes; Sousa, 2005).

Desse modo, a educação de adultos no Brasil se estabeleceu como tema de política educacional, especialmente, a partir dos anos 40 quando, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola.

Essa tendência se revelou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50. Iniciativas nos níveis estadual e local também merecem ser mencionadas, devido a sua amplitude nacional, a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) em 1942; do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947; da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952, e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

Vieira (2004) admite a contribuição dessas iniciativas para a diminuição dos índices de analfabetismo da época no Brasil, no entanto, alerta para o objetivo que

também 17 possuíam de aumentar a base eleitoral - já que os analfabetos não tinham direito ao voto -, e de elevar a produtividade da população.

Essas campanhas, citadas anteriormente, deram lugar à instauração, no Brasil, de um lugar de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências, todavia, não chegaram a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Essa proposta só viria a acontecer no início dos anos 60, quando Paulo Freire, um dos mais importantes pedagogos brasileiros, educador que criou um método de ensino inovador acreditando que a educação era uma ferramenta essencial para a transformação da sociedade, juntamente com a delegação de Pernambuco, da qual fazia parte, divulgou suas ideias no segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido em 1958.

Desde então, suas propostas baseadas no diálogo, nas características socioculturais das classes populares e no estímulo à participação consciente na realidade social passaram a direcionar diversas experiências de educação de adultos. Nesse mesmo evento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também foi debatida e, em decorrência, foi elaborado em 1962 o Plano Nacional de Educação, gerando a extinção das campanhas nacionais de educação de adultos em 1963 (LOPES; SOUSA, 2005).

Em 1964, o Ministério da Educação organizou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, na qual a programação aderiu amplamente às orientações de Paulo Freire. Contudo, em 1964, com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Ainda sob a ditadura militar, na década de 70, marcou o início das ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização – o MOBREAL, projeto voltado a acabar com o analfabetismo em apenas dez anos. Esse movimento fixou comissões municipais por todo o país, ficando incumbido pela efetivação das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, a supervisão pedagógica e a produção de materiais didáticos. Em 1985, desacreditado nos meios políticos e educacionais, o MOBREAL foi extinto, quando o processo de abertura política já estava relativamente avançado (Lopes; Sousa, 2005).

Nessa mesma época, vários programas governamentais apoiaram educadores ligados a experiências de educação popular. Para essa finalidade, um novo posicionamento legal já estava disponível: a Lei Federal 5692, de 1971, foi um marco importante do ensino supletivo na história da educação de jovens e adultos no Brasil. “O artigo 24 desta legislação estabelece como função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tiveram conseguido ou concluído na idade própria” (Vieira, 2004, p. 40). Esse ensino poderia, então, abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a profissionalização, algumas disciplinas e também atualizações.

A ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, proposta da Lei 5692/71 significava também um grande obstáculo, já que colocava em condição de déficit educativo um enorme contingente da população adulta, da qual o ensino supletivo estaria a serviço. Todavia, essa mesma legislação limitou a obrigatoriedade da oferta pública do ensino de primeiro grau apenas às crianças e adolescentes na faixa de 7 a 14 anos. O direito, mais amplo, à educação básica, só seria estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988 (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

A Constituição em vigor trouxe importantes contribuições para a EJA. No artigo 208, inclusive, foi reconhecido o direito à educação para todos, incluindo jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade própria, sendo o Estado responsabilizado por sua oferta pública, gratuita e universal (Brasil, 1998). Além disso, as Disposições Transitórias desta Constituição estabeleceram que, em dez anos, dever-se-ia erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no País (Haddad; Di Pierro, 2000).

Apesar disso, a EJA começou a perder lugar nas ações governamentais a partir dos anos 90. Em março desse mesmo ano, com o início do governo Collor, a Fundação EDUCAR, sucedânea do MOBREAL, foi extinta e todos os seus funcionários colocados em disponibilidade. Dessa maneira, a União foi se afastando das atividades da EJA e transferindo a responsabilidade para estados e municípios (Lopes; Sousa, 2005).

A Educação de Jovens e Adultos ganhou novos incentivos, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96, passando a fazer parte constitutiva dessa lei que abriga no seu Título V: “Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino”, capítulo II “Da Educação Básica”, a seção V

denominada “Da Educação de Jovens e Adultos”. Os artigos 37 e 38 desta seção determinam a integração dessa modalidade ao Ensino Básico bem como a diminuição das idades mínimas para prestar os exames supletivos – 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio (BRASIL, 1996).

A EJA também ganhou um capítulo próprio no projeto de Lei n. 4.155/98 referente ao Plano Nacional de Educação, que, em sua análise, reconhece a necessidade de resgatar essa dívida educacional, garantindo a oferta ao ensino fundamental e ampliando gradativamente o acesso ao ensino médio, visando à universalização do ensino (Brasil, 1998).

A Resolução nº. 1/2000 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e o Parecer CNE/CEB 11/2000 versa sobre elas. Ambos representam um avanço em relação às experiências de educação de jovens e adultos ocorridas anteriormente em nosso país, pois indicam a assistência às necessidades específicas desse público, o respeito a suas características, sua faixa etária, a contextualização dos componentes curriculares, apontando a necessidade de formulação de um modelo pedagógico próprio. Sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, o Parecer CNE/CEB nº. 11 apresenta três funções que fundamentam a necessidade de políticas de educação para jovens e adultos e mostram a relevância de um modelo pedagógico próprio que respeite as especificidades dessa modalidade de ensino.

Essas diretrizes destacam o direito público subjetivo dos alunos da EJA à educação de qualidade, a partir dos princípios da proporcionalidade, equidade e diferença. Em relação à equidade, refere-se à distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de proporcionar uma condição igualitária na formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais; quanto à diferença, pela identificação e pelo reconhecimento da alteridade dos jovens e adultos, pela valorização de seus conhecimentos e valores; e, quanto à proporcionalidade, diz respeito à disposição e alocação adequada dos componentes curriculares, considerando as necessidades próprias dos jovens e adultos e com identidade formativa comum aos demais participantes da educação básica.

Já Resolução 01/2000, atribuiu à EJA, as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora busca restaurar o direito negado desses jovens e

adultos a uma educação de qualidade, com uma metodologia voltada às suas especificidades e ao reconhecimento da igualdade de acesso ao conhecimento escolar e sistematizado a todo ser humano.

Verifica-se ainda que a função equalizadora defende a igualdade de oportunidades ao acesso e a permanência dos jovens e adultos na escola, possibilitando a inserção desses indivíduos no mundo do trabalho, na vida social e política. Por último, a função qualificadora corresponde à necessidade de propiciar a atualização de conhecimentos, através de aprendizagens contínuas, por toda a vida.

O Ministério da Educação lançou Propostas Curriculares para o 1º e 2º segmento da EJA, em 2002, como instrumento de apoio e de referencial, visando fornecer subsídios para adequação dos programas às necessidades e interesses de jovens e adultos (Brasil, 2001; Brasil, 2002).

No ano de 2003, em janeiro, o Ministério da Educação (MEC) anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do novo governo federal. Para isso, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e lançado o Programa Brasil Alfabetizado.

No tocante ao total de horas a serem cumpridas em diferentes etapas da escolarização desses estudantes, a Resolução CNE/CEB nº 3 de 15 de junho de 2010 estabeleceu uma carga horária mínima, independente da forma de organização curricular:

I – para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino; II – para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas; Parágrafo único. Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio, reafirma-se a duração de 1.200 (mil e duzentas) horas destinadas à educação geral, cumulativamente com a carga horária mínima para a respectiva habilitação profissional (BRASIL, 2010b, p. 1)

Tendo em vista aspectos observados, estudos recentes sobre a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, mesmo com todas essas mudanças, mostram que ainda é insuficiente o nível de oportunidades e de condições oferecidas a esses estudantes para garantir-lhes o direito à educação básica. Este fato é evidenciado pelo Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), elaborado em março de 2008,

pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do Ministério da Educação. Isso porque, embora tenha havido ampliação das oportunidades educacionais, elas ainda são desiguais e têm qualidade inferior.

Pesquisadores como (Haddad; Di Pierro, 2000) vêm estruturando estudos de pesquisas envolvendo EJA no Brasil. No entanto, a análise desses estudos demonstra que os trabalhos envolvendo essa modalidade são, em sua maioria, estudos de caso, relatos analíticos ou sistematizações de experiências/práticas/projetos de escopo reduzido, referidos a uma ou poucas unidades escolares ou salas de aula, quando muito a um programa de âmbito municipal ou estadual, que não indicam conclusões consistentes (Haddad, 2002).

As décadas de 1990 a 2002, foram caracterizadas pela e influenciadas pelo neoliberalismo. Durante esse tempo, o Brasil enfrentava pressões devido a empréstimos financeiros e às regras impostas, como ajustes fiscais, privatização de empresas estatais, reestruturação dos sistemas previdenciários e busca por estabilidade monetária. Isso resultou em dificuldades econômicas para o país. De acordo com Braga & Mazzeu (2017), durante esse período, as políticas públicas educacionais foram prejudicadas. Houve um aumento do ensino privado e uma deterioração das condições de trabalho nas escolas públicas, o que comprometeu ainda mais a qualidade do ensino. Embora tenha havido um declínio considerável nos índices de analfabetismo de jovens e adultos do Brasil desde a década de 1920 até os anos 90, ainda havia um alto percentual de pessoas nessa condição, como mostram Veigas & Martins.

Pesquisas da época, realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontaram que, em 1991, 20,1% da população brasileira acima de 15 anos era analfabeta – um quadro ainda preocupante e não muito diferente do apresentado na década anterior. Considerando o histórico de analfabetismo de jovens e adultos no Brasil, da década de 20 até os anos 90 houve considerável declínio nos índices, entretanto, o país ainda apresentava um alto percentual de pessoas analfabetas (VEIGAS & MARTINS, 2017, p.467).

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2000) disponível no site do Ministério da Educação (MEC), discute os desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente relacionados à alfabetização. Ele aponta que os problemas de alfabetização são resultado dos déficits no atendimento do ensino fundamental ao

longo dos anos, o que levou a um grande número de jovens e adultos que não conseguiram concluir o ensino fundamental obrigatório. O documento menciona uma pesquisa do IBGE de 1996 para destacar que, apesar de haver avanços nessa questão, o número de analfabetos ainda é muito alto, chegando a 16 milhões de brasileiros maiores de 15 anos na época. Isso é visto como uma vergonha para o país, e o analfabetismo está diretamente ligado às taxas de escolarização e ao número de crianças que estão fora da escola. (Brasil, 2000).

Para agravar a situação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) foi extinta nos primeiros dias do governo Jair Bolsonaro (PL). A decisão foi uma manobra para eliminar as temáticas de direitos humanos, de educação étnico-racial e a própria palavra diversidade.

Já em 2023, o atual presidente Lula (PT) autorizou a reestruturação do Ministério da Educação (MEC) com um novo decreto de nº 11.342. A medida se refere, entre outras coisas, à recriação da Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino (SASE) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ambas extintas pelo governo Bolsonaro. Essas secretarias são responsáveis pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.

Segundo este novo decreto, no art. 33 à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão compete:

I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial.

Nesse contexto, a secretaria terá o poder de desenvolver e implementar políticas que promovam a educação de jovens e adultos, garantindo que essas políticas estejam em linha com as necessidades e realidades desses grupos. Isso é importante porque jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de completar sua educação ou que precisam melhorar suas habilidades de leitura geralmente enfrentam significativas barreiras de acesso às oportunidades de educação e treinamento. Além

disso, o decreto reconhece a importância da educação em áreas rurais, comunidades indígenas, remanescentes de quilombos, direitos humanos, meio ambiente e educação especial, garantindo que essas áreas sejam priorizadas no desenvolvimento de políticas de educação. O decreto visa promover o acesso à educação e às oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e todas, independentemente da idade, localização, o que é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade justa e inclusiva.

Sabe-se que a ausência de políticas para EJA afeta diretamente na matrícula, o decreto pode ajudar a garantir o direito desses estudantes. O número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) diminuiu 20,9% entre 2019 e 2023 chegando a 2,6 milhões em 2023, de acordo com dados do Censo Escolar 2023<sup>10</sup>. A queda no último ano foi de 6,7%, ocorrendo semelhantemente nas etapas de nível fundamental e de nível médio, que apresentaram redução de 6,9% e 6,3%, respectivamente. Observa-se na Tabela 1, a participação da EJA frente a Educação Básica.

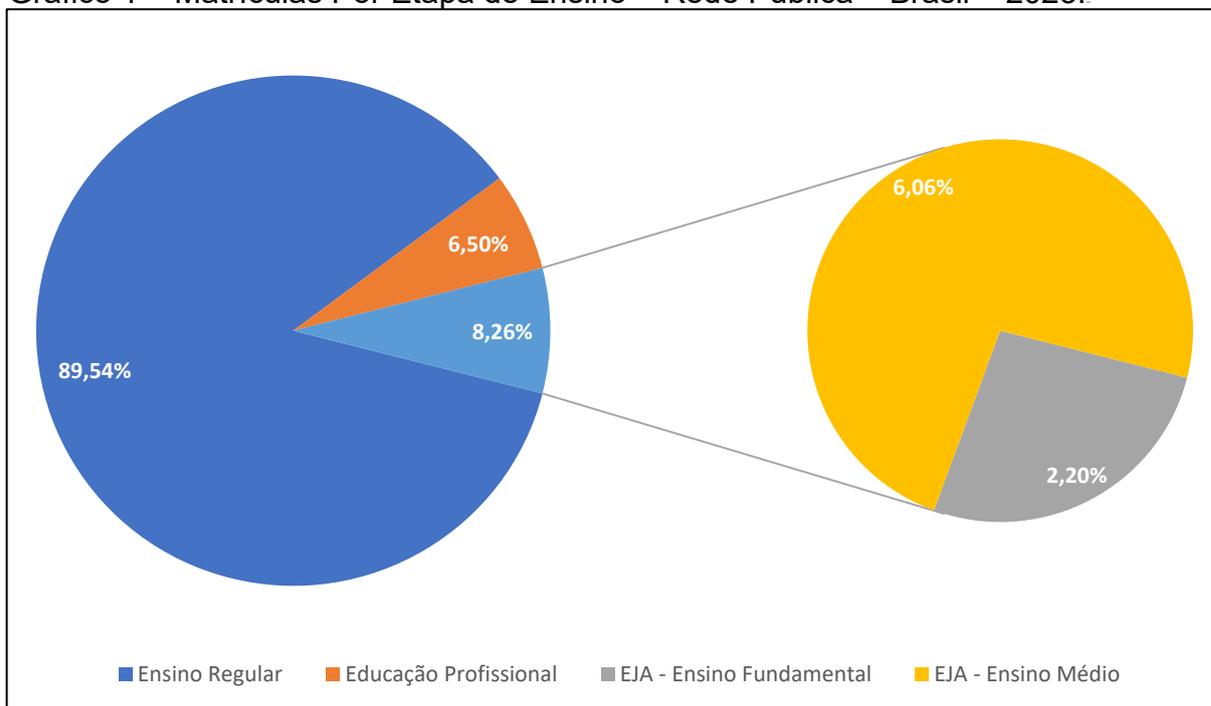
Tabela 1 – Número de Matrículas Por Etapa de Ensino – Rede Pública – Brasil – 2023.<sup>11</sup>

<b>Modalidade</b>	<b>Matrícula</b>	<b>Percentual (Educação Básica)</b>	<b>Nome da Etapa de Ensino</b>
Ensino Regular (EI/EF/EM)	12.696.995	89,54%	Ensino Regular (EI/EF/EM)
Educação Profissional	921.248	6,50%	Educação Profissional
Educação de Jovens e Adultos			
EJA - ensino fundamental	312.668	2,20%	EJA - ensino fundamental
EJA - ensino médio	859.041	6,06%	EJA - ensino médio

Fonte: Censo Escolar 2023/Inep.

10 Resumo Técnico Censo Escolar 2023, INEP. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em: 02/02/2024

11 Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/>. Acesso em: 04/03/2024.

Gráfico 1 – Matrículas Por Etapa de Ensino – Rede Pública – Brasil – 2023.<sup>12</sup>

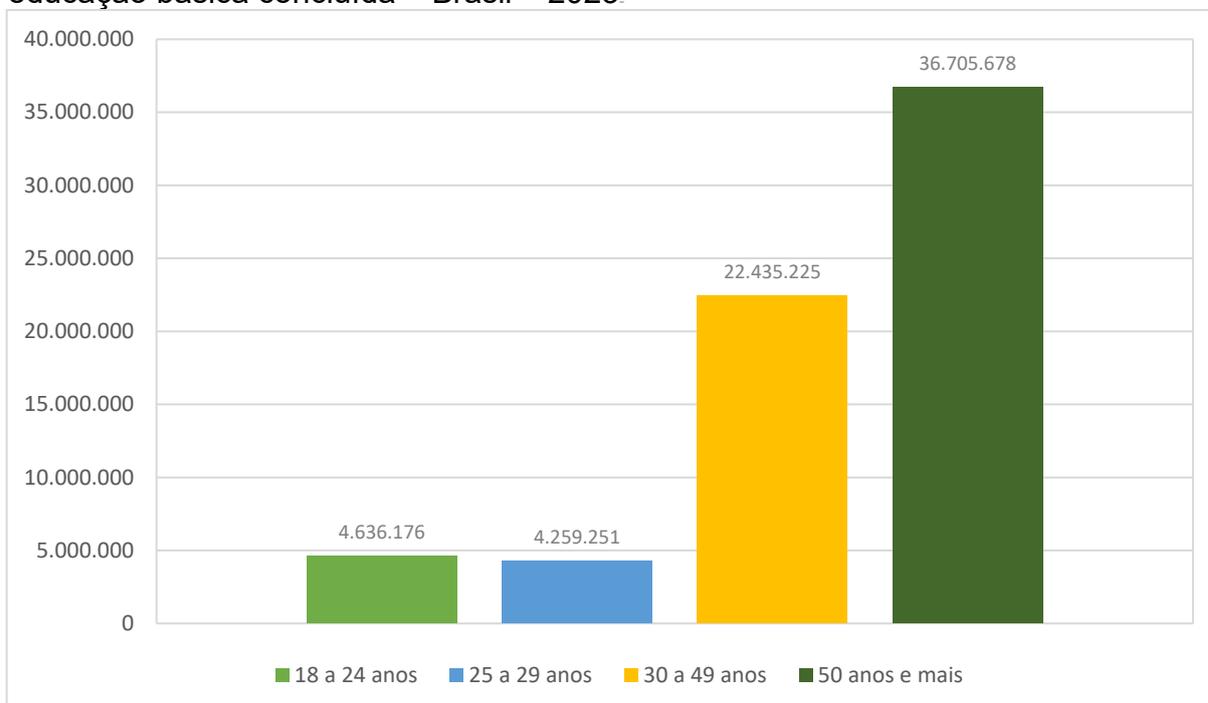
Fonte: Censo Escolar 2023/Inep.

É fundamental destacar o contexto desafiador que a Educação de Jovens e Adultos enfrentou durante o período da pandemia de COVID-19. Os impactos dessa crise global certamente contribuíram para as dificuldades enfrentadas por essa modalidade, visto que foi quem mais sofreu com a falta de acesso a tecnologias digitais.

---

<sup>12</sup> Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/>. Acesso em: 04/03/2024.

Gráfico 2 – População de 18 anos e mais de idade que não frequenta escola e sem educação básica concluída – Brasil – 2023.<sup>13</sup>



Fonte: IBGE; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2023 (segundo trimestre).

Isso indica que em 2023, no Brasil, havia uma grande parcela da população com 18 anos ou mais que não frequentava a escola e não tinha concluído a educação básica. Com um número tão significativo, seria importante considerar estratégias para aumentar o acesso à educação e garantir que mais pessoas tenham a oportunidade de completar pelo menos o ensino fundamental. A realidade da educação de jovens e adultos no Brasil requer um olhar diferenciado. Garantir que haja acesso igualitário à educação para todos/as, independentemente da idade, localização geográfica ou condição socioeconômica é uma obrigação do Estado. Isso pode ser feito através da expansão da oferta de escolas e programas educacionais em áreas rurais e urbanas,

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/01/Oferta-EJA-2023.pdf>/ Esse relatório informa sobre os períodos em que as escolas ofertam a EJA. Distrito Federal, a EJA é organizada em três segmentos. O primeiro corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental. Neste segmento, as pessoas iniciarão e consolidarão o processo de alfabetização. O segundo segmento corresponde aos anos finais do ensino fundamental. Já o terceiro segmento corresponde ao ensino médio. Acesso em: 24/02/2024.

bem como oferta de currículos adaptados e apoio individualizado para atender às necessidades específicas desses estudantes adultos.

### 3.3 CONTEXTUALIZANDO A EJA NO DISTRITO FEDERAL

Conforme descrito anteriormente, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Nacional/Brasileira que busca eleger métodos e estratégias educacionais de acordo com as características dos sujeitos, seus interesses, condições de vida e de trabalho por meio de um currículo que visa respeitar e valorizar tais particularidades.

A Organização Pedagógica e Curricular é pautada em princípios de transversalidade que visam constituir-se numa perspectiva integradora dos componentes curriculares, áreas do conhecimento e temas sociais. Conforme orienta o Currículo em Movimento da Educação Básica – EJA (Distrito Federal, 2014), evidenciada no caráter distinto da relação entre tempos e espaços comparados com outras etapas e modalidades da Educação Básica. O Currículo apresenta, ainda, os eixos integradores: cultura, mundo do trabalho e tecnologias, buscando dialogar com a proficiência trazida pelos sujeitos.

O Currículo em Movimento da SEEDF assegura que:

Essas pessoas, sujeitos de saberes constituídos nas experiências vividas/vivas, encontram-se à margem do acesso aos bens culturais, sociais, econômicos e de direitos. Pelos mais variados motivos, o retorno para a escola constitui uma possibilidade de aquisição do conhecimento formal com vistas à elevação da escolaridade, possibilidade de ascensão social e econômica ou à retomada de sonhos e projetos pessoais e coletivos interrompidos no passado. (SEEDF/Currículo em Movimento da Educação Básica do DF/Educação de Jovens e Adultos p. 09).

Assim, o Currículo assegura o direito à educação a essas pessoas que não tiveram acesso na idade adequada. As características da EJA envolvem a importância de valorizar os conhecimentos e habilidades adquiridos por meios informais. Esta modalidade resulta da prerrogativa que garante o direito à educação a ser gozado por pessoas jovens, adultas e idosas pertencentes à classe trabalhadora, que não iniciaram, interromperam ou se encontram em defasagem idade/série, independente do momento da vida em que iniciam ou retornam à escola (Distrito Federal, 2014).

No Distrito Federal, a EJA é orientada pelas Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017 e 2020 (Distrito Federal, 2014; Distrito Federal, 2020). Estas diretrizes surgiram como consequência de um amplo processo de discussão que subsidiou a construção coletiva das mesmas, as quais têm como objetivo, destacando-se entre outras.

Orientar a constituição de práticas educativas que atendam às especificidades e à diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, a fim de dialogar com seus saberes, culturas, projetos de vida em articulação com o mundo do trabalho, e desta sociedade, com sua cultura e as tecnologias (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 6).

É ofertada em todas as regionais de ensino do Distrito Federal (DF), nos períodos: matutino, vespertino e, em maior número, no período noturno. Por meio de atendimento semestral, a cada seis meses, o estudante completa o equivalente a um ano de estudo no ensino regular, propiciando uma formação em período mais curto. Além disso, o aprendiz cursa apenas as matérias em que foi reprovado na última escola

Diante disso, é preciso destacar as práticas e estratégias destinadas para mediar a aprendizagem de jovens e adultos, que por seu turno têm demandas e motivações diferentes, portanto, carecem de mediação com abordagens variadas para cada fase da vida, constituídas de acordo com o contexto visando atender pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar. Assim a SEEDF oferta a modalidade EJA nas seguintes formas: EJA Presencial, EJA/EaD, EJA Interventiva e EJA Integrada à Educação Profissional (Distrito Federal, 2020).

Na realidade educacional do Distrito Federal, onde a pesquisa está sendo desenvolvida, o Currículo em Movimento enfatiza a interdisciplinaridade e a formação humana do indivíduo como princípios centrais desse currículo. No contexto específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o currículo em movimento destaca a importância de realizar um diagnóstico da escola, identificando suas necessidades e desafios.

“Ressalta-se a importância da UE realizar o diagnóstico escolar para conhecimento do perfil de seus estudantes bem como de seus profissionais. O diagnóstico é um instrumento importante para auxiliar no planejamento pedagógico da escola, na organização e ajuste do Projeto Político Pedagógico, na formulação de propostas, projetos e programas para aplicação do currículo de forma a contemplar os anseios dos estudantes, considerando suas realidades, diversidades e especificidades. (SEEDF - Currículo em movimento, 2014, p.24)”.

Dentro do currículo em movimento, estão incluídos todos os temas que devem ser ensinados nas salas de aula. A abordagem dos Direitos Humanos é atribuída à disciplina de Sociologia, que faz parte das Ciências Humanas. Portanto, ao ensinar Sociologia para o terceiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é crucial abordar os seguintes pontos, considerados os mais importantes:

Fazer com que o aluno se perceba como integrante do todo social e, ao mesmo tempo, dos vários grupos e subgrupos que formam a sociedade; Relacionar sua biografia, ou de sua família, com a história social; Compreender o importante papel das regras e dos procedimentos padronizados na manutenção e na estabilidade das formações sociais; Analisar as questões da Sociologia como ciência, discutir as instituições sociais e o processo de socialização e, finalmente, debater as possibilidades de mudança social; O indivíduo e o processo social: socialização, isolamento social; Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, como princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual; Construir a identidade social e política de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja efetivamente uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e, também, entre os diferentes grupos”. (SEEDF - Currículo em movimento, 2014, p.160)

Dentro das 14 coordenações regionais de ensino que cobrem todas as Regiões Administrativas do Distrito Federal, um total de 93 escolas oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com dados fornecidos pela Gerência de Acompanhamento do Sistema de Ensino e Oferta Educacional da SEEDF obtidos por meio do relatório sintético de 2023<sup>14</sup>. Dessas 93 unidades escolares, 28 unidades escolares ofertam a EJA no diurno e 80 unidades escolares ofertam no noturno. No

---

14 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar/>. Acesso em: 22/01/2024.

caso da escola investigada, Centro de Ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II, a modalidade é ofertada apenas no noturno.

### 3.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O Centro de Ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II situa-se na zona urbana na QN 07 “D” Área Especial 01 do Riacho Fundo II – Distrito Federal e faz parte da Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante. Foi inaugurado no dia trinta e um do mês de agosto do ano de dois mil (31/08/2000), atendendo a estudantes de 1ª a 4ª séries no diurno e 1º e 2º segmentos no noturno. A partir de 2001 passou a atender de 5ª a 8ª séries no diurno e 2º e 3º segmentos no noturno. Em 2022, o CEF 01 atendeu 648 estudantes da EJA sendo todos no turno noturno e presencial. No Ensino Fundamental - Anos Iniciais a escola ofereceu quatro turmas com uma média de 20 estudantes por sala. No Ensino Fundamental - Anos Finais oito turmas com 34 estudantes e no Ensino Médio foram 6 turmas com 36 estudantes por sala.

Quanto à infraestrutura, tem água, esgoto, luz, asfalto na porta e fica bem centralizado na cidade, perto de parada de ônibus e de comércio. A escola dispõe de uma boa acessibilidade para os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e os banheiros são adequados para atender as necessidades desse público. Tem sala de leitura, quadra coberta, 28 salas de aula, sala dos professores, cozinha e um pátio descoberto, além de uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

## **CAPÍTULO IV - A INADEQUAÇÃO DA ESCOLA, CAPITALISMO E A INTERSECCIONALIDADE NA EJA**

O presente capítulo discute as relações dos estudantes dentro e fora da escola e os obstáculos que causam a não aprendizagem e a evasão desses sujeitos. Procura identificar até que ponto a inadequação da escola, a interseccionalidade e o capitalismo interferem diretamente na vida dessas pessoas no sentido de questionar

se as políticas públicas adotadas contribuem para superar esse problema de desigualdade social no ambiente escolar.

As escolas públicas que ofertam a EJA enfrentam dificuldades em proporcionar uma aprendizagem adequada para esses sujeitos. Percebe-se que o currículo não procura dialogar com as vivências dos estudantes e a evasão escolar é tão frequente, que muitas escolas já possuem uma estimativa de desistentes, considerando o número de estudantes matriculados no início do período e aqueles que irão finalizar o semestre. Uma vez que eles se esforçam para retomar os estudos sem perder a esperança de lutar por um futuro melhor e quando retornam encontram uma escola que não está adequada para eles, abandonam.

Diante dessa situação, Ferraro (1999) adverte que, além da exclusão da escola, em muitos casos, há a exclusão na escola, quando mesmo nela permanecendo o estudante não aprende, porque essa é inadequada à sua realidade. Segundo o autor, é preciso investigar ao mesmo tempo a exclusão da escola e a exclusão na escola, pois somente juntas darão conta do tamanho desse problema que é a exclusão escolar. Na mesma linha, Haddad (2000) corrobora com o pensamento de Ferraro (1999) ao afirmar que a escola está muito aquém da realidade do alunado e de suas condições concretas de existência, contribuindo para o fracasso escolar e a consequente exclusão.

Em meio à discussão sobre o fracasso escolar, Arroyo (1992) parte do pressuposto que existe na escola pública brasileira a cultura da exclusão que não se faz peculiar de um colégio, de um professor ou de um sistema escolar, mas segundo Arroyo, (1992, p. 46) “das instituições sociais brasileiras geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente”.

Nesse sentido, percebe-se que a escola é rígida no atendimento às normas do sistema escolar, excluindo dela os que não conseguem seguir os padrões, como por exemplo, os estudantes trabalhadores, porque precisam sobreviver, só sendo possível essa sobrevivência por meio do trabalho.

A esse respeito, Arroyo (1992, p. 50), enfatiza que:

O sistema escolar produziu e continua reproduzindo suas disciplinas, sua seriação, suas grades; e se limita a ensinar suas próprias produções e a aprovar ou reprovar a partir de critérios de procedência que ele mesmo definiu como mínimos para transitar no seu próprio curso, percurso escolar.

Não obstante, mesmo reconhecendo a escola como sendo um local aberto para esse público da EJA, percebe-se os desafios que os alunos encontram para permanecer e concluir com certa autonomia. Além de terem que se adequar a escola, precisam conciliar os diversos problemas relacionados ao trabalho e a vida familiar. Tanto escolas públicas como privadas transformaram-se em uma empresa, que não apenas produz para o mercado, mas sim que produz a si mesma como mercado. Exemplo disso são as várias escolas de Educação de Jovens e Adultos em que acontece, apenas, a compra do certificado. Isso visa reduzir a responsabilidade social voltada a esse público com o intuito de produzir conhecimento comercializável e economicamente favorável.

Ademais, como esclarecem Marx e Engels na Ideologia alemã (2007), a efetiva riqueza espiritual (cultural) do indivíduo depende da riqueza de suas relações reais, isto é, os modos de produção da vida social. Dessa forma, conclui Marx no Capital (1971, p. 942):

[...] o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta; por natureza, situa-se além da esfera da produção material propriamente dita. O selvagem tem de lutar com a natureza para satisfazer as necessidades, para manter e reproduzir a vida, e o mesmo tem de fazer o civilizado, sejam quais forem a forma de sociedade e o modo de produção. Acresce, desenvolve-se, o reino do imprescindível. É que aumentam as necessidades, mas, ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas para satisfazê-las. A liberdade nesse domínio só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e condignas com a natureza humana. Mas, esse esforço situar-se-á sempre no reino da necessidade. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer tendo por base o reino da necessidade. (MARX, 1971, p. 942).

Dessa forma, será preciso reconhecer a EJA como uma necessidade da classe trabalhadora que sonha com a liberdade, uma vez que o reino da liberdade depende da necessidade desses sujeitos. O acesso à educação pública, gratuita, laica, de

qualidade e socialmente referenciada está sendo restringido por muitos gestores públicos neoliberais em mais um ataque aos escassos direitos do povo trabalhador. Brasil afora nota-se um processo de desmonte e de desqualificação da EJA.

Segundo Moreira (2007) o neoliberalismo de nada se difere da velha roupagem da concepção liberal do Estado mínimo, que hoje ressurge como a mais perfeita e acabada das instituições culturais. Visto que o liberalismo foi incapaz de assegurar uma vida digna às pessoas que em sua maioria não tinham garantia de emprego, recebiam salários humilhantes, e trabalhavam durante jornadas extremamente longas, abandonadas à própria sorte diante da “neutra” indiferença do Estado.

Nessa doutrina o lucro e o poder econômico são os objetivos, e difere-se do nazismo apenas nos seus métodos, pois enquanto o nazismo usava a violência e coagia pelo terror e força, no neoliberalismo a violência se dá pela intimidação e exclusão social. Conforme Dejours (2001) não foi somente a taxa de desemprego que mudou desde 1980 com a implementação desse sistema, mas também as reações sociais frente ao sofrimento e a injustiça, caracterizada agora pela atenuação das reações de indignação e de mobilização coletiva.

O neoliberalismo se alimenta das crises econômicas e sociais que produz, não necessita mais da imagem liberal ou democrática do neoliberalismo clássico, associado ao progresso, liberdade individual e Estado de direito. Atualmente, configura-se com o fechamento de fronteiras, construção de muros, culto à nação e a soberania do Estado. (Dardot, Laval, 2019).

Byung-Chul Han (citado por Corbanezi, 2018) configura os sofrimentos psíquicos com relação direta ao modo operatório do capitalismo contemporâneo, e que a sociedade hoje se distingue pelo excesso de positividade, que ele nomeia como sociedade do desempenho. Em seu aspecto imanente, remete-se a uma falsa liberdade ao impor aos indivíduos o imperativo da realização, mobilidade, velocidade e superação constante. O trabalho em excesso, a imposição de outras atividades no tempo livre, ter que arrumar tempo para ir e se dedicar a escola, são fatores que se tornam uma agressão ao corpo e à mente aos sujeitos da EJA, o que Han chama de “violência exaustiva”.

O aspecto central reside justamente na falsa liberdade e no processo destrutivo contido nesta transformação contemporânea, o indivíduo submerge atormentado na atividade (Corbanezi, 2018). O sujeito do desempenho experimenta a liberdade

coercitiva, como empresário de si mesmo. Muitos estudantes da EJA acabam indo para as ruas, para a informalidade. Nas relações sociais de produção capitalista contemporânea ele pode explorar-se de modo ainda mais efetivo, procura superar a si mesmo até sucumbir, pois jamais alcança um ponto de repouso da gratificação já que está concorrendo consigo mesmo (Corbanezi, 2018).

De acordo com Oliveira (2018), o regime neoliberal dialoga diretamente com essa lógica de poder ilimitado e o indivíduo como empreendedor de si mesmo, a auto exploração dá bons frutos ao mercado capitalista. Porém, as estatísticas relacionadas ao número de pessoas com depressão e doenças de origem psicossomáticas, como por exemplo ansiedade, estresse, mudanças abruptas de humor e bipolaridade tem crescido cada vez mais, contrapondo a ênfase na positividade é tão repercutida nos dias atuais.

O discurso neoliberal se propõe a preencher a escassez do sujeito, e com isso o consumir torna-se mais que uma ação, vira uma necessidade. Os sujeitos insatisfeitos consomem cada vez mais de um mundo que os convida a todo momento à completude e ao gozo eterno. Assim, cada compra é a representação de uma realização, já que no sistema vigente quem tem mais, exerce mais poder. O estudante da EJA é fabricado no interior do discurso capitalista, visto que se coloca em pauta aspectos fundamentais que fazem da escola um lugar e função de produzir mão de obra para o mercado de trabalho e contribuir com o capital. Isso gera várias angústias nesses estudantes, pois querem recuperar o perdido e veem a escola como uma porta para a oportunidade de uma vida melhor, de ter um emprego que supra as necessidades. Muitas vezes não dão conta de conciliar trabalho e escola.

Segundo Rodrigues (2009), educar não se restringe somente a prática ou a reprodução de determinado comportamento, é também a produção de subjetividade e de abstração. Em um primeiro momento, educar configura-se como a realização de práticas, para depois ser interpretada como um tipo de organização psicológica, determinante na elaboração da subjetividade. Assim sendo, as práticas educativas servem como um tipo de caminho para educar e produzir a subjetividade.

O campo educacional vai além da prática, é uma experiência de vida, a formação do outro pauta-se diretamente em uma relação direta entre o sujeito e o objeto do conhecimento, ou seja, é a interação entre sujeito e o objeto que proporciona as condições subjetivas da realização do conhecimento (Rodrigues, 2009).

É importante perceber essas necessidades e as diversas maneiras como os estudantes da EJA lidam com o mundo do trabalho. Na sociedade capitalista, o mercado de trabalho passa por mudanças radicais em razão do aumento da competição, redução do poder aquisitivo do trabalhador e enfraquecimento do poder sindical, que começa a atuar na defensiva em razão da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados, ou precarizados vinculados à economia informal), o que dissocia ainda mais os interesses da classe trabalhadora. É comum encontrar pessoas que fazem da rua o seu local de trabalho. Esses sujeitos buscam na escola uma oportunidade de conquistar um emprego, uma garantia de sustento para a família.

Além dessas questões que envolvem inadequação da escola, da necessidade de conciliá-la com o mundo do trabalho, de conseguir ter um aprendizado adequado nela, o estudante da EJA ainda se encaixa dentro do conceito de interseccionalidade por ser de origem negra, pobre, trabalhadora braçal ou informal e, quando autônomo, desempenha atividades sem orientação ou registro para pequenos empreendedores. Normalmente exerce cargo que não exige alta escolarização, reside em bairros periféricos, situando-se ao centro dessa intersecção a partir dos marcadores econômicos, sociais, territoriais e religiosos. O termo interseccionalidade, segundo Akotirene (2019, p. 37), foi implantado através de um processo trabalhista, quando em 1976:

[...] a trabalhadora Emma DeGraffenreid e várias mulheres negras processaram a General Motors por discriminação, sob o argumento de que a empresa segregava a força de trabalho por raça e gênero, pois os homens negros trabalhavam na linha de montagem e as mulheres brancas nos serviços de secretariado. Para a Corte, tradicionalmente masculina e branca, é muito difícil compreender a identidade interseccional e criminalizar o racismo e o sexismo institucionalizados contra as mulheres negras sem enveredar pelos mesmos expedientes que as levaram a recorrer às leis antidiscriminação, senão desmarginalizar raça e gênero. [...] A interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos. (AKOTIRENE, 2019).

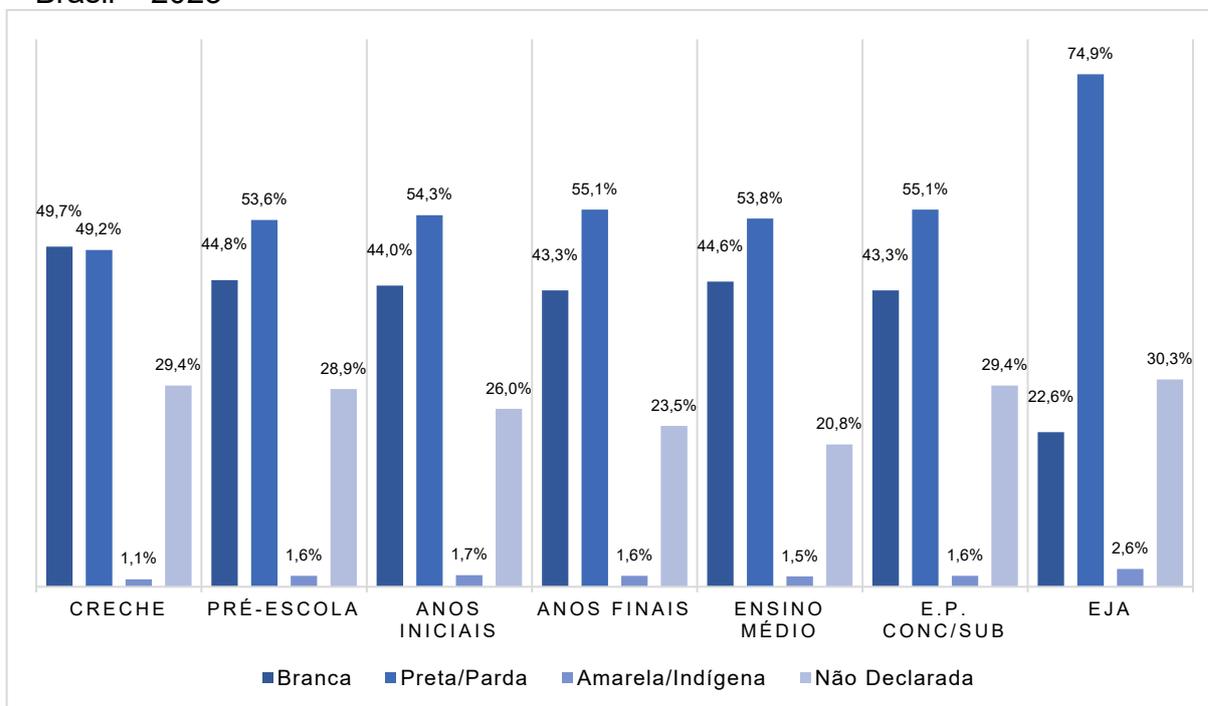
Uma das contribuições desse olhar da perspectiva interseccional é que o desafio de responder à diversidade dos sujeitos da EJA tem que ir além do mero reconhecimento figurativo ou da pauta dessas identidades sem que exista uma grande

mudança dos currículos, das práticas e das oportunidades de aprender. Sendo assim, é conveniente destacar a importância e a necessidade de refletir muito mais humanamente e reconhecer como características constitutivas e não como um déficit a heterogeneidade dos sujeitos da EJA. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2021, em relação à cor/raça, percebe-se que os estudantes identificados como pretos/pardos são predominantes na educação de jovens e adultos do ensino fundamental e médio. Pretos e pardos representam 76,7% da EJA – fundamental e 69,1% da EJA – médio em relação à matrícula dos estudantes com informação de cor/raça declarada. Os estudantes declarados como brancos representam 21,1% da EJA – fundamental e 29,5% da EJA – médio.

Este contexto adverso requer um olhar diferenciado, maior empatia, maior solidariedade, maior respeito às nossas diferenças e as nossas semelhanças. Requer, ainda, toda sorte de mobilizações não só nas ruas, mas também nas escolas, nas salas de aula e nas comunidades. Precisa-se reafirmar a tarefa pedagógica de ensinar a ler e a escrever a palavra e o mundo, procurando oportunidades de autorreconhecimento e de colaboração na construção de processos de resistência e consequentemente no alcance da emancipação social.

Levando-se em conta o que foi analisado, o gráfico abaixo retrata essa adversidade no que diz respeito à distribuição racial/étnica dos estudantes em diferentes etapas da educação básica no Brasil em 2023. A Creche é a única fase em que há uma proporção maior de estudantes brancos (49,7%). Isso pode ser atribuído ao fato de que o acesso à creche ainda não é universal, o que implica em desigualdades no acesso por cor/raça.

Gráfico 3 – Percentual de Matrículas, Por Cor/Raça, Segundo As Etapas De Ensino – Brasil – 2023



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

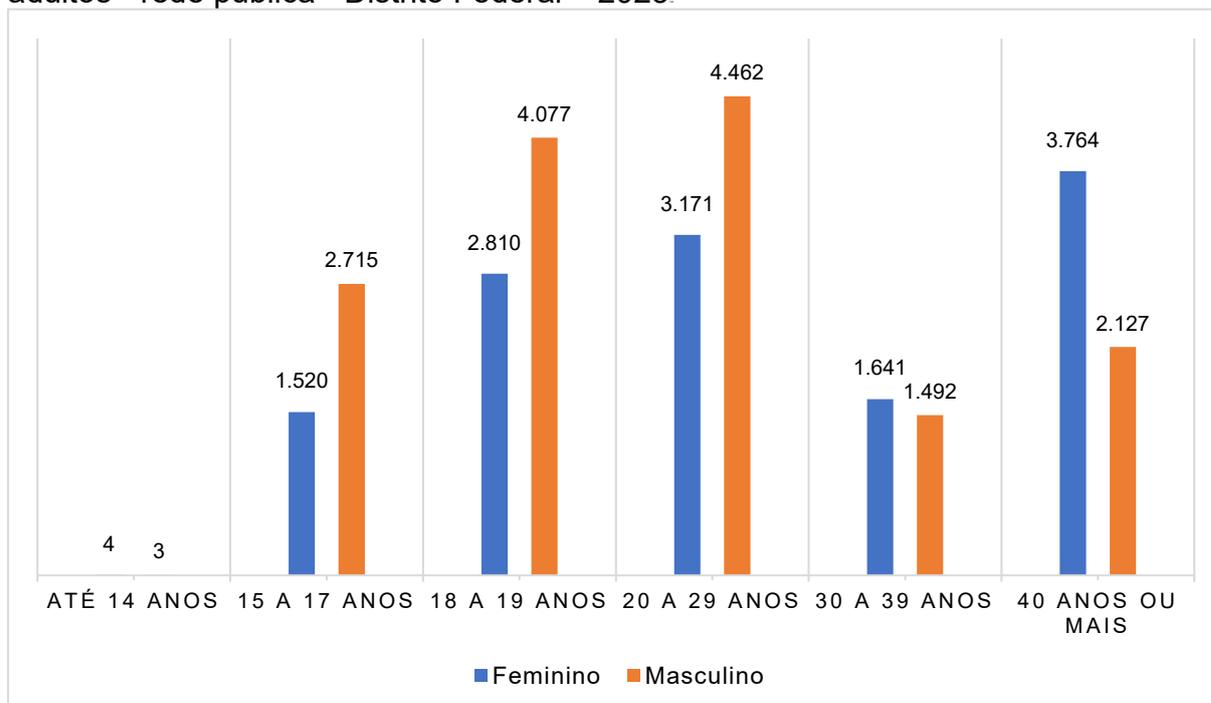
Notas: 1) Os percentuais das categorias “Branca”, “Preta/parda” e “Amarela/Indígena” somam 100% dos que declararam cor/raça; 2) O percentual de cor/raça “Não declarada” é apresentado em relação ao total de matrículas de cada etapa.

A mudança no perfil dos estudantes começa na pré-escola, mas se consolida no ensino fundamental. Este último está praticamente universalizado em termos de acesso. Isso sugere que há uma diferença significativa no acesso por cor/raça desde as fases iniciais da educação. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é observado o maior percentual de estudantes pretos e pardos, representando 74,9%. Isso mostra o resultado de desigualdades socioeconômicas e educacionais que levam muitos jovens e adultos negros a buscarem educação formal posteriormente na vida. A ausência de Informação sobre Cor/Raça na parte cor não declarada, destaca que há uma falta significativa de informação com uma ausência de 25,5% dessa informação em nível nacional em todas as etapas da educação básica. Isso pode dificultar a compreensão completa das disparidades raciais/étnicas na educação.

Com relação a faixa etária e sexo, a EJA é composta, predominantemente, por estudantes com menos de 40 anos, que representam 65,1% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os estudantes do sexo masculino são maioria: 52,1%. Por outro

lado, observa-se que as matrículas de estudantes acima de 40 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino: 59,2%.

Gráfico 4 – Número de matrículas por faixa etária e sexo - educação de jovens e adultos - rede pública - Distrito Federal – 2023.<sup>15</sup>



Fonte: Censo Escolar 2023/Inep.

Esse fato pode ser atribuído a uma série de fatores sociais e culturais que afetam a participação dos diferentes grupos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mulheres muitas vezes assumem responsabilidades familiares, como cuidar dos filhos e da casa, o que pode dificultar o acesso à educação em idade mais jovem. À medida que envelhecem e os filhos crescem, elas podem encontrar mais tempo e oportunidade para buscar educação, enquanto os homens podem ser encorajados a buscar educação ou treinamento profissional. Essas expectativas podem mudar à medida que as pessoas envelhecem e as normas sociais evoluem. Esses são apenas alguns fatores que podem contribuir para as diferenças na composição da EJA em

<sup>15</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar/>. Acesso em: 22/01/2024.

diferentes faixas etárias e entre os sexos. Essa realidade demonstra a importância de políticas educacionais inclusivas que atendam às necessidades de todos os grupos.

## **CAPÍTULO V - A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA**

Este capítulo objetiva apresentar a concepção de ciência e os processos metodológicos que dão base ao estudo. Em um primeiro momento, discute-se a relação entre a complexidade da realidade e do conhecimento científico e a opção pela metodologia qualitativa de cunho dialético. A segunda parte do trabalho destaca-se pela exposição das etapas da pesquisa, esclarecendo a adoção da abordagem qualitativa com enfoque dialético e da hermenêutica de profundidade para a interpretação dos dados e resultados. O objetivo é alcançar uma compreensão mais aprofundada da realidade investigada. Assim, este trabalho buscará em Pedro Demo e Paulo Freire teorias e embasamentos a fim de fundamentá-lo sem deixar de lado o diálogo com outros autores e pesquisadores importantes como Frigotto, Morin, Minayo, Saviani entre outros. Como a pesquisa envolveu seres humanos, foi necessário enviar relatórios inicial, parcial e final ao Comitê de Ética por meio da Plataforma Brasil. Destaca-se que este estudo cumpriu todas as exigências do Comitê, sendo aprovado em todas as etapas.

### **5.1 A COMPLEXIDADE DO CONHECIMENTO E DA REALIDADE REQUER A ADOÇÃO DE UMA METODOLOGIA QUALITATIVA DE NATUREZA DIALÉTICA.**

Discutir ciência é explorar a busca sistemática, formal e questionadora pelo conhecimento. É abraçar uma jornada constante de renovação, impulsionada por novas descobertas e questionamentos incessantes. O conhecimento científico é dinâmico, alinhado com as mudanças na sociedade, exigindo discussões contínuas. Sua natureza é intrinsecamente dialógica, sempre disposta a ser desconstruída para, a partir da certeza da incerteza, reconstruir-se em novos alicerces.

A pesquisa apresentada configura-se como trabalho qualitativo de caráter exploratório que visa conhecer a inadequação da escola e os desafios enfrentados

pelos estudantes da EJA para a garantia do direito à aprendizagem. A informação qualitativa não busca ser neutra ou objetiva, mas permeável à argumentação consensual crítica dentro de meio termo sempre difícil de exarar (Demo, 2001). O autor enfatiza que toda discussão metodológica guarda em si uma proposta, até porque é impossível não ter posição. Se insistíssemos em não ter posicionamento, isso seria o pior deles. Para o autor, não convém dicotomizar entre quantidade e qualidade porque são apenas modos diferentes de manifestação, funcionamento e dinâmica, ou seja, não é apropriado dividir ou separar de forma inflexível esses dois conceitos, pois são apenas diferentes maneiras de se manifestar, operar e se desenvolver. Em vez de tratá-los como opostos, a ideia é reconhecer que eles podem existir ao mesmo tempo e se relacionar de maneiras complexas e firmar uma conexão entre ambos. Em diversos contextos, qualidade e quantidade podem ser aspectos complementares, cada um contribuindo de maneira única para uma situação.

Dessa forma, é importante entender que o conhecimento científico não surge apenas do encadeamento lógico de ideias, mas é resultado de um emaranhado de movimentação de pensamento. A complexidade da realidade demanda uma abordagem igualmente complexa para compreendê-la em sua essência. Nesse sentido, desenvolver a capacidade de pensar de maneira complexa torna-se essencial para desvendar as particularidades que compõem a nossa compreensão do mundo. Dominar o pensamento complexo não é uma tarefa comum, requer uma abordagem flexível e interdisciplinar. É essencial adotar uma nova forma de aprendizado e prática científica, destacando a necessidade de reconhecer a subjetividade dos indivíduos e compreender a dialética histórica da realidade.

Pensar de modo complexo é saber pensar, é reconhecer que o pensamento é dialético. A beleza do conhecimento se encontra em sua capacidade de se inovar, de poder ser reconstruído. Não é possível perceber o conhecimento sob o ponto de vista da linearidade e é neste cenário que o pensamento complexo alcança toda a sua força e forma. É nesse momento que a complexidade possibilita a maior aproximação possível da realidade, reconhecendo as relações contrárias e toda a dinamicidade que lhe é inerente. Eis o desafio da complexidade. Diante desse desafio, seria possível imaginar que a pesquisa de cunho meramente quantitativo daria conta de abranger toda a complexidade do real? É nesse contexto que a pesquisa qualitativa se apresenta no sentido de somar e contribuir para uma melhor interpretação dos

fenômenos estudados, indo a fonte dos problemas, lendo e relendo as entrelinhas, procurando abranger a realidade de modo amplo, profundo e dinâmico, sem desconsiderar a subjetividade dos sujeitos.

A partir desse entendimento, Morin (2000) destaca que a incapacidade de reconhecer, tratar e pensar a complexidade é um resultado do nosso sistema educativo, que nos ensina a pensar apenas de modo linear, por meio da segmentação dos conhecimentos que chegam às pessoas por intermédio de disciplinas segmentadas, fora do seu contexto. O autor enfatiza que a incapacidade de lidar com a complexidade, compreender e refletir sobre ela, é um reflexo do sistema educacional. Esse que ensina a abordar o pensamento de maneira linear, fragmentando o conhecimento em disciplinas isoladas, sem considerar o contexto global. Em outras palavras, é uma crítica à abordagem educacional que divide o conhecimento em partes separadas, dificultando a compreensão das interconexões e da complexidade inerente aos fenômenos e conceitos.

Minayo (2014) relata que fazer pesquisa constitui um processo de trabalho complexo que envolve teoria, método, operacionalização e resultados. De acordo com a autora, realizar uma pesquisa envolve várias etapas inter-relacionadas, incluindo a formulação teórica, a escolha e aplicação de métodos, a operacionalização (ou seja, a transformação de conceitos em medidas práticas) e a obtenção de resultados. É esse nível de atuação metódica e universal, permitindo a comparação de processos e de resultados, que tornou a Ciências forma de conhecimento mais legitimada na sociedade moderna.

Desse modo, a pesquisa qualitativa é necessária quando o foco está na qualidade ou na profundidade dos acontecimentos, em oposição ao seu tamanho ou quantidade. Quando se busca compreender detalhes, contextos e significados mais aprofundados em relação a determinado tema, a abordagem qualitativa se torna essencial. Isso implica que a pesquisa qualitativa é especialmente útil em áreas onde a complexidade e a riqueza das informações são mais relevantes do que simplesmente a sua quantidade. A metodologia que tem um caráter qualitativo de acordo com Demo (2009) vai além da simples dicotomia entre quantidade (extensão) e qualidade (intensidade). O autor enfatiza que estudar os seres humanos de forma completa é impossível, dada a complexidade do fenômeno humano, mas também destaca que mesmo o aspecto mais subjetivo ainda possui alguma regularidade.

Demo (2009) sugere que métodos quantitativos e qualitativos devem ser usados de forma complementar, pois ambos abordam diferentes aspectos do mesmo fenômeno. No entanto, ele ressalta que o método de coleta de dados não deve ser mais valorizado do que a própria realidade que está sendo estudada, ou seja, é importante que haja uma abordagem integrada e equilibrada na pesquisa social, reconhecendo tanto a importância da quantidade quanto da qualidade, mas sem perder de vista a essência da realidade em estudo.

Se por um lado nenhuma ciência consegue estudar os seres humanos de forma integral, pois se trata de um fenômeno complexo que transcende categorias regulares, por outro, nada pode ser tão subjetivo que não apresente sequer alguma regularidade. Todavia, Demo não deixa de reconhecer também que métodos quantitativos e qualitativos precisam ser empregados como complementares, já que qualidade e quantidade são aspectos diferenciados do mesmo fenômeno, mas também deixa claro que “O método de captação não pode ser mais importante do que a realidade a ser captada” (Demo, 2001, p.105-106).

Demo, na obra Pesquisa e Informação Qualitativa, enfatiza que:

A informação qualitativa é, assim, comunicativamente trabalhada e retrabalhada, para que duas condições sejam satisfeitas: do ponto de vista do entrevistado, ter a confiança de que se expressou como queria; do ponto de vista do entrevistador, ter a confiança de que obteve o que procurava ou de que realizou a proposta. Nem sempre encontra-se o que se busca, mas é possível pelo menos armar as condições mais favoráveis para tanto, também para evitar “inventar” o dado que se quer, colocando na boca do entrevistado o que o analista quer ouvir. (DEMO, 2001, p. 31)

O autor defende a ideia de argumentação bem fundamentada, sempre discutível, porém respeitável pelo fato de aceitar, a qualquer momento, ser questionada, sendo então um diálogo inteligente e crítico com a realidade. Enfatiza a questão da qualidade (intensidade) e da quantidade (extensão) como sendo faces diferenciadas do mesmo fenômeno, onde a noção de intensidade volta-se para as dimensões do fenômeno marcadas pela profundidade, envolvimento e participação, sendo que, fenômenos que se distinguem pela intensidade indicam que não se esgotam na extensão. “São coisas extensas que produzem a intensidade, bem como todo fenômeno intenso é feito também de coisas extensas” (Demo, 2001, p.16).

Demo recomenda, então, formalizar/sistematizar os dados obtidos por meio da pesquisa qualitativa, porém esclarece que esta procura preservar a realidade acima do método. O autor chama atenção para características da intensidade como profundidade, envolvimento, participação, processualidade, perfectibilidade e politicidade, já que trata da dimensão complementar natural dos fenômenos, que são complexos e, ao contrário do que é extenso, intenso é profundo.

O cenário apresentado por Pedro Demo indica que a investigação é realizada a partir da leitura do que está subentendido e desse modo a comunicação humana é feita de sutilezas, cabendo ao pesquisador analisar a informação qualitativa levando sempre em conta a condição humana de sujeito-objeto, observando tudo, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala. “É impossível reduzir o entrevistado a objeto” (Demo, 2001, p.34).

Em harmonia com as ideias de Demo, antes, Paulo Freire (1996: P. 25) coloca que “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção”. A metodologia desse educador ressalta a importância de conhecer a realidade do estudante, conhecer seu cotidiano. Os estudantes da EJA são pessoas que por algum motivo não concluíram seus estudos, nesse sentido é importante que suas vivências sejam valorizadas, há o entendimento de que existe um lugar de reconhecimento na sociedade para essas pessoas. A proximidade entre estudante e escola contribui para um aprendizado de qualidade. A escola é o espaço onde o estudante se relaciona, expõe suas potencialidades, e o insere no contexto em que ela pode ajudá-lo a desenvolver seus talentos, suas competências, fazer com que ele tenha um conceito positivo de si mesmo, de forma a proporcionar a oportunidade que pode permitir com que esse realize seus desejos, como qualquer ser humano, para participar e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste estudo, ao adotar uma abordagem dialética, procurou-se aprofundar a compreensão dos conflitos, contradições, complexidades e dinâmicas presentes na realidade investigada. Essa escolha metodológica possibilitou uma análise mais detalhada e próxima do problema em questão. Dessa forma, foi possível obter uma compreensão mais ampla da dinâmica específica da educação de Jovens e Adultos no CEF 01 do Riacho Fundo II, escola localizada em área periférica do DF. Nesse contexto, observou-se que a instituição se esforça para promover o pleno exercício da cidadania dos estudantes que muitas vezes foram expulsos do ensino regular e

tiveram que buscar a Educação de Jovens e Adultos. A constatação é a de que a escola pública, no cenário atual, prejudica o processo de emancipação social, uma vez que não consegue oferecer uma educação de qualidade aos seus alunos, deixando claro que a maior culpa é do sistema educacional de ensino.

A história da ciência revela que o método dialético é genuinamente científico, sobretudo por sua habilidade em fomentar discussões e estimular o movimento. Ele acolhe a ideia de que nada é permanente, tudo está sujeito a mudanças e desenvolvimento. A grandeza do método dialético reside em sua capacidade de encarar a vida como ela é na realidade, um contínuo processo de movimento e progresso. Assim, pode-se afirmar que o método dialético permeia toda a ciência moderna, especialmente no que diz respeito ao movimento.

O autor Pedro Demo (Demo, 1985) conceitua metodologia como uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Nesta pesquisa, para que se atinja tal finalidade, é necessário percorrer vários caminhos. Desse modo, corroborando com a metodologia do autor, os procedimentos adotados serão a partir do estudante da EJA, na qual ele tem a liberdade de se pronunciar, ou não. Os caminhos encontrados, como roda de conversa e roteiro de perguntas preestabelecido para auxiliar no direcionamento do diálogo, permitirão que a pesquisadora conduza a conversa. O objetivo das entrevistas será conhecer algumas experiências de vida dos estudantes, a relação estabelecida por eles entre sua vida e a escola, além de identificar suas percepções sobre os fatores que dificultam a sua aprendizagem.

Para enriquecer o estudo, a pauta do segundo encontro contará com um momento para debater sobre as precariedades da escola, os desafios enfrentados com relação à aprendizagem e evasão e a discussão sobre a relação professor/aluno, e de como esta relação dialógica (Freire, 1987) impacta na aprendizagem.

A respeito dessa relação professor/aluno, dialogicidade e aprendizagem (Demo, 2006) destaca que a verdadeira aprendizagem é aquela construída com esforço próprio através de elaboração pessoal. Na visão de Demo, se uma criança começa a educação científica com 4 anos de idade, ela persevera, consegue fazer sua produção, sabe raciocinar ciência, sabe conduzir sua vida, consegue atingir sua emancipação. Se uma criança não alcança a aprendizagem na idade ideal, ela fica

desmotivada, desestimulada. Essa frase enfatiza que a aprendizagem desempenha um papel fundamental no processo de emancipação humana, que é a capacidade de se libertar de restrições e progredir, ou seja, a capacidade de alcançar a emancipação está intimamente ligada à aprendizagem, pois é por meio dela que as pessoas adquirem conhecimentos, habilidades e perspectivas que as capacitam a superar desafios e avançar em direção ao seu pleno desenvolvimento. Em termos evolutivos, a aprendizagem é o elemento crucial que capacita os seres humanos a evoluírem e se adaptarem às mudanças, permitindo-lhes expandir suas capacidades e potencialidades. Freire (2002) destaca e advoga por uma pedagogia inclusiva que capacite todos os indivíduos a se emanciparem por meio de uma luta libertadora que só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores (Freire, 2002, p. 30).

Nesse contexto, os estudantes da EJA quando retornam à escola precisam saber pesquisar, saber ciência, matemática, ser motivados e, para isso, necessitam, prioritariamente, da ajuda de um professor mediador que esteja comprometido, capacitado, motivado e de uma escola que esteja adequada. Freire (1979) enfatiza que a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Entretanto, para que isso seja possível, o docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a ensinar. Assim, entende-se que ensinar é uma responsabilidade que requer constante trabalho e desenvolvimento. Um educador deve sempre buscar renovar sua abordagem pedagógica para atender os estudantes da melhor maneira possível. Isso acontece através do comprometimento e da paixão pela profissão e pela educação, permitindo que o educador assuma verdadeiramente seu papel e se dedique a aprender a arte de ensinar.

Saviani (2003) aborda a pedagogia crítico-social dos conteúdos que enfatiza a relação entre professor e aluno no contexto educacional. Saviani destaca que essa relação é definida pela relação de ensino, na qual o objetivo é estudar os conhecimentos históricos acumulados para construir e aprimorar novas elaborações do conhecimento. O autor argumenta que o ponto de partida da ação pedagógica não

deve ser a preparação dos estudantes, como na pedagogia tradicional<sup>16</sup>, nem a atividade dos estudantes, como na pedagogia nova<sup>17</sup>. Em vez disso, Saviani propõe que o ponto de partida seja a prática social comum entre professor e estudantes. Ele ressalta que, do ponto de vista pedagógico, há uma diferença essencial entre o professor e os estudantes, pois estão em níveis diferentes de compreensão da prática social, incluindo conhecimentos e experiências. Saviani defende uma abordagem pedagógica que valoriza a relação social entre professor e estudantes, baseada na análise crítica dos conhecimentos históricos e que reconhece a importância da prática social como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Em conformidade com este diálogo sobre construção do conhecimento, Demo (2006) acrescenta sobre a importância e o critério diferencial da pesquisa que é o questionamento reconstrutivo que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética. Qualidade formal é a “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”, destacando o manejo e a produção do conhecimento como expedientes necessários para a inovação. A qualidade política, segundo o autor, tem como condição básica a participação do indivíduo, relacionando-se a fins, valores e conteúdos. Refere-se “[...] a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana. Para Demo, a pesquisa, quando vista como diálogo, torna-se um processo diário que está integrado ao ritmo de vida, sendo ao mesmo tempo produto e motivo de interesses sociais em conflito. É a base da aprendizagem que não se limita apenas à reprodução de conhecimento. Desse modo, o ponto chave da pesquisa é o questionamento reconstrutivo, que abrange teoria e prática, qualidade técnica e compromisso político, inovação e ética.

Desse modo, compreende-se que essas duas dimensões, a qualidade formal e a qualidade política, não devem ser vistas como separadas, mas sim como partes

---

16 A pedagogia tradicional compreende concepções de educação onde prepondera a ação de um agente externo na formação do discente, o primado do objeto de conhecimento, a transmissão do saber constituído na tradição, o ensino como impressão de imagens ora propiciada pela linguagem ora pela observação sensorial (Not, 1981, p. 16-17)

17 Em oposição a Pedagogia Tradicional, como diz Saviani (2003), tudo partia do interesse do aluno, o professor agiria somente como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Assim sendo, a aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre alunos, o meio e o professor.

integrantes do mesmo conceito de qualidade. Demo (2006) argumenta que a educação desempenha um papel fundamental na busca pela qualidade nas esferas social e humana, pois sem educação não é possível alcançar a qualidade. Além disso, ele ressalta que a educação vai além do simples conhecimento, que está mais relacionado à qualidade formal, e abrange também a qualidade política. A educação não se limita apenas à transmissão de informações, mas também inclui o desenvolvimento de habilidades políticas, como pensamento crítico, consciência cívica e participação democrática, que são essenciais para uma sociedade de qualidade.

## 5.2 A OPÇÃO PELA HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE.

A escolha da Hermenêutica de Profundidade<sup>18</sup> se justifica por ser uma abordagem adequada para compreender a complexidade da realidade estudada, especialmente os desafios que a escola pública enfrenta. A HP, conforme definida por Thompson (2002) e reinterpretada por Demo (2004b), propõe a análise de conteúdos ideológicos à luz da hermenêutica.

A ideologia, entendida como um discurso, é abordada como algo a ser interpretado, considerando tanto os elementos explícitos quanto os implícitos. A hermenêutica é apresentada como uma ferramenta importante para compreender os desafios enfrentados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na garantia do direito à aprendizagem. O texto enfatiza que todo discurso é uma construção simbólica e, portanto, passível de interpretação.

Ao estudar fenômenos sociais, destaca-se a importância de reconhecer que os objetos da investigação já são pré-interpretados, pois tanto os sujeitos da realidade social quanto o intérprete estão inseridos nesse contexto, exercendo sua capacidade de compreensão e interpretação. Nesse contexto, processos formais de análise e processos interpretativos são considerados essenciais, destacando que a explanação

---

18 A Hermenêutica de Profundidade, proposta por J. Thompson, é um conjunto de princípios teórico-metodológicos usado para analisar o contexto de origem e interpretar formas simbólicas. O estudo da HP permite compreender como as relações de poder e as estruturas sociais se manifestam nas formas culturais cotidianas. Thompson (1991), no livro: *Customs in Common: Studies in Traditional Popular Culture*. Pinguin Books, apresenta análises profundas sobre a cultura popular e as práticas sociais.

e interpretação são necessárias para uma compreensão mais profunda do fenômeno em questão.

### 5.3 CARACTERIZAÇÃO DOS CENÁRIOS DA PESQUISA

A pesquisa teve como cenário de investigação uma escola pública do Ensino Fundamental do Distrito Federal, localizada no Riacho Fundo II, Região Administrativa (RA) que fica a 25 km de Brasília, Distrito Federal.

A escolha da escola se deu através da inquietação da pesquisadora, que já foi docente na mesma no ensino regular, diurno, em 2014, em não observar práticas pedagógicas direcionadas para os estudantes da EJA. Desse modo, surgiu o anseio em realizar a pesquisa, na ótica dos estudantes, quais os desafios que eles enfrentam para a garantia do direito à aprendizagem.

Embora não seja possível inferir sobre a qualidade da aprendizagem dos estudantes da escola, acredita-se que a partir da análise dos índices de reprovação/aprovação, pode ser dado o pontapé inicial para a compreensão em maior profundidade da dificuldade que a escola pública tem encontrado para lidar com a aprendizagem.

Apesar do contato com todos os estudantes durante parte do período da observação, os dados qualitativos a serem apresentados se referem ao total de 05 discentes que dialogaram sobre suas vivências dentro e fora do espaço escolar. Acredita-se que essas informações darão maior credibilidade aos dados do estudo, entretanto houve uma conversa, um diálogo com toda a turma. Nos dias em que faltavam professores, pode-se conversar com a turma e ouvir as angústias da maioria. Essas observações levaram em consideração a realidade de todos os participantes. As entrevistas de profundidade focaram em 5 estudantes, mas no sentido de aprimorar o instrumento das entrevistas individuais, foram realizadas ainda, duas entrevistas sendo uma com uma pessoa que faz parte da gestão e outra com o professor. Não foi objetivo da pesquisa culpabilizar pessoas pela qualidade do ensino na instituição, uma vez que a finalidade é analisar a qualidade da educação na escola pública de Ensino Fundamental e os fatores que interferem nesse processo de aprendizagem dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

#### 5.4 PROTAGONISTAS DO ESTUDO.

Figura 1 – Pátio do Centro de Ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II, Brasília - Distrito Federal.



Fonte: Registro realizado pela autora.

Os protagonistas desta pesquisa foram os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Centro de Ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II. Inicialmente, as observações foram conduzidas com toda a turma e, posteriormente, foram realizadas entrevistas em profundidade com os cinco estudantes que se ofereceram espontaneamente para participar do processo. Tanto as observações quanto as entrevistas possibilitaram a análise da relação entre professor/aluno e dos vínculos com outros setores da escola, como direção, coordenação pedagógica, servidores da cantina e da segurança.

É importante destacar que o objetivo do estudo não foi atribuir culpas aos professores pelas dificuldades no aprendizado da EJA, uma vez que as deficiências apresentadas pela escola pública brasileira não são de responsabilidade exclusiva

dos docentes. No entanto, ao reconhecer que os professores estão imersos nesse resultado histórico da educação pública, procurou-se investigar a perspectiva dos estudantes diante das questões que envolvem o direito à aprendizagem, incluindo o resgate da cidadania dessas pessoas.

#### **5.4.1 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.**

A pesquisa foi conduzida sob uma abordagem empírico-qualitativa<sup>19</sup>, com o objetivo de obter dados aprofundados sobre as características dos estudantes da EJA e da escola pública investigada. Após os contatos iniciais com a Secretaria de Estado de Educação do DF, com a Gerência Regional de Ensino do Riacho Fundo II e com a escola selecionada, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, já que envolve seres humanos, através da Plataforma Brasil para apreciação. A pesquisa foi aprovada e foi dado andamento a pesquisa de campo. Para isso, foram necessárias algumas etapas para a coleta dos dados:

Primeira etapa: leitura de documentos como coleta de dados do Censo Escolar 2023; Regimento Interno da Secretaria de Estado e Educação; Currículo em Movimento da SEEDF sobre a EJA; Projeto Político Pedagógico do CEF 01 do Riacho Fundo II; Subsecretaria de Formação Continuada para Profissionais da Educação (EAPE) para verificar os cursos que são oferecidos para EJA.

A leitura desses documentos foi de grande importância para a compreensão da realidade escolar e para obter uma visão ampliada do problema de estudo.

Segunda etapa: observação participante e encontro coletivo com os 05 participantes.

A pesquisa de campo possibilitou compreender o dia a dia dos estudantes no ambiente escolar e o modo como se relacionavam com os colegas, professores, com a aprendizagem e com a direção. A coleta de dados teve início em agosto, ou seja, logo no início das aulas do segundo semestre de 2023 e teve duração de dois meses,

---

19 Para Michael Quinn Patton, as abordagens empíricas qualitativas não buscam tanto representar a realidade objetiva quanto compreender a subjetividade, os significados, os padrões, as perspectivas e as experiências dos participantes e dos envolvidos (Patton, 2015, p. 23).

agosto e setembro, contabilizando um total de 60h. Como o início teve muita falta de professores, facilitou o processo de diálogo com a turma.

A presente pesquisa apresenta em sua metodologia um caráter qualitativo que de acordo com Demo (2001) vai além da simples dicotomia entre quantidade (extensão) e qualidade (intensidade). Se por um lado nenhuma ciência consegue estudar os seres humanos de forma integral, pois se trata de um fenômeno complexo que transcende categorias regulares, por outro, nada pode ser tão subjetivo que não apresente sequer alguma regularidade.

Porém, segundo Demo (2001), diferentemente do que é extenso, o intenso busca pela profundidade, o envolvimento e a participação, ou seja, por aquilo que há de mais íntimo. Sendo assim, os fenômenos qualitativos podem ser aprendidos como formas simbólicas e comunicativas que devem ser vistos para além das estruturas em que se apresentam na realidade, por isso, é preciso entender tais fenômenos a partir de suas estruturas dinâmicas, compostas pela não-linearidade, o que se remete a inúmeras potencialidades do que pode vir a ser. Dessa maneira, a pesquisa qualitativa seria “o esforço jeitoso de formalização perante uma realidade também jeitosa” (Demo, 1998, p. 101).

Dessa forma, para tentar compreender esses fenômenos de maneira profunda, durante o período da observação participante, foi possível acompanhar a turma de perto, documentar, registrar os acontecimentos no diário de bordo, acompanhar a prática dos professores, a participação dos estudantes nas aulas e a maneira como a escola pública lida com a aprendizagem e o com o desafio de educar para a cidadania.

Neste texto, discute-se uma estratégia de pesquisa denominada “observação participante não-estruturada”. Essa abordagem implica que o pesquisador se envolve diretamente no ambiente em estudo, mas sem seguir um roteiro predefinido, o que possibilita uma análise mais flexível. Durante esse processo de observação, o pesquisador leva em consideração indicadores relacionados ao problema de pesquisa e aos objetivos do estudo. Em essência, essa metodologia permite uma imersão mais profunda no contexto, permitindo uma compreensão mais rica e adaptável do fenômeno em análise.

O ponto de partida da pesquisa foi a hipótese de que a escola pública não garante o direito de aprender aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e a

falta de aprendizagem impacta diretamente no comprometimento da cidadania e na ocorrência de evasão escolar.

#### **5.4.2 Observação participante.**

A observação participante trouxe contribuição importante para uma visão geral da turma e, conseqüentemente, forneceu informações relacionadas ao perfil dos entrevistados acerca perfil socioeconômico, nível de escolaridade, interesse pelos estudos, participação nas aulas, relação professor/aluno, conhecimento sobre Direitos Humanos e direito à Educação.

Na primeira semana, observou-se toda a turma com aulas diferentes todos os dias das 19h às 10:30h. Devido à falta de professores, nos horários vagos, foi possível uma escuta e diálogo com a turma sobre as inadequações existentes no ambiente escolar. Na segunda semana, foram realizados diálogos dentro da sala para os 05 estudantes. Essa estratégia aconteceu para que não houvesse prejuízo ou qualquer transtorno para os entrevistados. As entrevistas ocorreram em horários vagos nos dias em que faltavam professores. As primeiras semanas foram muito prejudicadas com essa ausência de profissionais.

A primeira aula começava às 19h, quase sem estudantes devido ao fato de que a maioria chegava atrasada e só podia entrar no segundo horário. Após o segundo horário, já acontecia o lanche, nesse momento a grande maioria já estava lá. O segundo horário quase sempre era vago ou o professor saía para substituir outro. Dessa forma foi possível ter momentos de escutas relacionados a vida, vivência dos estudantes dentro e fora do ambiente escolar. Foi pedido a eles que colocassem no papel tudo o que tivessem vontade de escrever sobre suas vidas dentro e fora da escola, tudo era devidamente anotado no diário de bordo.

Essa técnica de pesquisa deu uma visão geral do perfil dos estudantes sobre a escrita, suas condições de estudo, suas vivências e algumas posições em relação à educação, politicidade, aprendizagem e cidadania. A princípio ficaram perguntando o que era para escrever, após uma explicação, colocaram os posicionamentos na folha, alguns com mais clareza. Ficou nítida a dificuldade de aprendizagem, a escrita bem defasada. O que chamou atenção foi o fato de saberem se expressar e expor

argumentos de forma clara na oralidade, no entanto, mas na escrita tiveram muita dificuldade.

#### **5.4.3 Entrevista de profundidade.**

Foram realizadas cinco entrevistas gravadas com os estudantes. A entrevista em profundidade teve como objetivo conhecer e identificar quem são os estudantes da EJA, saber mais sobre a visão que o/a entrevistado/a exerce sobre a qualidade da aprendizagem na escola pública e o que ele/ela espera dessa escola.

Ao finalizar o período de observações e das entrevistas, foi oferecido um lanche coletivo para a turma. A direção autorizou previamente, a turma foi avisada com antecedência e, como sempre acontecia, foi em um horário vago.

O próximo capítulo apresenta a análise dos dados coletados embasados na hermenêutica de profundidade de Thompson e Pedro Demo. Buscará compreender em profundidade no espaço particular da escola investigada os desafios que os estudantes da EJA enfrentam para a garantia do direito à aprendizagem.

## **CAPÍTULO VI - UMA ANÁLISE DA ESCOLA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) SOB A PERSPECTIVA DA HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE**

### **6.1 ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA**

A análise sócio-histórica, segundo Thompson (2002), é uma maneira de compreender o espaço estudado além dos limites da observação, reconstruindo as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas. É importante compreender que a forma simbólica é aquilo que você busca compreender, ou seja, os significados e símbolos culturais, não existem isoladamente, mas estão integradas em contextos estruturados. Nesse sentido, a análise dessas formas exige uma interpretação mais ampla, considerando o contexto e a história de

vida dos sujeitos investigados. A intenção é abordar o problema de maneira mais próxima e completa.

A análise em questão concentrou-se inicialmente em explorar as condições sócio-históricas específicas do Riacho Fundo II - DF. O objetivo foi compreender melhor as possíveis contradições presentes na comunidade onde a escola investigada está inserida. Essas contradições podem estar relacionadas diretamente ou indiretamente com as dificuldades enfrentadas pela escola pública em lidar com o processo de aprendizagem dos seus estudantes.

Além disso, a análise inclui uma discussão sobre a história de vida dos estudantes que são os protagonistas do estudo, ampliando assim a compreensão do contexto em que se insere o problema abordado. Destaca-se que os nomes dos estudantes foram ocultados para preservar a identidade dos estudantes e as falas foram transcritas de forma literal.

### **6.1.1 Compreendendo o contexto da escola investigada.**

Figura 2 – Vista Aérea do Riacho Fundo II, Brasília - Distrito Federal.



Fonte: Apresentada pela autora.

Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD) 2021<sup>20</sup>, O Riacho Fundo 2 teve início em 1995 em resposta à demanda de pessoas lutando por moradia própria. Após enfrentar desafios como acampamentos e remoções, as pessoas conseguiram o direito à moradia e a cidade começou a se desenvolver. O Riacho Fundo II é uma região administrativa do Distrito Federal, localizada a cerca de 20 km do centro de Brasília. Sua história está ligada ao processo de expansão urbana da capital brasileira. A região foi planejada para abrigar uma população crescente e atender à demanda por moradias e infraestrutura.

De acordo com informações da administração da cidade<sup>21</sup>, o processo de ocupação do Riacho Fundo II teve início na década de 1990, quando o governo local decidiu promover o desenvolvimento de novas áreas habitacionais para acomodar o aumento populacional. O projeto de urbanização contemplou a criação de lotes, ruas, escolas, comércios e demais estruturas necessárias para uma comunidade.

O nome Riacho Fundo refere-se a um córrego que corta a região. A escolha desse local para a expansão urbana buscou aproveitar áreas anteriormente pouco ocupadas e proporcionar um ambiente mais sustentável. Ao longo dos anos, a população do Riacho Fundo II cresceu, e a região passou a contar com diversos serviços públicos, como escolas, postos de saúde, áreas de lazer e comércios locais. A comunidade também se organizou em associações e movimentos comunitários para buscar melhorias e representação junto às autoridades locais.

Em 2001, foi criada a Subadministração Regional do Riacho Fundo II, e em 2003, tornou-se independente por meio do Decreto nº3.153/2003, que estabeleceu a RAXXI. A região é composta por quadras nortes, centrais, sul e industriais, além dos conglomerados Agrourbanos de Brasília I e II e a Granja Modelo, que é a unidade habitacional mais antiga.

---

20 A PDAD é uma pesquisa amostral que visa a fornecer informações representativas para todas as Regiões Administrativas do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/pdad/> . Acesso em: 20/03/2024.

21 Disponível na página da Administração do Riacho Fundo II em: <https://riachofundoi.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>. Acesso em : 20/03/2024.

A Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan)<sup>22</sup> realiza a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD – a cada dois anos, de acordo com o decreto nº 39.403, de 26 de outubro de 2018. A PDAD é uma das principais pesquisas da Codeplan, sendo fundamental para o planejamento e o acompanhamento de políticas públicas do Governo do Distrito Federal (GDF).

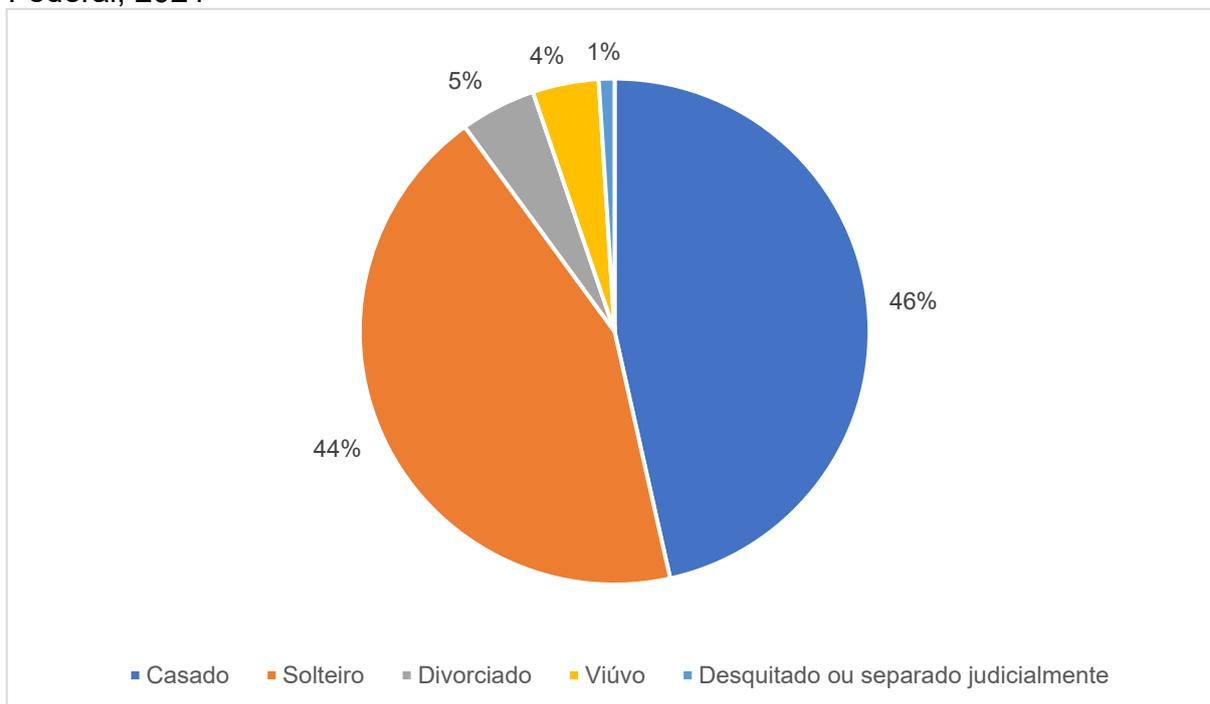
A PDAD (Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios) possibilita a análise do perfil socioeconômico da população em foco das 33 Regiões Administrativas do Distrito Federal. Isso inclui a avaliação das condições de moradia e do acesso à infraestrutura urbana. Em outras palavras, a PDAD oferece uma ferramenta para compreender detalhadamente as características econômicas e sociais das comunidades em cada uma dessas regiões, abrangendo aspectos como habitação e a disponibilidade de serviços urbanos.

A PDAD 2021 aponta que a população urbana da RA Riacho Fundo II era de 72.988 pessoas, sendo 50,9% do sexo de nascimento feminino. A idade média era de 30,9 anos. Sobre a escolaridade, 97% dos moradores com seis anos ou mais de idade declararam saber ler e escrever. Para as pessoas entre 4 e 24 anos, 56,7% reportaram frequentar escola pública. Considerando-se os estudantes de todas as idades, a modalidade predominante era presencial para 78,4% dos respondentes e o turno predominante era matutino (45,3%). A frequência escolar, por faixa de idades 40. No que diz respeito à raça/cor da pele, verificou-se que a resposta mais comum foi parda, para 56,7% dos moradores. Sobre o estado civil, 47% da população com 14 anos ou mais de idade se declararam casados.

---

22 Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Em Liquidação). Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/>. Acesso em: 23/04/2024.

Gráfico 5 – Estado Civil das Pessoas com 14 Anos ou Mais de Idade, Distrito Federal, 2021



Fonte: Censo Escolar 2023/Inep.

Nota-se que a história de uma região administrativa está em constante evolução, com desafios e conquistas ao longo do tempo. O Riacho Fundo II, como parte integrante do Distrito Federal, reflete os esforços da comunidade em construir uma região que atenda às necessidades de seus habitantes. A cidade tem uma vantagem em relação a outras do DF, ela conta casas e apartamentos com acessibilidade para deficientes.

É importante que se tenha uma compreensão mais profunda da realidade sócio-histórica e econômica do Riacho Fundo II para entender o contexto da escola que está sendo investigada, assim como dos estudantes que a frequentam e da comunidade à sua volta. A ampliação da relação e do contato com o ambiente observado, bem como com as pessoas envolvidas nesse cenário, é um fator crucial para essa compreensão. O objetivo é interpretar como esses indivíduos se envolvem e interpretam a realidade que os cerca.

Com base em informações retiradas do Projeto Político Pedagógico 2023, o Centro de Ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II, localizado no Distrito Federal, foi inaugurado em 31 de agosto de 2000, com o propósito de atender à crescente demanda decorrente do aumento populacional na região. Seu foco é oferecer

educação inclusiva, com atendimento a alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE). Atualmente, a escola possui uma sala de recursos e duas classes de ensino especial. Importante destacar que os estudantes da EJA não são contemplados com esses atendimentos.

O número atual de estudantes é de 2040, distribuídos em 54 turmas no período diurno e 07 turmas na Educação de Jovens e Adultos no período noturno. O prédio da escola está em bom estado de conservação e possui uma área construída total de 2.426,74m<sup>2</sup>. A estrutura física da escola passou por modificações devido ao crescimento da cidade e à procura por vagas, resultando na construção de quatro salas de aula e uma sala de vídeo para atendimento à comunidade. Segundo informações coletadas na instituição, a escola trabalha com turmas superlotadas no diurno, já na Educação de Jovens e adultos, noturno, faltam estudantes.

De acordo com o PPP (2023) e com informações coletadas na escola, o trabalho pedagógico é organizado para atender o 3º ciclo e EJA. É um planejamento coletivo elaborado para criação de estratégias que priorizem a aprendizagem do estudante, respeitando o tempo e as necessidades de cada um. A Sala de Recursos como um espaço organizado, equipado com materiais didáticos e pedagógicos. Essa sala é conduzida por professores especializados e com comprovada aptidão. A principal finalidade da Sala de Recursos é fornecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou Sala de Recursos aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especializadas (ENEE).

Esse atendimento é destinado a estudantes que necessitam de suporte diferenciado, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais. Essa oferta ocorre nas Unidades de Ensino Regular, abrangendo as etapas da Educação Básica e as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O texto menciona que o segmento noturno ainda não é atendido, mas a unidade de ensino está disposta a enfrentar esse desafio, desde que haja demanda e a Coordenação Regional de Ensino concorde com a iniciativa.

A Orientação Pedagógica do Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01) faz parte da equipe pedagógica da instituição escolar. Suas atividades estão integradas ao processo educativo geral, com enfoque nos princípios da Educação em Direitos Humanos, Cidadania, Diversidade e Sustentabilidade. O objetivo é promover a aprendizagem e o desenvolvimento completo dos estudantes. Além disso, a

Orientação Pedagógica possui um espaço dedicado e conta com profissionais capacitados para desempenhar suas funções. O CEF 01 do Riacho Fundo II conta com um Plano de Ação voltado para os estudantes da EJA, que é composto por objetivos, metas, ações, etapas, atividades previstas, avaliação, responsáveis e cronograma.

### 6.1.2 Desvendando a história do estudante da EJA na escola pública.

Figura 3 – Entrada do Centro de Ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II



Fonte: Figura capturada pela autora.

Entender os problemas na qualidade da educação pública requer uma compreensão mais abrangente, envolvendo tanto o papel da escola no processo de ensino-aprendizagem quanto a figura do professor. Destaca-se que o professor, embora encarregado de transformar a realidade dos estudantes, é influenciado pelo contexto difícil, caracterizado por desafios, contradições e complexidades. A ideia central é que a análise dessas questões deve considerar não apenas o papel do professor, mas também o ambiente educacional como um todo.

A experiência de observação na escola contribuiu para uma compreensão mais aprofundada da visão de mundo dos estudantes da escola pública fundamental. Durante o período de observação, o foco foi ampliar a compreensão sobre o pensamento, comportamento e a dinâmica de participação nas aulas, interação com

os professores, colegas, assim como entender como eles influenciam e são influenciados pelo ambiente escolar.

A observação direta permitiu entrar em contato com uma turma da terceira etapa, composta por 27 estudantes e, posteriormente, com um grupo reduzido composto por 05 estudantes. A presença durante as aulas, intervalos e em um evento específico (a Feira da Semana da EJA) proporcionou uma proximidade que facilitou a análise das interações entre os estudantes, a relação deles com a direção da escola e uma compreensão mais profunda da estrutura do contexto escolar naquela comunidade.

Dessa forma, a vivência proporcionou percepções sobre as vidas, pensamentos, moradias, estilos de vida, medos, receios, limitações, formas de ver o mundo, comunicação, interação, aprendizagem e posicionamento dos estudantes. Essa compreensão mais próxima do ambiente escolar é crucial para entender como a escola e a comunidade influenciam a formação e ação de cada estudante, e, por conseguinte, o processo de aprendizagem de cada um.

## 6.2 ANÁLISE FORMAL-DISCURSIVA

Na perspectiva de Thompson (2002) as formas simbólicas (falas, textos, entrevistas, imagens, ações) podem ser entendidas e interpretadas por serem construções significativas e contextualizadas. Desse modo, as narrativas dos estudantes da educação de jovens e adultos do CEF 01 do Riacho Fundo II, coletadas por meio de observação e de rodas de conversa, são consideradas formas simbólicas que foram descritas e interpretadas.

Objetiva-se tornar a análise formal discursiva mais acessível, buscando oferecer uma interpretação mais profunda e confiável da realidade estudada. Para atingir esse propósito, a abordagem escolhida envolve a utilização de quatro categorias de análise. Essas categorias servirão como ferramentas ou critérios específicos que serão aplicados para examinar e compreender a informação de maneira mais aprofundada. Essa escolha visa proporcionar uma perspectiva mais detalhada e precisa sobre o tema em questão.

Thompson (2002) propõe que a análise das formas simbólicas, nesse caso as narrativas dos estudantes, seja realizada em três fases: "análise sócio-histórica,

análise formal ou discursiva e interpretação/reinterpretação" (THOMPSON, 2002, p. 365). Essas fases propõem uma abordagem que leva em consideração o contexto social e histórico, a análise formal ou discursiva das manifestações simbólicas, e finalmente, a interpretação e reinterpretação dessas formas simbólicas. O autor propõe um método de análise vasto para compreender as formas simbólicas, destacando a importância de considerar o contexto e a história, além de analisar formalmente o discurso para alcançar uma interpretação mais profunda.

### **6.2.1 Os desafios e contradições na prática pedagógica da educação de jovens e adultos (EJA) no contexto público.**

Esta categoria tem por finalidade analisar os dados referentes à prática pedagógica na escola pública de Ensino Fundamental e as contradições presentes que interferem direta ou indiretamente na aprendizagem do estudante e também do professor.

O Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01) é um ambiente composto por estudantes, professores e outros servidores que fazem parte do processo de ensino aprendizagem. Como o horário de regência é no período noturno, a maioria dos professores chegam atrasados e já vão direto para suas salas.

No primeiro dia, após passagem pela direção para informar sobre o início da pesquisa, a pesquisadora dirigiu-se à sala dos professores para pedir permissão para acompanhar a aula. Chegando lá, só havia um professor, o de Língua Inglesa. As aulas começavam às 19h. O professor gentilmente permitiu que as observações fossem feitas e quis saber mais a respeito do projeto, ao que foi informado.

Ao acompanhá-lo à sala da 3ª fase, o professor se apresentou e informou a turma sobre a presença da pesquisadora. Ele então conversou com a turma, contou que trabalhava na Embaixada dos Estados Unidos durante o dia e a noite era professor efetivo da Secretaria de Educação. Eram duas aulas, mas logo foi informado de que faltou professor em outra turma e ele teve que sair. A pesquisadora aproveitou a oportunidade para conversar com a turma. Os estudantes relataram os problemas ocasionados pela falta de professores e o medo de fechar as turmas da EJA. Ao final do segundo horário, a turma foi dispensada.

No dia seguinte, ao chegar à sala dos professores, mais uma vez apenas o professor de Inglês se encontrava. Como ele já sabia que a pesquisa girava em torno da Inadequação da Escola Pública: desafios que os estudantes enfrentam para a garantia do direito à aprendizagem, quis fazer algumas colocações. O docente informou que trabalha na escola há cinco anos e nunca houve uma capacitação por parte da escola. Relatou que no ano de 2023 a Regional de Ensino ofertou uma, porém foi no período da tarde e era inviável para ele devido ao outro trabalho. O professor relatou que existem muitas inadequações, a começar pela falta de valorização do profissional da Educação. Ter que trabalhar 60 horas para ter uma qualidade de vida melhor é cansativo e mal sobra tempo para preparar aulas quem dirá fazer cursos pagos, já que a Secretaria de Educação raramente oferece. Por meio de sua resposta, demonstra uma insatisfação generalizada em relação à administração da escola, à Secretaria de Educação e ao Poder Público. Ele os caracteriza como sendo antidemocráticos e incompetentes. A expressão de cansaço é evidente, destacando que essas instâncias mais prejudicam do que contribuem para o trabalho educacional. O relato descreve a escola como um ambiente excessivamente burocrático, ressaltando a falta de equilíbrio entre as demandas administrativas e o foco pedagógico. A preocupação do professor é clara em relação à carga administrativa excessiva e à ausência de suporte eficiente para suas atividades educativas.

O sinal tocou e dessa vez a pesquisadora se dirigiu à sala sozinha, o professor não havia chegado. Novamente a pesquisadora aproveitou para conversar com a turma e diversas insatisfações que prejudicam a aprendizagem foram relatadas. No quarto horário o professor de Geografia chegou e deu início a aula. Ele passou uma atividade no quadro sobre a América Latina e disse que a turma demoraria duas aulas para copiar, de fato aconteceu. Nesse dia a turma só copiou. O referido professor trabalha 60h nas SEEDF.

Na quarta-feira, as primeiras aulas foram de Sociologia. O professor escreveu no quadro o assunto, Moral e Ética, e passou as duas aulas dialogando sobre o assunto. Na aula seguinte, professores foram convocados para uma reunião e mais uma vez a pesquisadora ficou sozinha com a turma. Os estudantes relataram que o professor de Sociologia propôs um projeto no qual a turma falava mal da equipe gestora e um colega foi entregar a turma para a direção. A discussão era para saber se as atitudes dos envolvidos, turma e colega, feriram os princípios da moralidade e

da ética. Eles ficaram tão afoitos nas discussões que a impressão era a de que o fato tinha ocorrido de verdade. As aulas de quinta-feira e sexta-feira aconteceram normalmente, porém os professores só copiaram conteúdo no quadro.

Em relação à aprendizagem do discente, constatou-se que acontece de forma precária, visto que, principalmente, a falta de professores ocasiona danos sem tamanho para o estudante. Quando falta um professor, o outro assume duas turmas, passa conteúdo no quadro para ambas e após essa prática os estudantes vão embora. O que se percebeu é que essa prática provoca uma desmotivação, os estudantes acham que não estão aprendendo nada.

Durante as observações, foi perguntado aos professores se eles utilizavam sala de leitura, laboratório de informática, todos informaram que não. Disseram que o tempo já era compactado e que não daria tempo. O professor de inglês relatou que é um grande desafio ensinar para quem não quer aprender. Segundo ele, muitos estudantes da EJA não querem nada com nada, faltam muito às aulas, não participam, querem apenas o certificado. Por outro lado, a SEEDF e a gestão da escola não procuram meios de incentivo tanto para os estudantes quanto para os discentes, ou seja, professores desmotivados e estudantes desinteressados, segundo ele.

Pedro Demo, em seu livro *Educar pela pesquisa* (2001), apresenta novos conceitos que buscam transformar a educação tradicional. Ele desenvolve uma teoria sobre o questionamento reconstrutivo, destacando a importância de o aluno se tornar um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, em contraposição ao papel passivo de mero receptor de conhecimento. Demo argumenta que o papel do professor não se resume a ser apenas um pesquisador, mas sim um educador que utiliza a pesquisa como ferramenta constante na sala de aula.

A ideia central é que, ao se tornar um sujeito ativo, o estudante desenvolve habilidades de questionamento, busca pelo conhecimento e independência crítica. Esse processo de questionamento constante é denominado questionamento reconstrutivo, que é essencial tanto para a pesquisa quanto para a educação. A pesquisa, nesse contexto, é vista como um meio de emancipação do estudante, pois é através dela que ele questiona e compreende a realidade de forma mais profunda. Demo ressalta a luta da educação e da pesquisa na luta contra a ignorância quando afirma que a pesquisa busca o conhecimento e a educação busca a consciência crítica. Ambas valorizam o conhecimento.

A crítica apontada é que muitas pessoas têm a visão restrita do professor apenas como um instrutor, como é o caso dos estudantes do CEF 01, que enxergam o professor apenas nesse papel de instrução, sem valorizar a pesquisa. Se o papel do professor se limitasse a isso, qualquer pessoa poderia assumir essa função. A problemática dessa escola é que não há incentivos à pesquisa por parte da Regional de Ensino, nem tampouco por parte da SEEDF. É nítido que se necessitam de professores que também sejam pesquisadores, não apenas no sentido acadêmico de mestres e doutores, mas no sentido de incorporarem a pesquisa como uma prática diária e essencial nesse ambiente escolar. Haja vista que é na escola que esses professores-pesquisadores têm o papel de transformar os estudantes de meros objetos passivos em sujeitos ativos do processo de aprendizagem. O autor destaca que o aluno pesquisador deve ter uma atitude questionadora, similar à de uma criança curiosa que questiona tudo ao seu redor. No entanto, o desafio enfrentado está na estrutura da própria escola, que muitas vezes dá mais ênfase à disciplina do que ao desenvolvimento da capacidade crítica e investigativa dos estudantes.

Assim, evidenciou-se a presença de numerosos desafios e contradições na prática pedagógica dos docentes, a começar pela falta de pesquisa, destacando-se a discrepância entre a teoria e a prática, entre o que é proposto no projeto político-pedagógico para a educação de jovens e adultos e o que é efetivamente realizado em sala de aula.

### **6.2.2 A escola pública destinada para pobre enfrenta dilemas frente ao desafio de proporcionar uma educação de qualidade e promover a cidadania plena do estudante.**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>23</sup>, Lei nº 9.394/1996, estabelece, em seu artigo 208, que o acesso à escola pública é um direito de todo

---

23 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é a legislação que estabelece as normas para o sistema educacional brasileiro. Ela foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e é conhecida como Lei nº 9.394/96. A LDB aborda diversos aspectos da educação, como a estrutura e organização dos sistemas de ensino, a definição das etapas e modalidades de ensino, a formação de professores, os currículos escolares, entre outros temas. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 20/04/2024.

cidadão brasileiro. Além disso, a LDB reconhece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de ensino que visa atender àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada.

O artigo 37 da LDB destaca que a Educação de Jovens e Adultos deve ser planejada de forma a atender às características e necessidades desse público, assegurando a qualidade do ensino oferecido. O objetivo principal é proporcionar a esses estudantes uma educação que contribua para o pleno exercício da cidadania, permitindo-lhes participar ativamente na sociedade.

Dessa forma, a legislação prega que a Educação de Jovens e Adultos não deve ser apenas uma oferta educacional de caráter compensatório, mas sim uma modalidade que promova uma educação de qualidade, capaz de garantir o desenvolvimento integral dos indivíduos e sua plena participação na sociedade, independentemente da idade em que retomam seus estudos.

As entrevistas com os estudantes e as conversas informais durante as observações apontam que a escola pública falha na oferta de uma educação de qualidade, fere os direitos dos estudantes da EJA e encontra muitos problemas para lidar com a aprendizagem dos estudantes. Segundo Carlos Roberto Jamil Cury<sup>24</sup> :

O sistema educacional brasileiro, conforme expressa a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deve ser regulado de forma a assegurar o direito à educação, entendido como um dever do Estado e da família, como um direito subjetivo dos indivíduos, garantindo-lhes o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Cury, 2014, p. 23).

Se por um lado o Estado garante o pleno desenvolvimento da pessoa, que envolve não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o desenvolvimento emocional, social e físico dos indivíduos, por outro lado, a educação não promove o crescimento integral das pessoas, preparando-as para enfrentar os desafios da vida de forma equilibrada. Os professores reclamam da precariedade dos recursos pedagógicos para a realização das atividades e da falta de interesse dos estudantes,

---

24 Renomado educador e jurista brasileiro conhecido por suas contribuições no campo da educação e do direito educacional. Ele é autor de várias obras que discutem a legislação educacional brasileira, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

devido a precariedade da escola em não fornecer material didático adequado, em realizar as atividades. Na contramão, os estudantes reclamam da falta de capacitação e falta de professores em sala de aula. Segue um depoimento de um estudante que foi apoiado pela turma:

Pois é, eu acho que temos direito de ter um professor capacitado, não tem um professor pro ensino especial? Nós temos que ser tratados como especiais também, nós temos que ter um tratamento diferenciado, um ensino diferenciado porque senão a gente abandona de novo a escola e eu não tô aqui pra todo dia voltar pra casa sem aula ou só vim pra copiar do quadro não adianta que não aprendo, aí dá vontade de desistir. Tem um professor próprio pro jardim, um pros jovens e só nós que não temos.

Os estudantes acreditam que são desvalorizados e invisíveis aos olhos do Estado e da própria escola. A maior parte dos discursos da turma nesses dias de observações foram relacionados a invisibilidade que sofrem dentro da própria escola. Eles relataram que além de serem prejudicados devido à falta de professores, eles não têm um ambiente adequado para EJA. Outra questão prejudicial diz respeito ao fato de não poderem entrar, caso cheguem 15 minutos atrasados. Nesse caso, só poderão entrar na segunda aula, tendo que ficar do lado de fora da escola que é escuro e deserto. Além dessas questões, são excluídos dos eventos existentes no período diurno como participação em campeonatos, aula de música, utilização do laboratório de informática, sala de leitura e, segundo eles, até o lanche é diferenciado. Muitas vezes é apenas biscoito água e sal com suco.

Importante destacar que o intuito maior da pesquisadora era o de observar o comportamento dos entrevistados em sala e fora dela, as práticas dos professores e a participação dos estudantes. No entanto, foi inevitável deixar de ouvir as queixas e angústias. Com relação à aprendizagem, a turma concordou com um colega que disse que são prejudicados por não terem nada de material didático, nem ao menos uma apostila e muito menos acesso à pesquisa na escola. Acrescentou que não adianta reclamar, que lá só tem o direito de ficar calado. Foi aproveitada essa brecha e perguntado se já ouviram falar em Direitos Humanos dentro da escola, disseram que não.

O que se constatou é que os estudantes não estão satisfeitos com a escola onde estudam. Por outro lado, aceitam a situação estabelecida e pouco ou nada fazem ou acham que não podem fazer para mudar essa realidade. Apesar de o Projeto

Político Pedagógico (PPP, 2023) discorrer sobre o trabalho pedagógico que é organizado para atender a EJA, que existe um planejamento coletivo na elaboração de estratégias que priorizem a aprendizagem do estudante, respeitando o tempo e as necessidades de cada um, essa organização não condiz com a realidade. A Sala de Recursos, espaço organizado com materiais didáticos e pedagógicos conduzidos por professores especializados e com aptidão comprovada, é um exemplo. Os estudantes que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Necessidades Educacionais Especializadas (NEE) não têm acesso porque no noturno não há atendimento.

O PPP do CEF 01 tem como objetivos, metas e ações:

Assegurar o acesso, a permanência, a continuidade e a conclusão do processo educativo escolar em um formato adequado ao perfil das;  
Implementar projetos específicos com a participação de professores para corrigir fins de evasão escolar e deficiências no processo ensino aprendizagem;  
Diminuir a Evasão Escolar;  
Aumentar a qualidade do Processo Ensino aprendizagem;  
Utilizar a interação com outras unidades escolares por meio da tecnologia, sala EAD, laboratório de informática;  
Ampliação de conhecimento dos Jovens e adultos sobre a escrita, leitura e cálculo, a partir da realidade que vivem;  
Resgate da história de vida, abrangendo o conhecimento dos dados e aspectos culturais dos alunos;  
Aumentar o número de alunos matriculados frequentando;  
Promover a Semana da Água, a Semana da Consciência Negra e a Semana EJA. (PPP, 2023)

Em uma conversa com a gestão, destacou-se alguns pontos importantes sobre o Projeto Político Pedagógico, diferenças entre teoria e prática. Para iniciar, ela disse que a escola ainda não conseguiu colocar todas as metas em prática, apenas a Semana da EJA. Ressaltou que existem muitos problemas envolvendo os estudantes e que a própria Secretaria de Educação não se preocupa com a aprendizagem dos estudantes. Segundo ela, tem uma aluna que trabalha na sede da SEEDF, 30kms, e que chega atrasada todos os dias na escola, ou seja, o órgão que podia incentivar, exclui. Com relação à falta de professores, acrescenta que é um problema grave, mas que não há muito o que fazer. Muitos professores só avisam que vão faltar em cima da hora e não pessoas suficientes para cobrir faltas quase todos os dias. A gestão informou ainda que há um esforço enorme para que as turmas da EJA permaneçam, muitas já foram fechadas, por isso chamamentos com carro de som ocorrem, divulgação em meios de comunicação.

Frigotto (1998) afirma o sistema educacional não pode ser uma réplica do que é a sociedade, porque ele é um momento dessa sociedade, mas é um momento que é um momento intencional, o autor continua dizendo que é um momento que tem que ser projetado, que tem que se antecipar e que tem que se constituir em um momento da esperança, não em um momento de desespero. Percebe-se que o autor ressalta a importância de a educação pública não apenas replicar os aspectos negativos da sociedade, mas sim se transformar em um ambiente que inspire esperança e promova mudanças, vislumbrando e planejando um futuro mais positivo.

Paulo Freire (1968) destaca a importância da educação como ferramenta de transformação social e enfatiza a necessidade de uma abordagem crítica e libertadora na educação. Segundo o autor, não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. Essa frase demonstra uma preocupação do autor com a compreensão crítica da realidade, indo além da simples decodificação das palavras, para uma análise mais profunda das relações sociais e das estruturas de poder que permeiam a educação e a sociedade como um todo.

A escola pública investigada, voltada para jovens e adultos, enfrenta uma série de desafios significativos, que vão desde a escassez de material didático até a ausência de laboratórios e oportunidades de pesquisa. Os estudantes frequentemente se veem desamparados, sem o apoio necessário por parte da instituição educacional e das políticas governamentais. Esse cenário coloca em evidência as dificuldades enfrentadas pela escola pública voltada para populações de baixa renda, na busca por oferecer uma educação de qualidade e promover a plena cidadania dos estudantes.

### **6.2.3 A aprendizagem na escola pública, sua relação com os Direitos Humanos e a formação para a cidadania.**

No que se refere a organização escolar, de acordo com informações coletadas no Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01) e no Projeto Político Pedagógico (PPP), os currículos seguem as diretrizes da Lei nº9394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e da resolução nº 01/2005. Eles consistem em uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada. A Base Nacional

Comum inclui disciplinas comuns a todos os estudantes, enquanto a Parte Diversificada aborda projetos específicos.

Dentro da Parte Diversificada, existem os Projetos de Desenvolvimento Integrado (PDIs), que são trabalhados com uma aula semanal, e os PDs II e III, que têm duas aulas semanais cada. Esses projetos abordam temas transversais ao longo dos quatro bimestres, com foco na valorização da vida dos estudantes, na cidadania, nos direitos humanos, no respeito ao próximo, na diversidade e em questões ambientais relacionadas à sustentabilidade na comunidade.

Observa-se que o texto se refere a quatro bimestres, ou seja, apenas para os estudantes do diurno e a EJA não está inclusa. Essa informação vai de encontro ao posicionamento dos estudantes quando dizem que existem duas escolas em uma só. Segue fala alterada de uma estudante quando perguntado para a turma se a visão de educar para a cidadania e se os Direitos Humanos estão presentes no discurso da escola:

Nós estamos totalmente abandonados. Nossa aprendizagem fica totalmente comprometida, não temos acesso ao laboratório de informática para fazer as pesquisas e não temos acesso a nada, nada de material didático. Nunca ouvi falar em Direitos Humanos, Cidadania por aqui. Na verdade, parece que pensam que fazem um favor pra gente. Aqui durante o dia os alunos têm muito mais atenção do que nós, pode ver. Quem é que garante nossos direitos? Se a gente for reclamar é capaz de expulsar a gente ou ficar de marcação e reprovar.

Após a fala da colega, houve um momento de aplausos e de várias vozes ao mesmo tempo, todos/as querendo emitir uma opinião em concordância com o que havia sido dito.

Em vista disso, o discurso da escola é o de proporcionar um ambiente que promova a conscientização e prática de valores como justiça, respeito aos Direitos Humanos, comportamento pacífico e cidadania. A ideia é que a escola deve ser um lugar onde os conhecimentos populares e científicos se interligam, enriquecidos pela experiência dos estudantes e pela vivência escolar. Isso significa que os saberes serão reinterpretados e ganharão novo significado, tornando o processo de aprendizado mais relevante e significativo para os estudantes.

Sabe-se que a aprendizagem na escola pública, em especial no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Distrito Federal, desempenha um papel

importante, inclusive faz parte do Currículo em Movimento na promoção dos Direitos Humanos e na formação para a cidadania. Nesse ambiente, os estudantes têm a oportunidade não apenas de adquirir conhecimentos acadêmicos, mas também de desenvolver habilidades sociais e críticas fundamentais para uma participação ativa na sociedade. Ao promover uma educação que valoriza a dignidade e a autonomia de cada indivíduo, a EJA contribui, ou deveria contribuir, significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde os Direitos Humanos são não apenas reconhecidos, mas também praticados no cotidiano.

É necessário observar sobretudo, que a realidade da escola pública do DF para esses estudantes, assim como evidenciado pelo Censo (2023) em nível nacional, não condiz com a teoria do Currículo em Movimento. O Censo retratou que a maioria dos estudantes negros e pardos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola pública do Distrito Federal se deve a uma série de fatores. Dados revelam que a trajetória escolar desses estudantes é frequentemente interrompida, levando-os a buscar na EJA uma forma de concluir os estudos. A desigualdade social no acesso à educação, a evasão escolar, a repetência, a distorção de idade e série, além da falta de acolhimento e pertencimento na escola, são alguns dos motivos apontados por especialistas. A necessidade de aprimorar a qualidade educacional e implementar políticas que valorizem a cultura e história afro-brasileira também são fundamentais para que esses estudantes se sintam como parte da escola e para garantir a permanência e o sucesso acadêmico no ambiente escolar.

#### **6.2.4 Dando voz aos estudantes da EJA: perspectivas de futuro e soluções para a escola pública necessária.**

Os estudantes da EJA dificilmente são ouvidos e, normalmente, não tomam conhecimento dos direitos, dos documentos oficiais que os amparam, do Projeto Político Pedagógico e nem tão pouco do Currículo em Movimento.

No que se refere ao futuro, os estudantes, mesmo com as adversidades, se mostraram otimistas, mas não pelo apoio recebido da escola e sim pelo esforço que dedicam. Para a maioria, é difícil ser otimista diante do quadro atual da escola onde trabalham, o que pode ser constatado nos dois depoimentos abaixo:

Tá certo que parece que a escola não se preocupa muito com a gente, mas a pessoa vai fazer o quê na vida? Tem dia que eu trabalho até as 2 horas da manhã para tá aqui no horário de aula, eu não estou aqui à toa. Eu vim atrás da realização de um sonho e quero aprender porque eu sei que vou precisar mais lá na frente. (Estudante, 39 anos)

Indagados sobre as medidas necessárias para transformar o atual cenário da escola pública e vislumbrar um futuro mais promissor para todos os seus membros, os estudantes enfatizaram a importância de uma escola estruturada e personalizada para atender às suas necessidades. Eles argumentam que a qualidade da educação só será verdadeiramente transformada quando houver uma escola que aborde integralmente suas demandas.

Eu acho que a gente tem o direito de ter uma escola própria com aula de manhã, de tarde e de noite. Não tem pra crianças e pra adolescentes? Agora nós que trabalhamos em vários horários não temos esse direito. Aqui tem gente que trabalha em supermercado no turno da noite, e aí??? Não tem como dar continuidade nos estudos.

Esse trecho aborda a falta de implementação efetiva da educação em direitos humanos no Centro de Ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II. Apesar de ser um direito garantido por lei, a situação é descrita como falta de respeito, não há garantia dos direitos das pessoas pobres sendo pouco compreendidos e respeitados. Há uma crítica à falta de comprometimento do Estado em oferecer uma educação que não apenas fortaleça esses direitos, mas que tenha uma efetividade garantida. A quem interessa que esses direitos sejam colocados em prática? Possivelmente, há um desinteresse das autoridades em destacar esses direitos para os mais pobres e incentivá-los a reivindicar suas garantias perante o Estado. Portanto, a abordagem crítica, questionadora e de intervenção social na educação é mencionada como algo que tem sido temido pelos governantes.

Freire, defensor crítico da Educação em Direitos Humanos (EDH), defende que a educação deve ser construída junto aos oprimidos, aqueles que lutam constantemente pelo reconhecimento de sua humanidade. Ele propõe uma pedagogia que leve à reflexão sobre a opressão e suas causas, o que levará os sujeitos a se engajarem na luta por sua própria libertação. Essa abordagem coloca os oprimidos no centro do processo educativo, buscando empoderá-los e transformar a realidade opressiva em que vivem. (Paulo Freire, 1987).

Assim que eu terminar o 3º ano eu quero prestar o vestibular, mas qual é a bagagem que eu vou ter pra prestar vestibular? Se o professor não vier realmente com o intuito de ensinar? Se ele não tiver uma proposta de ensino adequada que o aluno realmente aprenda fica muito complicado. Graças a Deus aqui não acontece com todos, mas a maioria só preenche horário. (Estudante, 45 anos)

Ciconello (2016) aborda o papel do Estado na garantia dos direitos de sua população. Ele descreve as políticas públicas de direitos humanos como um conjunto de decisões e ações realizadas pelos governos em prol do interesse público. Essas ações podem incluir a entrega de benefícios diretos ou a prestação de serviços, com o objetivo de garantir e promover os direitos humanos. (Ciconello, 2016 p.26)

### 6.3 INTERPRETAÇÃO E REINTERPRETAÇÃO.

Thompson (2000, p.376) destaca a importância da interpretação como um processo fundamental na pesquisa, especialmente na análise de dados qualitativos. O autor acrescenta que interpretar é essencialmente reexaminar um campo de estudo que já foi interpretado previamente, o que envolve riscos, conflitos e está aberto a debates. Essa etapa é importante porque permite uma reconstrução crítica, permitindo uma compreensão mais profunda das formas simbólicas identificadas e das relações de poder assimétricas presentes no contexto estudado, as quais influenciam o fenômeno investigado.

Para facilitar essa análise, Demo (2004) sugere que a interpretação seja feita a partir do ponto de vista dos entrevistados, de forma crítica e com reinterpretação. Isso é aceito como uma sugestão válida, pois permite uma interpretação mais segura e clara da realidade estudada, levando em consideração as pré-interpretações feitas pelos participantes da pesquisa.

Na escola pública muitas vezes os professores apenas transmitem o conteúdo sem se importar com as dificuldades individuais de cada aluno. Além disso, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos sentem falta de uma abordagem mais inclusiva e personalizada, que leve em consideração suas experiências de vida e necessidades específicas, ao invés de apenas seguir um currículo padronizado. Eles destacam a importância de se sentirem valorizados e respeitados como alunos, e não

apenas como números em uma sala de aula. Relatam que há uma diferença entre a escola pública do Plano Piloto e a da periferia.

Os estudantes anseiam por uma escola que promova a cidadania de forma ativa. Uma instituição com um ambiente democrático, acolhedor e esteticamente agradável, que ofereça flexibilidade de horários e esteja adaptada para atender às necessidades específicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso inclui disponibilidade de aulas em todos os turnos, laboratório de informática com cadeiras adequadas ao porte dos estudantes, material didático de qualidade e lanches saudáveis. Para que a aprendizagem seja verdadeiramente significativa, é crucial que essas melhorias sejam implementadas de forma tangível, indo além do discurso e se refletindo na prática do dia a dia da escola.

### **6.3.1 Do ponto de vista do entrevistado.**

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrentam uma série de desafios específicos quando se trata das precariedades encontradas na rede pública de ensino no Distrito Federal, assim como em outras partes do Brasil. Algumas das angústias mais comuns enfrentadas por esses estudantes incluem:

**Infraestrutura precária:** A escola fica localizada em um local com pouca iluminação no período noturno, isolado pelo fato de não passar muitas pessoas, o portão fica fechado e o vigilante dentro da escola. Os estudantes que chegam atrasados devem aguardar do lado de fora correndo perigo.

**Falta de recursos educacionais:** A maior reclamação dos estudantes diz respeito à falta de material didático, não é possível acontecer aprendizagem só copiando do quadro. A escassez de recursos educacionais como bibliotecas bem equipadas e acesso à tecnologia são fundamentais para um aprendizado eficaz.

**Qualidade do ensino:** A qualidade do ensino na EJA pode variar significativamente de uma escola para outra. Alguns estudantes enfrentam dificuldades devido à falta de professores qualificados e capacitados para lidar com as necessidades específicas dos estudantes adultos, enquanto outros podem enfrentar problemas com a falta de programas de apoio educacional.

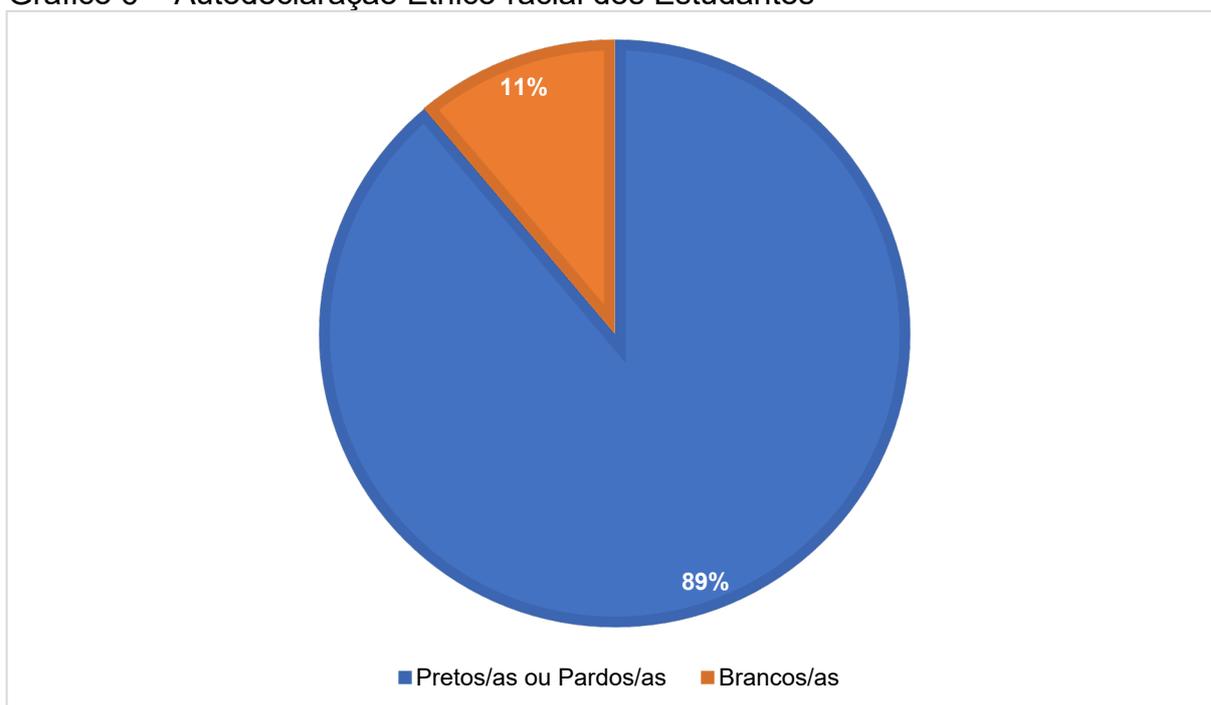
**Estigma social:** A EJA muitas vezes carrega um estigma social, com alguns estudantes se sentindo envergonhados ou desencorajados por retornar à escola em

uma idade mais avançada. Isso pode afetar sua autoestima e motivação para continuar estudando.

Essas angústias são sintomáticas de um sistema educacional que precisa de investimentos significativos e reformas estruturais para garantir que todos os estudantes, incluindo aqueles da EJA, tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa.

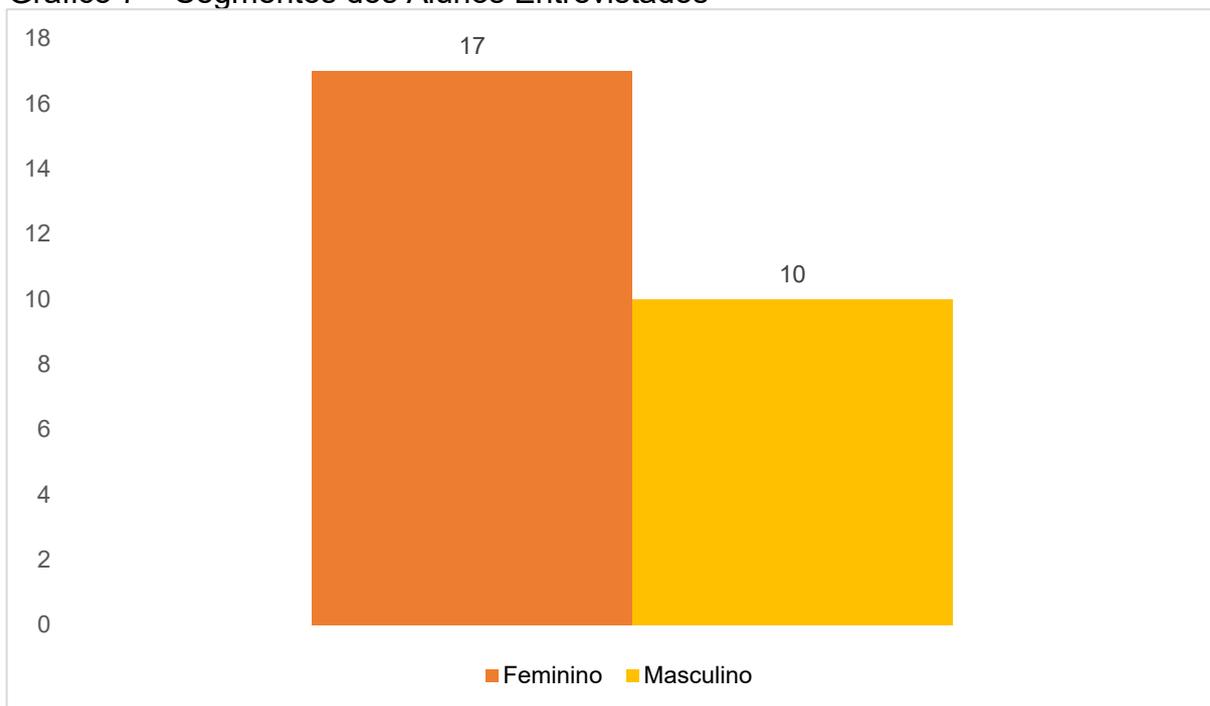
As entrevistas com os 05 estudantes iniciaram-se com um questionário semiestruturado, apenas para nortear o diálogo de forma que os estudantes se sentissem mais confortáveis para interagir com a pesquisadora. A turma tem um total de 27 estudantes, 24 se consideram pretos/as ou pardos/as e 3 se consideram brancos/as, 17 mulheres e 10 homens. Dos 05 entrevistados/as, foram 04 mulheres e 1 homem. Todos se consideraram pretos/as ou pardos/as.

Gráfico 6 – Autodeclaração Étnico-racial dos Estudantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 7 – Segmentos dos Alunos Entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora.

Dando continuidade à entrevista, quando perguntado se a disciplina de sociologia alguma vez já abordou sobre a educação em Direitos Humanos, todos disseram que nunca ouviram falar. Na Educação de Jovens e Adultos, é lecionado apenas uma aula de sociologia por semana em cada turma do terceiro segmento (correspondente ao Ensino Médio). Segundo o Parecer N° 24/2021-CEDF <sup>25</sup>, cada aula semanal tem a duração média de 50 minutos. O horário da aula no noturno começa às 19h:00 e vai até as 22h:40. Entretanto, a maior dificuldade apontada pelos estudantes da EJA é o fato de não ter material didático e ter que passar a aula toda copiando do quadro. Não existe um livro didático direcionado para o trabalho para sociologia nem para as outras reclamações. Inclusive essa é a maior reclamação de todos os estudantes, disse uma entrevistada. O colega continua:

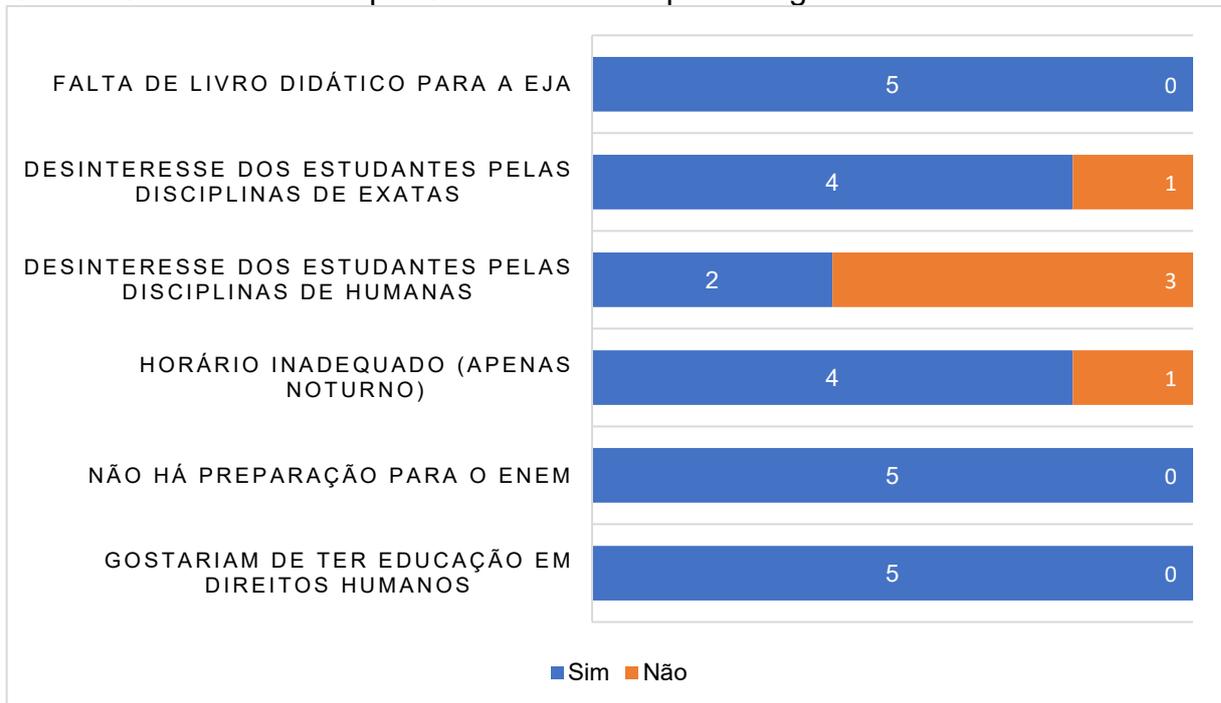
---

25 ANEXO III DO PARECER N° 24/2021-CEDF Quadro-Resumo da Matriz Curricular da Educação de Jovens e Adultos 3º Segmento Presencial. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/024-2021-CEDF-Diretrizes-da-EJA.pdf>  
Acesso em: 24/04/2024.

A falta de material didático traz muito prejuízo pra gente. Por exemplo, a aula dura 50 minutos, geralmente é depois do intervalo. O professor chega, faz a chamada, copia o conteúdo no quadro, às vezes é pouca coisa, mas tem gente aqui que demora a aula todinha só copiando e o professor tem que esperar porque não pode apagar. E aí a explicação fica pra próxima aula. Já faz é dias é que o professor tá falando do mesmo assunto que é moral e ética.

Outro ponto levantado nas entrevistas, foi quais as dificuldades encontradas pelos estudantes para permanência na escola.

Gráfico 8 – Dificuldades que Causam a Não Aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora.

É notório que a sociologia tem uma grande relevância tanto para os Direitos Humanos quanto para a formação social das pessoas. A disciplina permite uma reflexão sobre como o indivíduo se insere na sociedade, o que ajuda a promover mudanças necessárias na área dos Direitos Humanos. Na sociologia, são realizados debates importantes em sala de aula sobre questões como gênero, trabalho, sexualidade, raça e outras, com o objetivo de desconstruir conceitos e ideias preestabelecidas que influenciam a maneira como as pessoas se formam e se relacionam na sociedade. Foi em uma de Sociologia que houve um importante debate sobre moral e ética. O professor fez uma provocação onde informou para a turma que um colega havia ido à direção informar que a turma estava falando mal da gestão. A

discussão girou em torno da conduta da turma e do colega de ter ido entregar. Percebeu-se um envolvimento de toda a turma e a importância da participação ativa dos estudantes nas aulas.

Sabe-se que cada disciplina tem sua importância, sociologia se destaca tanto para os Direitos Humanos quanto para a formação social dos indivíduos. A sociologia proporciona uma reflexão sobre o papel do indivíduo na sociedade, contribuindo para promover mudanças necessárias na área dos Direitos Humanos. É nessa disciplina que acontecem debates importantes sobre questões como gênero, trabalho, sexualidade, raça e outras em sala de aula, visando desconstruir conceitos e ideias preestabelecidas que influenciam a formação dos indivíduos.

Quanto à participação nas outras disciplinas, ficou evidente o fato da maioria dos entrevistados terem muitas dificuldades em matemática, segue um trecho da entrevista: O professor de matemática chega, copia o conteúdo no quadro e depois explica, mas é muito difícil. Não entendo é nada. Após esse relato, a outra entrevistada segue dizendo:

Na época que estudava eu não entendia matemática de jeito nenhum, mas no semestre passado eu tive um professor tão bom que eu aprendi coisas que não aprendi no ensino médio todinho. Ele explicava bem demais, não ficava só escrevendo no quadro. Ele conversava com a gente, queria saber da nossa vida, e ele trazia situações aqui do nosso dia a dia pra gente resolver, aí era mais fácil. Fazia contas utilizando os panfletos de supermercado, era assim.

Sobre este tema, Demo (2006) ressalta quanto à diferença entre pesquisa como princípio científico e como princípio educativo, a ideia é que a pesquisa, quando vista como um princípio educativo, deve ser encarada como uma conquista, um processo de descoberta e aprendizado, ao invés de apenas um método para "domesticar" ou moldar o pensamento. Isso implica em uma abordagem mais ampla da pesquisa, não apenas como uma ferramenta para produzir conhecimento científico, mas também como uma maneira de desenvolver habilidades críticas, curiosidade intelectual e autonomia no processo de aprendizagem.

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente". (DEMO, 2006. P.42-43).

O autor Pedro Demo (2006) busca desmistificar a ideia de pesquisa, criticando aqueles professores que não a realizam, os chamando de "repassadores baratos de conhecimento alheio" e "papagaios". Ele argumenta que para um educador estimular a cidadania, é crucial que ele próprio seja um cidadão ativo. Isso requer uma redefinição do papel do professor, que deve evoluir de mero instrutor para verdadeiro mestre. Um mestre, segundo Demo, é alguém capaz de criar suas próprias aulas e contribuir para a ciência, em vez de simplesmente repetir conteúdos já estudados. Desse modo, é necessário que o professor/a da EJA seja capacitado/a, preparado/a e repense a noção tradicional de professor, sendo necessário que ele seja um pesquisador, socializador e motivador para seus estudantes. Pedro Demo (2005) enfatiza que o aluno-objeto é aquele que só escuta aula, e a reproduz na prova. O aluno sujeito é aquele que trabalha com o professor, contribui para reconstruir conhecimento, busca inovar a prática, participar ativamente em tudo. Envolver os estudantes durante as atividades em sala de aula é fundamental para evitar que fiquem acomodados e para estimular o aprendizado. Essa participação pode se dar de diversas formas, como verbalmente, por escrito ou através de interpretações, sugerindo uma abordagem diversificada para engajar os estudantes.

Segundo os estudantes, eles são responsabilizados pela maioria dos professores pela falta de aprendizagem adequada. Depoimento de uma estudante de 19 anos.

Aqui os professores dizem que é difícil dar aula porque não temos interesse em aprender, tem alunos indisciplinados, dizem que a gente tem que se esforçar pra chegar no horário e pra aprender o conteúdo. Tem alunos indisciplinados que não querem nada, mas não é a maioria. A maioria quer aprender pra passar no ENEM ou pra arrumar um emprego melhor. Acaba que esses alunos que não estão entendendo nada, não ligam pra aprender.

A indisciplina no CEF 01 é uma relação complexa, visto que é um problema de longa data e que está diretamente relacionado às dificuldades de aprendizagem entre os alunos. A escola um dia já foi conhecida como Carandiru devido ao estilo super fechado, cercado por grades de ferro. De acordo com informações coletadas no ambiente escolar, a relação dos/as estudantes entre indisciplina e dificuldades de aprendizagem é complexa e multifacetada, sendo essencial compreender as causas que existem por trás de cada estudante para abordar o problema de forma eficaz. Essas pessoas reprovam por diversos motivos e retornam para a Educação de Jovens e Adultos por diversos motivos também. A escola que atende mais de 2 mil estudantes do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), era considerada uma das mais violentas, por isso foi uma das primeiras a receber o modelo de Gestão Compartilhada (cívico-militar)<sup>26</sup> parceria entre a Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal (SSP-DF) e a Secretaria de Educação, onde cada uma dessas entidades desempenha papéis específicos para garantir a segurança e a qualidade educacional nas escolas. Esse modelo não contempla a Educação de Jovens e Adultos, mas a segurança do ambiente melhorou e, conseqüentemente, a aprendizagem também, relata um membro da equipe gestora, acrescentando que a parte pedagógica é toda por conta dos profissionais da educação e que não há interferência dos profissionais de segurança nessa área.

O fato é que de um lado os estudantes reclamam que a escola não é adequada para eles e de outro a instituição alega que se esforça para adequar as necessidades dos discentes. Dessa maneira, pelo que foi constatado na escola investigada, há um abismo entre garantia do direito de aprender e as práticas da instituição, visto que ela não cria um ambiente propício para o aprendizado.

A escola também deveria fornecer apoio aos estudantes que estão enfrentando dificuldades de aprendizagem. Isso pode incluir a disponibilização de recursos adicionais e apoio, como tutoria ou serviços de educação especial, para ajudar os alunos que não conseguem acompanhar os colegas. No entanto, para a EJA nada é ofertado, nem mesmo o Atendimento Educacional Especializado.

---

26 Modelo compartilhado de ensino. Disponível no site da Administração Regional do Riacho Fundo II. <https://riachofundoi.df.gov.br/2020/08/05/modelo-compartilhado-de-ensino-passa-a-funcionar-no-riacho-fundo-ii/> 2. Acesso em: 23/03/2024.

Garantir os direitos dos alunos e professores é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que seja propício ao aprendizado. Isso inclui assegurar que os alunos tenham acesso aos recursos e apoio necessários para ter sucesso academicamente, bem como garantir que os professores tenham os recursos e apoio necessários para fornecer instrução de alta qualidade.

Diante das inadequações apresentadas e das angústias dos estudantes, finalizando as entrevistas, foi perguntado a eles quais soluções e estratégias eles encontram para lidar com a dificuldade de aprendizagem. Foram levantados alguns pontos expostos no Quadro 1.

Quadro 1 – Soluções e Estratégias Possíveis

Soluções e Estratégias Possíveis	
01	Respeitar os limites dos estudantes
02	Garantir professores qualificados para EJA
03	Garantir ao menos uma escola própria para EJA com horários em todos os turnos
04	Passar trabalhos de pesquisa com temas da atualidade
05	Participar de atividades desportivas na escola
06	Fazer uso de laboratórios de informática e salas de leitura
07	Ter aula de educação em e para os Direitos Humanos

Fonte: Elaborado o pelo autor.

### 6.3.2 Do ponto de vista crítico.

Os estudantes reconhecem a precariedade da escola pública e sua inadequação para atender às suas necessidades, mas encontram dificuldades em se organizar para reivindicar melhorias e garantir seus direitos como cidadãos. A falta de formação continuada para os professores é apontada como um dos principais problemas, refletindo diretamente na qualidade da educação oferecida.

Além disso, os estudantes enfrentam dificuldades de aprendizagem e não se sentem integrados ao ambiente escolar, sendo excluídos de projetos e atividades. Em sala de aula, a aprendizagem é limitada, com os alunos apenas copiando do quadro sem utilizar materiais didáticos adequados, o que os leva a duvidar de seu potencial para o vestibular, embora reconheçam a importância dos estudos para um futuro melhor e se esforcem para obter sucesso.

Por outro lado, há um reconhecimento da enorme capacidade crítica e de conhecimento entre muitos estudantes, que é desperdiçada devido ao ambiente escolar desestimulante, caracterizado por relações hierárquicas de poder e pela falta de espaço para discussão, aprendizagem e participação.

### **6.3.3 Reinterpretação.**

É evidente a presença de uma estrutura de poder dentro da escola pública da EJA, que resulta na violação dos direitos dos estudantes, contrariando o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, o qual garante a inclusão dos Direitos Humanos em sua prática educativa. Essa falta de garantia dos direitos dos estudantes interfere no trabalho de toda a equipe pedagógica, comprometendo tanto a aprendizagem dos estudantes quanto a dos professores e contribuindo para um ambiente mais desigual.

É notável a dificuldade enfrentada pelo corpo docente em buscar formação continuada e em proporcionar uma educação de qualidade para os estudantes da EJA. Além disso, a própria direção enfrenta obstáculos ao tentar confrontar determinações da Secretaria de Educação, o que coloca em xeque sua autonomia e sua capacidade de gestão escolar.

Os estudantes, por sua vez, ocupam posições ainda mais desfavorecidas, com seus anseios e angústias raramente sendo ouvidos no contexto escolar. Parece haver uma falta de conscientização por parte dos estudantes sobre seus direitos, o que dificulta sua reivindicação.

Para melhorar essa situação, é crucial que a escola promova a formação continuada do corpo docente, tenha educação em direitos humanos, direito à aprendizagem, estabeleça canais eficazes de comunicação para que os estudantes expressem suas necessidades e fortaleça sua autonomia diante das diretrizes da Secretaria de Educação. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade para todos os envolvidos no processo educativo da EJA.

## **CAPÍTULO VII – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: RUMO À CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA CIDADÃ E DE QUALIDADE PARA TODOS/AS**

Este capítulo analisa os dados que foram discutidos no capítulo anterior e sugere opções para lidar com o problema de pesquisa, que é entender até que ponto a inadequação da escola pública afeta a aprendizagem dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente aqueles que fazem parte de grupos marginalizados, em contraposição ao que é estipulado pela legislação nacional. Também se propõe a compreender as contradições dentro das próprias escolas que afetam a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos.

Além disso, o capítulo visa discutir a hipótese de estudo e oferecer soluções e sugestões para o problema apresentado.

### **7.1 DISCUTINDO A HIPÓTESE E OS OBJETIVOS DO ESTUDO.**

Esse texto aborda a aplicação da Hermenêutica de Profundidade no tratamento dos dados para confirmar a hipótese de estudo de que a escola pública não garante o direito de aprender aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e a falta de aprendizagem impacta diretamente no comprometimento da cidadania e na ocorrência de evasão escolar.

A pretensão do estudo foi a de realizar uma pesquisa reflexiva e qualitativa para abordar questões a respeito da importância de um olhar mais atento por parte da Escola na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no que se refere à garantia do direito à aprendizagem. Durante a pesquisa de campo, percebeu-se que há uma negligência por parte do sistema educacional em proporcionar o básico para esses estudantes, como material adequado e professores qualificados para que tenham uma aprendizagem digna e o direito a uma vida melhor. Constatou-se que esses estudantes não têm noção sobre Direitos Humanos, o discurso não é presente no ambiente escolar, mesmo constando no PPP.

A Declaração dos Direitos Humanos é um importante contributo para a educação de jovens e adultos, é um direito reconhecido desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, nela há referências às políticas e legislações nacionais sobre educação. Assinala que o analfabetismo de jovens e adultos torna

visível a desigualdade no Brasil e que o ingresso na escola e a permanência bem-sucedida é um direito em qualquer fase da vida. Defende que educação é um direito ao longo de toda a vida e que além da alfabetização os professores devem enfatizar Educação em Direitos Humanos com enfoque interdisciplinar.

A negação dos direitos fundamentais, como uma vida digna e acesso ao mercado de trabalho intelectual, leva à exclusão de indivíduos analfabetos ou com baixa escolaridade, que são potenciais estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa exclusão os mantém à margem de oportunidades produtivas e de uma saúde física e mental satisfatória. Quando essas pessoas ingressam na escola, têm grandes expectativas de superação pessoal, ascensão profissional e sucesso no ambiente de trabalho, mesmo enfrentando muitos obstáculos devido à falta de educação básica de qualidade. Muitas vezes, esses indivíduos estão em empregos precários ou desempregados, sofrendo com a desigualdade social e depositando suas esperanças de sucesso na educação, que nem sempre atende às suas necessidades específicas. As experiências negativas na escola dificultam seu progresso acadêmico e muitas vezes levam ao abandono dos estudos.

Além disso, nota-se uma discrepância entre o registro dos Direitos Humanos no projeto político pedagógico da escola e sua implementação na prática educativa. Percebe-se que a formação dos professores é um passo de grande importância para uma educação eficaz em Direitos Humanos, conforme destacado por Tavares (2007).

O estudo revela que fatores como falta de aprendizagem e evasão estão interligados, mas também destaca outras questões como a falta de professores e a falta de capacitação destes como contribuintes para esse problema.

Quanto à aprendizagem, tanto os educadores quanto os educandos estão defasados, o que compromete a garantia dos direitos dos estudantes. Além disso, as condições precárias das escolas, como a falta de profissionais para utilizar recursos como o laboratório de informática e a inadequação do mobiliário, também são apontadas como problemas significativos. Durante a investigação, foi constatado que poucos professores se comprometem com a qualidade do ensino, alguns até investem do próprio bolso em materiais adequados para oferecer uma educação de qualidade. Observa-se também que muitos chegam cansados de outros empregos, o que pode afetar sua preparação e desempenho em sala de aula, resultando em aulas pouco preparadas e com pouco tempo para explicação dos conteúdos.

Observa-se a falta de habilidade da escola em lidar com a aprendizagem de seus estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), resultando em uma desmotivação generalizada entre os estudantes, que muitas vezes duvidam de sua capacidade de alcançar níveis mais elevados de ensino, como o ensino superior. Uma das principais causas apontadas é a ausência de material didático adequado, o que dificulta o processo de aprendizagem.

Entretanto, há uma observação de que a vontade pessoal de crescer e melhorar de vida impulsiona alguns estudantes a continuarem seus estudos, apesar das dificuldades. Ainda assim, os dados indicam que o direito à educação está comprometido, pois os estudantes percebem que a escola não está preparada para atendê-los. Eles ressaltam que a falta de práticas educacionais que promovam a emancipação dos estudantes é precária. Gaudêncio Frigotto (2001) explica que emancipação é um processo que implica um conjunto de práticas sociais e educativas que possibilitem aos sujeitos transcenderem as condições objetivas e subjetivas de opressão, alienação e exclusão social. O autor defende que a emancipação não se limita à libertação de condições adversas, mas também inclui o desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas nos indivíduos para que possam compreender e transformar sua realidade de forma consciente e autônoma. Para esse autor, a emancipação está ligada à ideia de superação das desigualdades sociais e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ele enfatiza a importância da educação como ferramenta fundamental nesse processo, pois permite aos sujeitos adquirirem conhecimento crítico, pensamento reflexivo e capacidade de ação transformadora.

Desse modo, a pesquisa identificou que o direito ao aprendizado não é garantido aos estudantes no Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01). A abordagem da escola não está focada em desenvolver as habilidades dessas pessoas e a infraestrutura escolar é inadequada. Além disso, os direitos humanos e a cidadania não estão presentes no discurso escolar. Os estudantes reconhecem e valorizam a importância da educação, dos professores e da escola pública no processo de emancipação. No entanto, eles têm uma visão limitada do aprendizado, da cidadania e da pobreza, e são pessimistas sobre a continuidade da EJA, visto que o número de escolas que atendem a modalidade reduz cada vez mais. Outro dado relevante da pesquisa foi a observação de que a inadequação da escola impacta a não

aprendizagem dos estudantes, o que por sua vez influencia o retorno ao abandono escolar. Além dessas constatações, a prática pedagógica é instrucional e reprodutivista, com foco em produzir estudantes copistas que em vez de se engajar criticamente com o mundo ao seu redor, apenas fazem cópias do quadro. Essa prática contribui para a falta de aprendizado e altas taxas de desistência.

## 7.2 PARA ALÉM DA CONSTATAÇÃO: DISCUTINDO SOLUÇÕES PARA O PROBLEMA INVESTIGADO.

Após a confirmação da hipótese de que a escola pública não garante o direito de aprender aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e a falta de aprendizagem impacta diretamente no comprometimento da cidadania e na ocorrência de evasão escolar, Demo (1994, 2002a) destaca que não devemos esperar efeitos mecânicos ou automáticos dos processos educativos. No entanto, dependendo de sua qualidade formal e política, esses processos têm o potencial de promover a cidadania popular, o que tem colocado a escola pública e gratuita como uma instituição-chave para a qualidade da democracia e, em particular, para o controle democrático. A construção de uma cidadania popular depende de um povo que saiba ler, escrever, construir e desconstruir conhecimentos, entender, confrontar e analisar problemas, elaborar e apresentar propostas e contrapropostas. Um povo que saiba pensar criticamente.

Verifica-se que há a necessidade de uma escola pública que atenda de forma adequada à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Um ambiente que não apenas lide com o processo de aprendizagem, mas também contribua significativamente para reduzir a evasão escolar nesse segmento. O objetivo é formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capacitando-os para exigir que esses direitos sejam respeitados.

Dessa forma, o estudo revela que os estudantes da escola investigada têm conhecimento de alguns direitos, mas muitas vezes não se sentem empoderados para reivindicá-los. Um exemplo é citado de uma estudante que parou de estudar porque

não pôde amamentar seu filho na escola, embora soubesse que tinha o direito.<sup>27</sup> legal de fazê-lo.

Por outro lado, há uma desconexão entre as preocupações manifestadas pela escola com a aprendizagem e a percepção dos estudantes sobre a falta de engajamento em atividades educacionais e extracurriculares. Os estudantes veem a escola como um lugar desinteressante e desmotivador, onde só recebem o básico, com aulas monótonas e professores desgastados. Eles também se sentem excluídos de participar em órgãos de decisão, como os Conselhos de Classe.

Nesse sentido, ao deixar os estudantes de fora das decisões, evidencia-se uma discrepância entre a prática em sala de aula e o Projeto Político Pedagógico indica uma contradição preocupante. A escola parece estar indo na direção oposta ao que seria ideal para atender adequadamente esse público marginalizado da EJA, que aspira por uma sociedade mais justa e igualitária.

O texto também destaca a necessidade de intervenção da Secretaria de Educação do Distrito Federal, especialmente em relação à priorização da EJA e à formação dos professores. Fica evidente que há uma falta de cursos de formação específicos para os professores da EJA, o que compromete a qualidade do ensino oferecido.

No tocante à formação de professores, a EAPE (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação) é uma entidade estratégica dentro da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Segundo a Lei nº 1619/1997 do GDF, é responsável por planejar, promover, coordenar, avaliar e executar as atividades de desenvolvimento profissional da rede de ensino público no DF. Também deve considerar as diretrizes político-pedagógicas adotadas na rede de ensino público e os requisitos de capacitação relacionados às carreiras de Magistério e Assistência à Educação. É responsável pela formação dos trabalhadores da educação no Distrito Federal, focando no planejamento e execução de ações com base nas demandas da rede, além de realizar pesquisas na educação básica e produzir materiais educativos.

---

27 Portaria MEC – Portaria nº 604, de 10 de maio de 2017. Garante o direito de lactantes e lactentes à amamentação nas áreas de livre acesso ao público ou de uso coletivo nas instituições do sistema federal de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2017-pdf/64361-portaria-aleitamento-1105-pdf/file>. Acesso em: 15/04/2024.

A EAPE desempenha um papel crucial na formação e desenvolvimento dos profissionais da educação no Distrito Federal, garantindo que estejam equipados com as habilidades e conhecimentos necessários para oferecer uma educação de alta qualidade aos estudantes. Compromete-se a promover a aprendizagem contínua e a melhoria no setor educacional, em conformidade com as diretrizes político-pedagógicas e os requisitos de capacitação da rede de ensino público. Com relação a Educação de Jovens e Adultos, a Matriz de Formação Continuada assegura que:

Inclusão e Diversidade: abrange as ações de formação que dizem respeito à inclusão de todos os estudantes nas escolas e à garantia de seu direito à educação pública de qualidade prevista na LDB, na Constituição e na legislação distrital vigente. Busca promover a equidade e respeito à diversidade, pressupondo o desenvolvimento do trabalho pedagógico com base no Currículo em Movimento, nas modalidades da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, bem como nos Eixos Transversais. (Matriz de Formação Continuada da EAPE/DF, p.29)

O texto reflete sobre a importância da inclusão e diversidade no contexto educacional. Enfatiza que as ações de formação devem garantir que todos os estudantes sejam incluídos nas escolas e tenham acesso a uma educação de qualidade, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Constituição e na legislação local. A inclusão e diversidade visam promover a equidade e o respeito à diversidade, reconhecendo as diferenças individuais e sociais dos estudantes. Isso implica em desenvolver práticas pedagógicas que considerem o Currículo em Movimento e que atendam às necessidades específicas das diferentes modalidades educacionais, como a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, entre outras, além de incorporar os Eixos Transversais, que são temas que devem permear todo o currículo escolar, como ética, saúde, meio ambiente, trabalho e consumo, pluralidade cultural, entre outros.

Segundo Soares (2008), é preciso considerar a importância da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) levando em conta as particularidades desse contexto. Isso inclui a diversidade presente tanto entre os alunos quanto nas estratégias educacionais que visam abranger essa diversidade. Também aponta a necessidade de flexibilidade em relação aos horários e ambientes de ensino, aspectos que são fundamentais no contexto da EJA.

Dessa maneira, o preparo de um professor para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vai além das habilidades básicas de ensino. É enfatizado que os professores precisam estar especialmente equipados para lidar com a complexidade única dessa modalidade educacional. Isso inclui não apenas entender as exigências acadêmicas, mas também desenvolver empatia e habilidades de comunicação para se conectar efetivamente com os estudantes adultos e estabelecer um diálogo humanizado.

Assim, ARROYO (2005) observa que é necessário superar a visão de que na educação de jovens e adultos, os alunos são vistos como evadidos, reprovados, desatualizados, alunos com problemas de frequência, aprendizagem, não-concluintes. Na escola investigada, Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01), a caracterização social e econômica dos estudantes da EJA indica que eles são na maioria pobres, desempregados ou que trabalham na informalidade e negros. Muitos/as vivem na linha de pobreza e chegam famintos/as à escola, por isso foi necessária uma adaptação no horário do lanche para o segundo horário, essas pessoas procuram melhoria nas condições de vida. É comum ainda na EJA, que esses jovens e adultos sejam filhos/as de pais analfabetos, a grande maioria trabalhadora com empregos não qualificados. É fato que a EJA possui uma identidade coletiva de negação de direitos, de exclusão e marginalização. Dessa forma, os/as educandos/as da EJA constituem um grupo que fora excluído da escola, mas que não se manteve assim ao buscar, mesmo que tardiamente, a conclusão da escolaridade.

A EJA também tem uma identidade coletiva de negação de direitos, exclusão e marginalização. Essa identidade é resultado de fatores históricos e sociais que excluíram esses estudantes do sistema educacional tradicional. A EJA, portanto, deve ser vista como um espaço de reconhecimento e afirmação dos direitos desses alunos, em vez de um espaço de marginalização e exclusão. Esses estudantes, apesar de terem sido excluídos do sistema educacional tradicional, buscam concluir sua escolaridade mesmo que tardiamente. Isso demonstra seu desejo de melhorar suas condições de vida e o reconhecimento da importância da educação em suas vidas. A EJA, portanto, deve fornecer a esses alunos uma educação de qualidade que reconheça suas identidades individuais e coletivas e atenda às suas necessidades e aspirações.

A falta de investimento na capacitação de professores para a educação de jovens e adultos é um problema que afeta diretamente a qualidade da educação oferecida a este público. No caso específico da Escola de Cursos de Brasília, EAPE, a situação se torna ainda mais preocupante ao observar que, dos 81 cursos disponíveis, apenas dois foram direcionados a essa área no segundo semestre de 2023<sup>28</sup>. Essa escassez de cursos voltados para a educação de jovens e adultos reflete um descaso institucional que compromete o desenvolvimento educacional desse segmento da população.

A respeito dessa questão sobre formação de professores, o Ministério da Educação tem o papel de controlar o processo de abertura e reconhecimento de cursos superiores, mas essa função não tem sido desempenhada de forma adequada. Como resultado, os docentes estão sendo malformados e mal preparados para sua função de educadores e formadores de cidadãos, especialmente quando trabalham em comunidades marginalizadas. Além disso, é importante investir na formação continuada dos professores que já estão atuando nas escolas, mesmo que não tenham recebido a formação adequada inicialmente. Esse investimento deve ser coordenado pelas secretarias de educação e pelas direções e coordenações das escolas, com o objetivo de garantir uma formação de qualidade para os docentes e transformar a escola em um espaço de aprendizagem também para eles.

Outro ponto relevante é a necessidade de revisar as políticas sociais vinculadas à educação, especialmente em relação às escolas públicas localizadas em áreas periféricas. Apesar de alguns programas sociais do governo estarem contribuindo para a redução da pobreza e da desigualdade no Brasil, a lentidão desse processo é mencionada. O Estado deve reavaliar os critérios desses programas para melhorar sua eficácia e impacto na educação pública.

O Distrito Federal está se destacando como a unidade federativa com a menor taxa de analfabetismo do Brasil, registrando apenas 1,7%. Esses dados são resultados da pesquisa mais recente da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

---

28 Tabela de cursos da EAPE do 2º semestre de 2023 voltados para a Educação de Jovens e Adultos. <https://www.eape.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/catalogo-EAPE-atualizado.pdf>. Acesso em: 23/03/2024.

em 22 de março de 2024. Comparativamente, essa taxa coloca o DF muito abaixo da média nacional, que é de 5,6%. Isso indica um avanço em direção à meta de erradicar o analfabetismo no Distrito Federal. Entre 2022 e 2023, houve uma redução na taxa, caindo de 1,9% para 1,7%. Isso reflete um avanço nas políticas de alfabetização implementadas que visam atingir tanto crianças quanto jovens e adultos.

De acordo com Lilian Sena, diretora da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em uma entrevista concedida à Agência Brasília em abril de 2024, há características específicas na educação da capital do Brasil que destacam o Distrito Federal como líder nacional em alfabetização. Primeiramente, a descentralização do ensino é destacada como um diferencial significativo. Isso significa que as escolas estão distribuídas de forma ampla e acessível, facilitando o acesso dos alunos. A diretora enfatiza que outro ponto crucial é a flexibilidade no processo de matrícula em que os interessados podem se inscrever a qualquer momento, mesmo após o início do ano letivo. Explica ainda que basta comparecer à escola, e se o aluno não possuir comprovação de escolaridade, um diagnóstico é aplicado para determinar em qual estágio educacional ele será inserido.<sup>29</sup> Sena acrescenta que:

Outro diferencial é que trabalhamos com formação continuada dos profissionais da educação para que eles possam trabalhar na perspectiva da andragogia [ensino para adultos]. Ela considera que a alfabetização na fase adulta é diferente da realizada na infância. O profissional precisa de uma preparação para desenvolver esse trabalho sem infantilizar a oferta. (Agência Brasília, 2024)

Cabe destacar aqui que no contexto do Riacho Fundo II, local onde foi realizada a pesquisa, existem apenas duas escolas voltadas para Educação de Jovens e Adultos e apenas aulas no período noturno, o que dificulta o acesso para pessoas que trabalham durante o dia. Com relação a capacitação de professores, no primeiro semestre de 2024, dos 69 cursos oferecidos, a EAPE ofereceu apenas um direcionado para a EJA (Alfabetização e os Multiletramentos na Educação de Jovens e Adultos).

---

29 Lilian Sena é diretora da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Entrevista concedida a Agência Brasília. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2024/04/02/com-menor-taxa-de-analfabetismo-do-pais-df-e-referencia-em-educacao/>. Acesso em: 28/04/2024.

A EJA desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e no combate à desigualdade educacional. Professores bem capacitados são essenciais para garantir um ensino de qualidade, adaptado às necessidades específicas desse público. A alfabetização e os multiletramentos na educação de jovens e adultos são áreas que demandam conhecimentos e habilidades específicas, que só podem ser adquiridos por meio de uma formação adequada. A falta de investimento em cursos de formação para a educação de jovens e adultos resulta em professores que muitas vezes não estão preparados para lidar com as demandas e desafios desse contexto educacional. Isso pode se refletir em práticas pedagógicas inadequadas, falta de sensibilidade para as particularidades desse público e, conseqüentemente, em um ensino de menor qualidade. Além disso, a falta de capacitação pode contribuir para a reprodução de desigualdades educacionais, perpetuando um ciclo de exclusão e marginalização.

Com relação a capacitação de professores e no intuito de observar de perto os cursos voltados para a EJA, a pesquisadora participou de forma online do curso intitulado: a Alfabetização e os Multiletramentos na Educação de Jovens e Adultos. O objetivo era observar a participação dos professores da EJA nesse contexto. O curso por ser online era de fácil acesso, no entanto não houve tanta adesão de professores que lecionam na modalidade.

O descaso na capacitação de professores para a educação de jovens e adultos representa um obstáculo significativo para a garantia do direito à educação dessa parcela da população. É fundamental que as instituições de ensino revejam suas políticas de formação e priorizem a qualificação de profissionais comprometidos com a promoção da igualdade e da justiça educacional. A educação de jovens e adultos merece ser tratada com a seriedade e o respeito que lhe são devidos, visando sempre o desenvolvimento pleno e a inclusão de todos os cidadãos.

Diante desse cenário, torna-se evidente a urgência de investir na capacitação de professores para a educação de jovens e adultos. É fundamental que as instituições de ensino, como a EAPE, reconheçam a importância desse segmento da população e priorizem a formação de profissionais qualificados para atuar nessa área. Valorizar e investir na capacitação de professores é um passo essencial para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Por fim, os estudantes expressam suas visões sobre como seria uma escola adequada para a EJA: em tempo integral, com estrutura adaptada e professores qualificados para lidar com as particularidades desse público, além de proporcionar oportunidades de estudo para aqueles que trabalham durante a noite.

### 7.3 SUGESTÕES DE QUESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS.

No caderno Pressupostos Teóricos da Educação Básica, indica que:

Este é um Currículo que considera as diferentes formas de organização da educação básica, conforme orienta o artigo 23 da LDB. No DF, além da seriação, os ciclos e a semestralidade são organizações escolares propostas como políticas que buscam garantir as aprendizagens dos(as) estudantes, num processo de inclusão educacional. Para garantir a unidade curricular, os eixos transversais apresentados neste Currículo - Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade, bem como os conteúdos e os processos de avaliação educacional em seus três níveis: aprendizagem, institucional e de sistema, são os mesmos para todas as escolas, independentemente da forma de organização escolar pela qual optarem. Mudam-se os tempos e espaços escolares, as abordagens e os enfoques que devem sempre estar a serviço das aprendizagens de todos(as) e para todos(as) em articulação com os projetos político-pedagógicos. (CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PRESSUPOSTOS TEÓRICOS p. 12)

Ainda nesse currículo, no Caderno Pressupostos Teóricos p. 36, também destaca os Eixos Transversais que são: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade. Segundo ele, os tempos e espaços escolares, bem como as abordagens e os enfoques, podem variar, e é enfatizado que todas essas mudanças devem estar sempre alinhadas com o objetivo de promover a aprendizagem de todos os estudantes, em consonância com os projetos político-pedagógicos das escolas, embora não seja isso que vê na prática. Percebe-se que os objetivos do Currículo de expor, socializar, argumentar e contra-argumentar textos, situações e circunstâncias sobre as temáticas de direitos humanos, diversidade e sustentabilidade, não fazem parte em nenhum momento da realidade, do mundo da Educação de Jovens e Adultos do CEF 01 do Riacho Fundo II. Segundo o Currículo:

A dimensão estética permite ao sujeito adquirir a capacidade de reconhecimento de sua “natureza interna”, sua subjetividade e suas necessidades. Trata-se, portanto, de um modo de ser que se traduz na fluência da expressão subjetiva e na livre aceitação da diferença. Por último, na dimensão política, a cidadania só pode ser entendida plenamente na medida em que possa ser traduzida em reconhecimento dos direitos humanos, prática da igualdade de acesso aos bens naturais e culturais, atitude tolerante e protagonismo na luta pela sociedade democrática. (CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)

O Currículo trata das diferentes dimensões que compõem a experiência humana: a estética, a subjetiva e a política. Durante o período de investigação essas dimensões não estiveram presentes no discurso escolar, uma vez que os estudantes nem entendiam sobre cidadania e no reconhecimento dos Direitos Humanos.

Ao abordar a temática sobre a inadequação da escola pública e os desafios enfrentados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para garantir o direito à aprendizagem, percebe-se a importância das observações feitas durante a pesquisa de campo. Essas investigações levaram a discussões cruciais sobre a qualidade do ensino e espera-se que possam fornecer respostas ou indicar caminhos para melhorar a qualidade da escola pública e dos professores, garantindo assim os direitos de aprendizagem dos estudantes. É ressaltada a necessidade de utilizar o conhecimento científico para ajudar o público da EJA, que muitas vezes é negligenciado pelo sistema educacional. O desafio é colocar a ciência a serviço das pessoas, dando voz aos anseios, necessidades e dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA, e buscando respostas que os tornem melhores como sujeitos históricos em um mundo em constante transformação.

Diante dessas inadequações percebidas durante a investigação, sugere-se alguns questionamentos que surgiram durante as observações:

a) Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade na EJA: Existem formações específicas para gestores e professores na área de educação para os direitos humanos e até que ponto eles têm conhecimento de seu papel nesse contexto? Até que ponto o Estado tem se preocupado com a formação em direitos humanos dos professores e dos estudantes? Até que ponto essa discussão atinge os direitos de todos os grupos brasileiros: negros, índios, pobres, analfabetos, ricos?

b) Qualidade das Instituições Formadoras de Professores no Distrito Federal: Como é o currículo dos cursos de formação de professores no DF, principalmente dos cursos de formação dos professores da EJA? Os professores estão sendo formados dentro de uma perspectiva reprodutora, opressora e instrucionista ou dentro de uma perspectiva democrática, dialógica?

c) Formação Continuada Docente e Qualidade da Educação Pública: O que está sendo feito para que os professores da Educação Básica no Brasil continuem aprendendo? Como os professores veem esse assunto? Até que ponto o Estado está dando a oportunidade para que os professores continuem a aprender? Até que ponto os professores são incentivados institucionalmente e financeiramente a continuar estudando?

As observações decorrentes da pesquisa de campo sobre a inadequação da escola pública e os desafios enfrentados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para garantir o direito à aprendizagem permitiram levantar discussões importantes sobre diversas questões relacionadas à qualidade do ensino. Essas discussões têm o potencial de fornecer respostas e apontar caminhos para a melhoria da escola pública, aprimoramento do corpo docente e garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes.

Alguns questionamentos foram destacados para estudos futuros, reconhecendo a necessidade de utilizar o conhecimento científico para contribuir significativamente com a educação. O desafio consiste em utilizar a ciência como aliada das pessoas, dando voz aos estudantes da EJA para expressarem seus anseios, necessidades e os desafios que enfrentam, dificultando sua jornada educacional e sua integração na sociedade. É fundamental adotar uma postura de constante questionamento e busca por respostas que nos permitam evoluir como sujeitos históricos em um mundo em constante transformação. Uma educação de qualidade desempenha um papel fundamental nesse processo.

Portanto, é imperativo levantar a bandeira da defesa de uma educação pública de qualidade para os estudantes da EJA, que já enfrentam tantas adversidades e são frequentemente marginalizados.

## CONCLUSÃO

O presente estudo permitiu investigar, na perspectiva dos estudantes da EJA do CEF 01 do Riacho Fundo II, até que ponto a inadequação da escola pública compromete a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes da educação de jovens adultos. A partir da utilização da metodologia qualitativa de cunho dialético e da hermenêutica de profundidade, constatou-se que a escola pública investigada está precarizada devido a falta de estímulos dos órgãos competentes, uma vez que eles não garantem o direito de aprender e não cuidam da aprendizagem dos estudantes, dos professores e nem da escola. Além disso, percebeu-se que a própria aprendizagem dos professores está comprometida, tendo em vista que todos trabalham sessenta horas e tanto a Regional de Ensino quanto a Secretaria de Estado e Educação não se preocupam em levar capacitação para esses profissionais até a escola assim como acontece no ensino regular ou até mesmo uma gratificação especial para os profissionais que atuam nessa modalidade incluindo a gestão.

Entende-se que são necessárias políticas públicas que fortaleçam a escola pública, que ela seja comprometida com o desenvolvimento de indivíduos como sujeitos de direitos e seres humanos em busca de aprendizado, que valorize a contribuição para a formação humana e esteja aberta a aprender com os processos não formais de ensino.

Dessa forma, o estudo procurou discutir as práticas educativas realizadas na escola para que sejam capazes de fazer dela um espaço do conhecimento, da aprendizagem, do pensar, da autoria, da mudança e da interdisciplinaridade. Um espaço dialógico, flexível e dinâmico em que se pense os rumos da sociedade e se projete um futuro melhor.

O estudo mostrou que os estudantes apresentam uma visão limitada sobre aprendizagem, cidadania e pobreza, embora reconheçam a importância da escola pública e de seus professores diante do processo de visão de um futuro melhor no qual seus direitos sejam garantidos e respeitados. Acreditam que a escola é omissa e se esforçam para concluir o quanto antes, pois são pessimistas quando o assunto é continuidade da EJA, muitos acreditam que vai acabar.

Uma contradição observada foi a de que o PPP traz uma proposta voltada para o desenvolvimento pleno do estudante, contudo a prática pedagógica adotada pelos

professores mostra-se instrucionista e reprodutora, voltada não para formar cidadãos críticos e conscientes, mas sim estudantes copistas. Não existe uma prática educativa dialógica, problematizadora. Essa prática educativa instrucionista contribui para que não haja aprendizagem e, muitas vezes, contribui para a ocorrência da evasão desses sujeitos.

A pesquisa considera que o Estado é negligente por não oferecer uma escola pública de qualidade aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, violando o que determina a Constituição Federal. Além disso, defende que por ser uma nação democrática, em que todos deveriam ter o direito de ter acesso a escolas de qualidade, a sociedade precisa pressionar o Estado para que este ofereça a opção de uma escola pública que sirva efetivamente para todos/as.

Entende-se que são necessárias políticas públicas voltadas para o fortalecimento de uma escola pública envolvida com o desenvolvimento de sujeitos concretos de direitos, enquanto seres humanos que buscam uma oportunidade na vida e, principalmente, que não sejam excluídos do sistema de ensino. Uma escola que saiba lidar adequadamente com a aprendizagem de seus estudantes, que reconheça a importância de contribuir com a formação humana e que também reconheça que pode aprender com os processos não formais de aprendizagem.

Outro ponto relevante observado em campo foi a exclusão da temática sobre Direitos Humanos em sala. A educação em direitos humanos é crucial para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ela não se aplica aos estudantes do Centro de Ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II. Essa educação não apenas capacita esses estudantes para compreenderem e reivindicarem seus direitos, mas também os empodera para promover mudanças sociais e combater as violações que enfrentam. Ela oferece ferramentas para questionar e transformar realidades injustas, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e inclusiva. É necessário destacar a importância de estabelecer direitos e educar para a crítica e a mudança social como um processo que envolve várias dimensões. Isso inclui criar oportunidades, afirmar coletivamente responsabilidades, questionar privilégios individuais e promover uma cidadania ativa baseada nos princípios da democracia e dos direitos humanos. Essa educação também busca incorporar valores éticos e práticas relacionadas aos direitos humanos, permitindo avanços significativos na promoção de uma cultura de direitos humanos e na luta por direitos e justiça social. A reflexão sobre a literatura da

Educação em Direitos Humanos como um instrumento de mudança social abre caminho para diferentes perspectivas e estratégias na construção de princípios humanistas e solidários.

O Estado precisa ser responsabilizado pela precariedade em que se encontra a educação, visto que é sua obrigação legal fiscalizar e zelar para que as pessoas tenham uma escola pública de qualidade. De acordo com informações da instituição, turmas foram fechadas após a pandemia devido à falta de público. Por outro lado, os estudantes informaram que o fechamento de escolas teve início antes pandemia e que isso impossibilita a continuidade dos estudos por fatores diversos como dificuldade de transporte, perigos noturnos. Os entrevistados relataram que só estavam estudando devido a escola ser perto de suas casas. O ideal seria que tivesse uma escola própria para a EJA que atendesse em todos os turnos. Dessa forma, pessoas que trabalham no período noturno seriam contempladas no período diurno.

Objetiva-se que este estudo contribua para orientar a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal na criação e revisão de políticas públicas que realmente fortaleçam a Educação de Jovens e Adultos. Que essas políticas não sejam apenas uma formalidade no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, mas que sejam implementadas de forma eficaz. Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos necessitam de uma escola que reconheça e valorize os conhecimentos que eles já têm adquirido ao longo de suas vidas. Eles precisam de um ambiente educacional que seja aberto ao diálogo, flexível e dinâmico, em que se discutam os rumos da sociedade e se busque construir um futuro melhor.

Paulo Freire (1987) ressalta que para alcançar a verdadeira liberdade, não é suficiente que o oprimido apenas reconheça sua condição e lute por sua libertação. Ele também precisa ser capaz de imaginar, de forma concreta, o que fará após conquistar essa liberdade. O autor destaca uma das responsabilidades da educação democrática e popular, que é a de ajudar as classes populares a desenvolverem uma linguagem própria, baseada em suas realidades, e que permita a criação de ideias, planos e visões para um mundo melhor.

Em suma, os achados desta pesquisa confirmam que a capacidade do Centro de Ensino Fundamental I em promover a aprendizagem dos estudantes está ligada a diversos fatores. Estes incluem a presença de uma infraestrutura adequada para a realização de aulas noturnas voltadas para jovens e adultos, a disponibilidade de

recursos pedagógicos diversificados e o estabelecimento de metas claras focadas em aprendizagens específicas. Além disso, ressalta-se a importância da participação ativa dos professores em atividades de formação continuada e supervisão pedagógica, a criação de um ambiente acadêmico propício ao aprendizado, a oferta de conteúdos curriculares pertinentes aos estudantes e a presença de um corpo docente que compartilhe práticas e conhecimentos pedagógicos, respaldados pela coordenação pedagógica. É necessário que professores tenham expectativas positivas em relação à aprendizagem dos estudantes, capazes de superar desafios e realizar avaliações do progresso dos estudantes para assegurar a melhoria do desempenho e da qualidade do ensino. No entanto, alerta-se que é utopia esperar que a escola alcance esse nível de integração e qualidade sem o envolvimento dos gestores educacionais e da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Estes devem criar as condições, restrições e estímulos necessários para que as equipes escolares elevem suas expectativas em relação ao desempenho dos estudantes e se aproximem cada vez mais dos objetivos educacionais estabelecidos.

## REFERÊNCIAS

Akotirene, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

Arroyo, Miguel Gonzáles. **Educação de jovens e adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

Braga, A. C.; Mazzeu, F. J. C. **O analfabetismo no Brasil**: lições da história. RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional, v.21, n.1, p. 24-46, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986> Acesso em: 18 de março de 2024.

Brasil. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 14 de jan. 2023.

Candau, V. M, Sacavino, S. B. **Educação em Direitos Humanos**: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lucia de F. G. ZENAIDE, Maria de N. T., DIAS, Adelaide A. (organizadoras). *Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

Carbonari, Paulo C. **Sujeito de direitos humanos**: questões abertas e em construção. SILVEIRA, Rosa M. Godoy. et al. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

Carvalho, M. G. (2017). **A Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal: Uma Análise da Política Pública**. Brasília: UFG.

Ciconello, Alexandre. **Políticas Públicas de Direitos Humanos**. In: *Gestão de Políticas Públicas de Direitos Humanos – Coletânea*. Enap; Brasília, 2016. p. 161-188.

Ciconello, Alexandre. **Políticas Públicas de Direitos Humanos**. In: *Gestão de Políticas Públicas de Direitos Humanos – Coletânea*. Enap; Brasília, 2016. p. 161-188.

**Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 de jan. 2023.

Corbanezi, E. R. (2018). **Sociedade do cansaço**. *Tempo social*, (30), 335-342.

Cury, C. R. J. (Relator). **Parecer n. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação**.

Demo, Pedro - D45i **Introdução à metodologia da ciência I** Pedro Demo. -- 2. ed. 2. ed. --São Paulo: Atlas, 1985. 1. Ciência- Metodologia I. Título.

Demo, Pedro. **A aprendizagem e novas tecnologias**. Revista brasileira de docência, ensino e pesquisa em educação física, ISSN 2175-8093, agosto/2009. p. 53-75. DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 12a. Ed. São Paulo: Cortez Ed., 2006

Demo, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Gen, 2015.

Demo, Pedro. **Atividades de aprendizagem**: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante [recurso eletrônico] / Pedro Demo. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018. 180 p., 1,27 MB; e PDF.

Demo, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

Demo, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

Demo, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2005

Demo, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

Demo, Pedro. **Metodologia em Ciências Sociais**/ 3 ed. rev, e ampl - S.P: Atlas, 1995.

Demo, Pedro. **Os Desafios da linguagem no século XXI**. In: Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2008. Cap. 4, p. 139.

Demo, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. Campinas- SP / 201. (Coleção Papyrus Educação).

Demo, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. SP: Cortez, 2006.

Demo, Pedro. **Política pública de direitos humanos**. Brasília: UnB, 2001

Demo, Pedro. **Politicidade**: Razão Humana- Campinas, SP. Papyrus. 2002.

Demo, Pedro. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

Di Pierro, M. C.; Joia, O.; Ribeiro, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Caderno Cedes, ano XXI, nº. 55, Nov. 2001.

Distrito Federal. **Diretrizes Operacionais da EJA 2014/2017**. Secretaria de Estado de Educação/Subsecretaria de Educação Básica. Brasília, 2014.

Distrito Federal. **Diretrizes Operacionais da EJA 2020**. Secretaria de Estado de Educação/Subsecretaria de Educação Básica. Brasília: 2020.

- Ferreira, M. A. (2019). **A Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal: Um Estudo sobre a Alfabetização**. Brasília: UNB.
- Filho, L. (2002). **Educação em Direitos Humanos: Uma Ferramenta Necessária para a Construção de uma Sociedade Mais Justa e Equitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática Educativa**. 15 ed. São Paulo: paz e terra, 1996.
- Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. \_\_. Educação e mudança, v. 18, 2014.
- Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. \_\_. Educação e mudança, v. 18, 2014.
- Frigotto, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- Frigotto, Gaudêncio. (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- Gallardo, Hélio. **Teoria crítica: matriz e possibilidade de direitos humanos**. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- Guerra, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. 2. ed. Portugal: Principia, 2006. (Série Princípios). Disponível em: [www.abntcatalogo.com.br](http://www.abntcatalogo.com.br). Acesso em: 27 jan. 2017.
- Haddad, S; Di Pierro, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000.
- Herrera Flores, Joaquín. **La reinvencción de los derechos humanos**. Ed. Atrapasueños. 2008.
- [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2023/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf)
- <https://eadeape.se.df.gov.br/>
- <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75631-lula-autoriza-reestruturacao-do-mec-com-volta-da-diversidade-e-inclusao>
- <https://www.eape.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/Matriz-formatada-revisada.pdf>

Lopes, S. P.; Sousa, L. S. **Educação de Jovens e Adultos: Uma Educação Possível ou Mera Utopia?** Revista Alfabetização Solidária (Alfasol), v. 5, mar. 2005.

Lula autoriza reestruturação do MEC com volta da diversidade e inclusão. CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Acesso em: 04 de dez, 2023.

Manacorda, Mario A. Marx. **A pedagogia moderna**. São Paulo: Autores Associados, 1991.

Manacorda, Mario A. Marx. **A pedagogia moderna**. São Paulo: Autores Associados, 1991.

Minayo, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

Mobilidade e trânsito para professores do ensino médio e educação de jovens e adultos.

**O Direito Achado na Rua: Introdução crítica ao direito como liberdade /** organizador: José Geraldo de Sousa Junior [et al.] – Brasília: OAB Editora; Editora Universidade de Brasília, 2021. V. 10. 728p

Oliveira, M. M. (2018). **A Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal: Um Estudo de Caso**. Revista Brasileira de Educação, 43(2), 21-35.

Oliveira, M. M. (2018). **A Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal: Um Estudo de Caso**. Revista Brasileira de Educação, 43(2), 21-35.

Paiva, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Rubio, David Sánchez. **Encantos e desencantos dos direitos humanos: de emancipações, libertações e dominações**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2014.

Santos, L. A. (2017). **A Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal: Uma Análise da Política Pública**. Brasília: UFG.

Saviani, D. **Escola e democracia**. 36.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

Secretaria de Educação do Distrito Federal. (2021). **Plano de Desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal 2021-2024**. Brasília: Governo do Distrito Federal.

Soares, L. **Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos**. In: MACHADO, M. M. Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008

Tavares, M. C. (2015). **A Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal: Desafios e Perspectivas**. Brasília: IPEA.

Viegas, A. C. C.; Moraes, M. C. S. **Um convite ao retorno**: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 1, p. 456–478, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8321>. Acesso em: 12 março de 2024.

Vieira, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

## APÊNDICE A – Aceite Institucional

## ACEITE INSTITUCIONAL

O/A Sr./Sra. Edilma Moreira Dias Silvestre, *diretora do/da* Centro de Ensino Fundamental I do Riacho Fundo II, está de acordo com a realização da pesquisa: A inadequação da escola: desafios enfrentados pelos alunos da EJA na escola pública para o alcance do direito à aprendizagem de responsabilidade do/da pesquisador/a Aldeisa Santos de Carvalho, estudante de (*mestrado*) no Departamento de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília, realizada sob orientação de Pedro Demo, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de observação e entrevistas com os estudantes. A pesquisa terá a duração de dois meses, com previsão de início em julho/2023 e término em outubro/2023.

Eu, Edilma Moreira Dias Silvestre, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 11 de maio de 2023.

Nome do/da responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do/da responsável pela instituição

## APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Semiestruturada para 05 Alunos da EJA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA  
PGGDH/CEAM

**Dados pessoais**

Nome:

Idade:

Curso:

**Roteiro da entrevista semiestruturada**

- 1) Conte-me sobre sua trajetória até chegar ao Centro de Ensino Fundamental 01.
- 2) O que em sua história pessoal o impulsionou a buscar a EJA? Teve algum tipo de influência?
- 3) Atualmente qual a sua relação com o ambiente escolar?
- 4) De que forma você se vê dentro da escola?
- 5) Você acha que a escola pode proporcionar um ambiente mais adequado para a sua aprendizagem? Se sim, de que forma?
- 6) Como você se vê depois do término do curso?

APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido<sup>1</sup> (TALE<sup>2</sup>)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS  
E CIDADANIA PGGDH/CEAM

**Título: A Inadequação da Escola: desafios enfrentados pelos alunos da EJA da escola pública do Distrito Federal para o alcance do direito à aprendizagem.**

**Instituição da pesquisadora:** Universidade de Brasília - UnB

**Orientador responsável:** Prof. Dr. Pedro Demo

**Pesquisadora:** Aldeisa Santos de Carvalho

Meu nome é Aldeisa Santos de Carvalho, sou professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, mestranda em Direitos Humanos e Cidadania na Universidade de Brasília e estudo para saber como a alfabetização é importante para sua vida.

Sei que és um(a) estudante muito especial e merece toda a atenção da escola para que você aprenda adquirir o seu direito de ter uma aprendizagem adequada através de uma escola pública de qualidade, pois considero isso importante para a sua vida. Portanto, gostaria de pedir sua ajuda para entender melhor quais são os desafios que você enfrenta para alcançar a aprendizagem para se manter na escola.

Vou te explicar tudo o que eu e você vamos fazer. Você deve ouvir atentamente a leitura dos procedimentos e as explicações. Depois disso, você poderá dizer se quer participar desta pesquisa ou não. Você não é obrigado a aceitar, mas se concordar ajudará muito na minha pesquisa e eu ficarei muito feliz e satisfeita.

Procedimentos com explicações:

- Farei visitas à escola pra conhecê-la melhor;
- Conhecerei você, seus colegas e seus professores;
- Vou ler seus documentos que estão na secretaria da escola pra conhecer sua vida escolar até aqui;

<sup>1</sup> Segundo a resolução 466/2012: "Assentimento livre e esclarecido é a "anuência do participante da pesquisa, criança, adolescente ou legalmente incapaz, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação. Tais participantes devem ser esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades".

<sup>2</sup> O documento elaborado tem o aporte da Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016, os quais serão explicados à criança.

- Virei em alguns dias pra te observar no horário do projeto, pra ver como você aprende;
- Você ficou com alguma dúvida? Se sim, pode perguntar que te respondo. Se quiser conversar com seus pais ou com outra pessoa tudo bem! Você não precisa responder agora se quer participar.

Quando meus estudos terminarem, contarei para você, para seus professores e para a direção o que aprendemos com a pesquisa.

Se você tiver alguma dúvida sobre a pesquisa, você pode pedir para seus responsáveis entrarem em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa no endereço de e-mail abaixo. O Comitê de Ética em Pesquisa é formado por um grupo de pessoas que trabalham para defender os interesses dos participantes das pesquisas.

**\*Pesquisadora Aldeisa Santos de Carvalho**  
**Celular: (61) 98598-4267**

**E-mail: [aldeisasantos@yahoo.com.br](mailto:aldeisasantos@yahoo.com.br)**

**\*Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS)**

**Campus Darcy Ribeiro, Faculdade de Direito**

**Telefones: 61 3107-1592**

**E-mail: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br)**

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do endereço e telefone citado acima.

Declaro que entendi e concordo em participar. **Ficarei com uma via deste termo assinada pelo pesquisador** que conversou comigo e me explicou sobre minha participação.

\_\_\_\_\_  
 Pesquisadora Aldeisa Santos de Carvalho

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Turno: \_\_\_\_\_



Impressão  
 datiloscópica  
 do participante

## APÊNDICE D – Memorando Nº 134/2023 – SEE/EAPE/DITED/GITEAD



Governo do Distrito Federal  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal  
Diretoria de Inovação, Tecnologias e Documentação  
Gerência de Formação Continuada para Inovação, Tecnologias e Educação  
a Distância

Memorando Nº 134/2023 - SEE/EAPE/DITED/GITEAD

Brasília-DF, 25 de setembro de 2023.

À Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirantes, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga,

Assunto: Autorização para pesquisa

Senhor(a) Coordenador(a),

Após análise documental da solicitação de pesquisa no âmbito desta Secretaria de Educação, encaminhamos autorização para a realização de pesquisa<sup>[1]</sup> de **MESTRADO** de **ALDEISA SANTOS DE CARVALHO** intitulada “**A INADEQUAÇÃO DA ESCOLA: DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS ESTUDANTES DA EJA DA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL PARA O ALCANCE DO DIREITO APRENDIZAGEM.**”, em elaboração no âmbito do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO HUMANOS E CIDADANIA PGDH/CEAM**, pela **UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)**.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar ou do setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os princípios que norteiam as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Na medida em que houver o aceite final do(a) gestor(a) da unidade escolar e/ou do setor objeto da pesquisa, a Secretaria de Educação coloca-se ciente de suas corresponsabilidades enquanto instituição coparticipante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos(as) participantes, dispondo da infraestrutura necessária para a garantia dos elementos necessários à segurança e bem-estar de todos(as) os(as) envolvidos(as).

<sup>[1]</sup> Esta autorização tem validade de seis meses, a contar desta data de expedição.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **ELIANE LUIZ FREITAS - Matr.0248656-3, Professor(a) de Educação Básica**, em 25/09/2023, às 07:35, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **LUCIANA DE ALMEIDA LULA RIBEIRO - Matr. 00328073, Diretor(a) de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa**, em 26/09/2023, às 13:45, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:  
[http://sei.df.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0&verificador=123015093)  
verificador= **123015093** código CRC= **137F83E1**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"  
SGAS 907 Sul Conjunto A - Bairro ASA SUL - CEP 70.390-070 - DF  
Telefone(s):  
Site - [www.se.df.gov.br](http://www.se.df.gov.br)

## APÊNDICE E – Parecer Consubstanciado do CEP – Apresentação do Projeto

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A Inadequação da escola: desafios enfrentados pelos estudantes da EJA da escola pública para o alcance do direito à aprendizagem.

**Pesquisador:** ALDEISA SANTOS DE CARVALHO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 70474023.4.0000.5540

**Instituição Proponente:** Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.206.129

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se do projeto "A Inadequação da Escola: Desafios enfrentados pelos estudantes da EJA da escola pública para o alcance do direito à aprendizagem" da pesquisadora ALDEISA SANTOS DE CARVALHO.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

O objetivo principal deste estudo é investigar, na perspectiva dos alunos da EJA do CEF 01 do RF II, até que ponto a inadequação da escola compromete o direito à aprendizagem e se os desafios enfrentados para o alcance dessa aprendizagem contribuem para a evasão escolar.

**Objetivo Secundário:**

Observar de que forma a inadequação escolar impacta na não aprendizagem dos alunos e como a não aprendizagem influencia o retorno ao abandono escolar.

Identificar se a escola está ciente da função de cuidar da qualidade da educação e educar para o exercício da cidadania e se a noção de educação, aprendizagem e de cidadania emancipada estão presentes em seu discurso;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora registra: "Riscos: A pesquisa não oferece risco iminente à saúde física e psíquica dos partícipes. Não havendo risco de constrangimento durante a entrevista, bem como o risco de

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



Continuação do Parecer: 6.206.129

dano emocional por tratarmos de significados relacionados à alfabetização e aprendizagem, as quais podem decidir a qualquer tempo ou momento, desistir de participar da pesquisa.

Nos casos em que o(s) procedimento(s) utilizado(s) para a pesquisa trouxerem algum desconforto do tipo vergonha, medo, insegurança, constrangimento ou outros não nomeados e sejam detectadas ou apontados pelo estudante, a pesquisa será interrompida a qualquer sinal de desconforto."

Vale registrar que o que a pesquisadora aponta como desconforto são exatamente os riscos da pesquisa. Estes "desconfortos" devem ser considerados como riscos psicológicos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Segundo descrito pela pesquisadora: "A pesquisa será qualitativa e acontecerá em uma escola situada em uma cidade satélite do Distrito Federal. O público alvo será os estudantes da Educação de Jovens de jovens e adultos e contará, apenas, com 05 estudantes onde serão observadas as práticas pedagógicas e a inadequação da escola na ótica desses sujeitos. Será oferecido um questionário semiestruturado, porém as entrevistas acontecerão de forma interativa e os estudantes poderão desistir a qualquer momento. Após a aprovação do Comitê de ética, a pesquisadora conversará com a gestão e pedirá permissão para entrar nas salas, explicar a pesquisa e esperar que os alunos participem de forma voluntária da mesma, estima-se 20 horas de pesquisa. A pesquisadora observará os estudantes na turma e depois fará entrevistas individuais de acordo com o melhor horário para o estudante.

Ao final será marcada uma entrevista com o grupo para um diálogo durante o intervalo ou no melhor horário para o grupo.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora apresenta o Termo de Aceite da Escola do Riacho Fundo II, O TCLE, o termo de assentimento, o termo de confidencialidade dos dados, o questionário a ser aplicado, e o termo de guarda e confidencialidade dos dados a serem acessados na escola. Apresenta a carta de revisão ética. Os termos estão de acordo com o que estabelece o CEPCHS

**Recomendações:**

Recomendamos que a pesquisadora reveja a frase onde afirma que a pesquisa não tem risco de constrangimento ou de dano emocional. Ela não tem como inferir como os participantes poderão

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB**



Continuação do Parecer: 6.206.129

se sentir ao serem entrevistados. Como a mesma coloca que os procedimentos podem causar "desconfortos" recomendamos que ela considere estes desconfortos como riscos.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Acreditamos que o projeto possa ser aprovado com o compromisso da pesquisadora em reconsiderar os itens apontados como desconforto como riscos da pesquisa. Desta forma recomendamos a aprovação sem necessidade de retorno a este comite. Para consideração.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2153574.pdf	12/06/2023 23:22:34		Aceito
Outros	CARTEENCAMINHAMENTOCEP.pdf	12/06/2023 23:20:57	ALDEISA SANTOS DE CARVALHO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	12/06/2023 23:19:31	ALDEISA SANTOS DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.pdf	12/06/2023 23:18:51	ALDEISA SANTOS DE CARVALHO	Aceito
Outros	HISTORICO.pdf	02/06/2023 18:26:37	ALDEISA SANTOS DE CARVALHO	Aceito
Outros	TERMODEFIELDPOSITARIO.pdf	02/06/2023 18:25:57	ALDEISA SANTOS DE CARVALHO	Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADE.pdf	02/06/2023 18:25:20	ALDEISA SANTOS DE CARVALHO	Aceito
Outros	ROTEIROSASENTREVISTASSEMIES TRUTURADAS.pdf	02/06/2023 18:23:15	ALDEISA SANTOS DE CARVALHO	Aceito
Outros	DECLARACAODECOMPROMISSOETI CODENAOINICIODAPESQUISA.pdf	02/06/2023 18:16:07	ALDEISA SANTOS DE CARVALHO	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Aldeisa.pdf	02/06/2023 18:09:54	ALDEISA SANTOS DE CARVALHO	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Pedro_Demo.pdf	02/06/2023 18:09:22	ALDEISA SANTOS DE CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CARTA_DE_REVISAOETICA.pdf	02/06/2023 18:02:53	ALDEISA SANTOS DE CARVALHO	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	TALE.pdf	02/06/2023 17:35:03	ALDEISA SANTOS DE CARVALHO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_DE_PROJETODEPESQ	02/06/2023	ALDEISA SANTOS	Aceito

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



Continuação do Parecer: 6.206.129

Orçamento	A.pdf	17:21:28	DE CARVALHO	Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_anuencia_institucional.pdf	02/06/2023 17:16:48	ALDEISA SANTOS DE CARVALHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR.pdf	02/06/2023 17:13:23	ALDEISA SANTOS DE CARVALHO	Aceito
Declaração de Manuseio Material Biológico / Biorepositório / Biobanco	TERMO_DE_UTILIZACAO_DE_DADOS RECEBIDOESCOLATCUD.pdf	02/06/2023 17:07:33	ALDEISA SANTOS DE CARVALHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aceite_institucional.pdf	02/06/2023 16:53:40	ALDEISA SANTOS DE CARVALHO	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETODEPESQUISACOMITE_DE_ETICA.pdf	02/06/2023 16:51:50	ALDEISA SANTOS DE CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/06/2023 14:22:30	ALDEISA SANTOS DE CARVALHO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASÍLIA, 28 de Julho de 2023

Assinado por:  
**ANDRE VON BORRIES LOPES**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

## APÊNDICE F – Parecer Consubstanciado do CEP – Envio do Relatório Final

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A Inadequação da escola: desafios enfrentados pelos estudantes da EJA da escola pública para o alcance do direito à aprendizagem.

**Pesquisador:** ALDEISA SANTOS DE CARVALHO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 70474023.4.0000.5540

**Instituição Proponente:** Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DA NOTIFICAÇÃO**

**Tipo de Notificação:** Envio de Relatório Final

**Detalhe:**

**Justificativa:**

**Data do Envio:** 18/04/2024

**Situação da Notificação:** Parecer Consubstanciado Emitido

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.846.128

**Apresentação da Notificação:**

Relatório final do projeto de pesquisa: A Inadequação da Escola Pública do Distrito Federal: desafios enfrentados pelos estudantes da EJA pela garantia do direito à aprendizagem.

2. Pesquisador/a responsável: ALDEISA SANTOS DE CARVALHO

**Objetivo da Notificação:**

Relatório Final da pesquisa

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora apresenta que refletiu sobre os riscos e procedeu alterações no TCLE. "Relato que as alterações foram realizadas e o termo foi levado para os estudantes com as adequações sugeridas dessa maneira: A pesquisa oferece risco iminente à saúde física e

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASANORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB**



Continuação do Parecer: 6.846.128

psíquica dos Partícipes, visto que pode causar constrangimento durante a entrevista, bem como o risco de dano emocional por tratarmos de significados relacionados à alfabetização e aprendizagem, as quais podem decidir a qualquer tempo ou momento, desistir de participar da pesquisa. Nos casos em que o(s) procedimento(s) utilizado(s) para a pesquisa trouxeram algum desconforto do tipo vergonha, medo, insegurança, constrangimento ou outros não nomeados e sejam detectadas ou apontados pelo estudante, a pesquisa será interrompida a qualquer sinal de desconforto. Informo que os estudantes ficaram bem à vontade e não demonstraram nem um tipo de desconforto, todos/as se ofereceram prontamente para colaborar e todos/as permaneceram até o final sem demonstrar desconforto.

**Comentários e Considerações sobre a Notificação:**

A notificação atende às determinações do CEP CHS

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

os termos apresentados estão de acordo com as normas do CEP CHS

**Recomendações:**

aprovado

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Final	cep_CHS_rotreiro_relatoriosfinal.pdf	18/04/2024 16:25:35	ALDEISA SANTOS DE CARVALHO	Postado

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASANORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



Continuação do Parecer: 8.846.128

BRASILIA, 24 de Maio de 2024

---

**Assinado por:**  
**André Ribeiro da Silva**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASANORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

## APÊNDICE G – Oferta Educação Jovens e Adultos – EJA 2023



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
Diretoria de Acompanhamento  
Gerência de Acompanhamento do Sistema de Ensino e Oferta Educacional

### Oferta Educação Jovens e Adultos - EJA 2023

RELATÓRIO SINTÉTICO		OFERTA DE SEGMENTOS	
		DIURNO	NOTURNO
93 unidades escolares ofertando EJA em 2023			
28 unidades escolares ofertando EJA em 2023 no DIURNO			
80 unidades escolares ofertando EJA em 2023 no NOTURNO			
CRE	UNIDADE ESCOLAR	DIURNO	NOTURNO
CRE BRAZLÂNDIA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 02 DE BRAZLÂNDIA	1º / 2º	1º / 2º
CRE BRAZLÂNDIA	CENTRO DE ENSINO MÉDIO 02 DE BRAZLÂNDIA		3º
CRE BRAZLÂNDIA	CENTRO EDUCACIONAL 02 DE BRAZLÂNDIA		3º
CRE BRAZLÂNDIA	CENTRO EDUCACIONAL IRMÃ MARIA REGINA VELANES REGIS		1º / 2º / 3º
CRE CEILÂNDIA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 02 DE CEILÂNDIA		1º / 2º
CRE CEILÂNDIA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 04 DE CEILÂNDIA	1º / 2º	
CRE CEILÂNDIA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 04 DE CEILÂNDIA		2º
CRE CEILÂNDIA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 13 DE CEILÂNDIA	1º / 2º	1º / 2º
CRE CEILÂNDIA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 20 DE CEILÂNDIA	1º / 2º	
CRE CEILÂNDIA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 25 DE CEILÂNDIA	1º / 2º	
CRE CEILÂNDIA	CENTRO DE ENSINO MÉDIO 03 DE CEILÂNDIA	1º / 2º / 3º	3º
CRE CEILÂNDIA	CENTRO DE ENSINO MÉDIO 04 DE CEILÂNDIA		3º
CRE CEILÂNDIA	CENTRO DE ENSINO MÉDIO 09 DE CEILÂNDIA		3º
CRE CEILÂNDIA	CENTRO EDUCACIONAL 06 DE CEILÂNDIA		3º
CRE CEILÂNDIA	CENTRO EDUCACIONAL 07 DE CEILÂNDIA	1º / 2º	2º / 3º
CRE CEILÂNDIA	CENTRO EDUCACIONAL 16 DE CEILÂNDIA	1º / 2º	2º / 3º
CRE CEILÂNDIA	CENTRO EDUCACIONAL INCRA 09		1º / 2º
CRE CEILÂNDIA	ESCOLA CLASSE 66 DE CEILÂNDIA		1º
CRE GAMA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 03 DO GAMA		1º / 2º
CRE GAMA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 04 DO GAMA	1º	
CRE GAMA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 10 DO GAMA		1º / 2º
CRE GAMA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 11 DO GAMA		1º / 2º
CRE GAMA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 15 DO GAMA	1º	
CRE GAMA	CENTRO EDUCACIONAL 07 DO GAMA		3º
CRE GAMA	CENTRO EDUCACIONAL CASA GRANDE		1º / 2º
CRE GAMA	CENTRO EDUCACIONAL ENGENHO DAS LAJES		1º / 2º / 3º
CRE GAMA	CENTRO EDUCACIONAL GESNER TEIXEIRA		1º / 2º / 3º
CRE GUARÁ	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 08 DO GUARÁ	2º	
CRE GUARÁ	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 10 DO GUARÁ		1º
CRE GUARÁ	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 04 DO GUARÁ	1º	
CRE GUARÁ	CENTRO EDUCACIONAL 01 DA ESTRUTURAL		1º / 2º / 3º
CRE GUARÁ	CENTRO EDUCACIONAL 04 DO GUARÁ		1º / 2º / 3º
CRE NÚCLEO BANDEIRANTE	CENTRO DE ENSINO MÉDIO JÚLIA KUBITSCHK		3º
CRE NÚCLEO BANDEIRANTE	CENTRO DE ENSINO MÉDIO URSO BRANCO		1º / 2º / 3º
CRE NÚCLEO BANDEIRANTE	CENTRO EDUCACIONAL 01 DO RIACHO FUNDO II		3º
CRE NÚCLEO BANDEIRANTE	CENTRO EDUCACIONAL 02 DO RIACHO FUNDO		1º / 2º / 3º
CRE NÚCLEO BANDEIRANTE	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 01 DO RIACHO FUNDO II		1º / 2º / 3º
CRE PARANOÁ	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 02 DO PARANOÁ	2º	3º
CRE PARANOÁ	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 03 DO PARANOÁ		2º
CRE PARANOÁ	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL DOUTORA ZILDA ARNS	3º	
CRE PARANOÁ	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL DOUTORA ZILDA ARNS		1º / 2º / 3º
CRE PARANOÁ	CENTRO EDUCACIONAL DO PAD-DF		1º / 2º / 3º
CRE PLANALTINA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 03 DE PLANALTINA		1º / 2º

CRE PLANALTINA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 04 DE PLANALTINA		1º / 2º
CRE PLANALTINA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL JUSCELINO KUBITSCHKE		1º / 2º
CRE PLANALTINA	CENTRO DE ENSINO MÉDIO 01 DE PLANALTINA		3º
CRE PLANALTINA	CENTRO DE ENSINO MÉDIO 02 DE PLANALTINA	3º	
CRE PLANALTINA	CENTRO EDUCACIONAL 03 DE PLANALTINA		1º / 2º / 3º
CRE PLANALTINA	CENTRO EDUCACIONAL DONA AMÉRICA GUIMARÃES		2º / 3º
CRE PLANALTINA	CENTRO EDUCACIONAL ESTÂNCIA III		2º / 3º
CRE PLANALTINA	CENTRO EDUCACIONAL TAQUARA		1º / 2º / 3º
CRE PLANALTINA	CENTRO EDUCACIONAL VALE DO AMANHECER		1º / 2º / 3º
CRE PLANO PILOTO	CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ASA SUL - CESAS	1º / 2º / 3º	1º / 2º / 3º
CRE PLANO PILOTO	CENTRO EDUCACIONAL 01 DE BRASÍLIA	1º / 2º	1º / 2º
CRE PLANO PILOTO	CENTRO EDUCACIONAL 02 DO CRUZEIRO		1º / 2º / 3º
CRE PLANO PILOTO	CENTRO EDUCACIONAL DO LAGO NORTE		1º / 2º / 3º
CRE PLANO PILOTO	CENTRO EDUCACIONAL GISNO		2º / 3º
CRE PLANO PILOTO	ESCOLA MENINOS E MENINAS DO PARQUE	1º / 2º	
CRE RECANTO DAS EMAS	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 113 DO RECANTO DAS EMAS		1º / 2º
CRE RECANTO DAS EMAS	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 206 DO RECANTO DAS EMAS		1º / 2º
CRE RECANTO DAS EMAS	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 405 DO RECANTO DAS EMAS		3º
CRE RECANTO DAS EMAS	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 802 DO RECANTO DAS EMAS	1º / 2º	1º / 2º
CRE RECANTO DAS EMAS	CENTRO DE ENSINO MÉDIO 111 DO RECANTO DAS EMAS	1º / 2º	3º
CRE RECANTO DAS EMAS	CENTRO EDUCACIONAL MYRIAM ERVILHA		1º / 2º / 3º
CRE SAMAMBAIA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 120 DE SAMAMBAIA		2º
CRE SAMAMBAIA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 312 DE SAMAMBAIA		1º / 3º
CRE SAMAMBAIA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 404 DE SAMAMBAIA		1º / 2º
CRE SAMAMBAIA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 411 DE SAMAMBAIA		3º
CRE SAMAMBAIA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 412 DE SAMAMBAIA	1º / 2º	
CRE SAMAMBAIA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 427 DE SAMAMBAIA		2º / 3º
CRE SAMAMBAIA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 519 DE SAMAMBAIA	2º	1º / 2º / 3º
CRE SAMAMBAIA	CENTRO DE ENSINO MÉDIO 304 DE SAMAMBAIA		1º / 2º
CRE SAMAMBAIA	CENTRO EDUCACIONAL 619 DE SAMAMBAIA	1º	1º / 2º / 3º
CRE SANTA MARIA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 103 DE SANTA MARIA	1º / 2º	
CRE SANTA MARIA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 201 DE SANTA MARIA		1º / 2º
CRE SANTA MARIA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 209 DE SANTA MARIA		2º
CRE SANTA MARIA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 213 DE SANTA MARIA		3º
CRE SANTA MARIA	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 316 DE SANTA MARIA		1º / 2º
CRE SANTA MARIA	CENTRO DE ENSINO MÉDIO 404 DE SANTA MARIA		3º
CRE SÃO SEBASTIÃO	CENTRO EDUCACIONAL SÃO BARTOLOMEU	1º	1º / 2º / 3º
CRE SÃO SEBASTIÃO	CENTRO EDUCACIONAL SÃO JOSÉ		2º / 3º
CRE SÃO SEBASTIÃO	ESCOLA CLASSE AGROVILA SÃO SEBASTIÃO	1º	
CRE SOBRADINHO	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 04 DE SOBRADINHO		1º / 2º
CRE SOBRADINHO	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 05 DE SOBRADINHO		1º / 2º
CRE SOBRADINHO	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 07 DE SOBRADINHO		1º / 2º
CRE SOBRADINHO	CENTRO DE ENSINO MÉDIO 01 DE SOBRADINHO		3º
CRE SOBRADINHO	CENTRO DE ENSINO MÉDIO 02 DE SOBRADINHO		3º
CRE SOBRADINHO	CENTRO DE ENSINO MÉDIO 04 DE SOBRADINHO		3º
CRE SOBRADINHO	CENTRO EDUCACIONAL PROFESSOR CARLOS RAMOS MOTA		1º / 2º / 3º
CRE SOBRADINHO	ESCOLA CLASSE 17 DE SOBRADINHO		1º
CRE TAGUATINGA	CENTRO DE ENSINO MÉDIO EIT		1º / 2º
CRE TAGUATINGA	CENTRO EDUCACIONAL 02 DE TAGUATINGA	1º / 2º / 3º	3º
CRE TAGUATINGA	CENTRO EDUCACIONAL 06 DE TAGUATINGA	1º / 2º	2º / 3º
CRE TAGUATINGA	ESCOLA BILINGUE LIBRAS E PORTUGUÊS ESCRITO DE TAGUATINGA		1º / 2º / 3º