



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL

LILIAN CRISTINA DA PONTE E SOUSA SENA

POR QUE OS EDUCANDOS NÃO PERMANECEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA)? ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EJA NO
DISTRITO FEDERAL, BRASIL (2013-2021)

BRASÍLIA/DF
2023

LILIAN CRISTINA DA PONTE E SOUSA SENA

POR QUE OS EDUCANDOS NÃO PERMANECEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA)? ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EJA NO
DISTRITO FEDERAL, BRASIL (2013-2021)

Dissertação de Mestrado apresentada a Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, modalidade profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na área de concentração em Políticas Públicas e Gestão da Educação, para obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Rodrigo Diego de Souza.

BRASÍLIA/DF
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS474q Sena, Lilian Cristina da Ponte e Sousa
Por que os educandos não permanecem na educação de jovens e adultos (EJA)? Análise das políticas educacionais da EJA no Distrito Federal, Brasil (2013-2021) / Lilian Cristina da Ponte e Sousa Sena; orientador Rodrigo Diego de Souza. -- Brasília, 2023.
111 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. políticas educacionais. 3. interseccionalidade. 4. transversalidade. 5. formação continuada. I. Souza, Rodrigo Diego de , orient. II. Título.

LILIAN CRISTINA DA PONTE E SOUSA SENA

POR QUE OS EDUCANDOS NÃO PERMANECEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA)? ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EJA NO
DISTRITO FEDERAL, BRASIL (2013-2021)

Dissertação de Mestrado apresentada a Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, modalidade profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na área de concentração em Políticas Públicas e Gestão da Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca examinadora formada por

Prof. Dr. Rodrigo Diego de Souza - Orientador
Centro de Ciências da Educação / Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Educação – MP/Universidade de Brasília

Prof. Dra. Patrícia Correia de Paula Marcoccia
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo
Universidade Católica de Brasília

Prof. Dra. Caroline Bahniuk
Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

Realizar sonhos, crescer, amadurecer, vivenciar e superar os desafios da vida acadêmica...Quanta gratidão!

Agradeço, inicialmente, aos meus admiráveis pais, Mara Cristina e Walter Sena, que de forma acolhedora e amorosa sempre compreenderam minhas paixões e fragilidades, durante meu processo formativo, sendo os grandes responsáveis pela minha formação humanizada e politizada, que tanto me desafia e inquieta e que me leva a trabalhar para e pelos mais vulneráveis.

Agradeço às minhas irmãs queridas, Viviane Sena e Lyvian Sena, que são minhas melhores amigas, parceiras de vida e que me inspiram diariamente por, nos diferentes espaços que ocupam, lutarem por condições igualitárias e justas para nós, mulheres, que vivemos em um país tão machista e patriarcal.

Agradeço ao meu amado filho, Bernardo Sena Martins, que me ajuda, a cada dia, a compreender que não é a quantidade de tempo que passamos juntos que define o nosso amor, mas sim como aproveitamos nossos momentos, como crescemos diante das escolhas que fazemos na vida e que o tempo coloca tudo no lugar.

Agradeço ao meu companheiro Paulo César, que tanto apoia minhas escolhas pessoais, profissionais e acadêmicas e que, por meio de sua alma de artista, livre e sonhadora, me mostra que a vida pode ser mais leve, mesmo diante das adversidades.

Agradeço aos meus companheiros de trabalho, Vivi, Euclides, Carol, Léo, Giovani, Sttelinha, Raquel, Renato, Marcos e todas e todos que fazem e fizeram parte dessa trajetória nesses últimos seis anos à frente da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Companheiros que se tornaram grandes amigos e que junto comigo, sempre resistiram e lutaram por uma educação libertadora e emancipatória. Obrigada por compartilharem tantos aprendizados e experiências, por compreenderem minhas fragilidades e pelo acolhimento e amorosidade constantes.

Agradeço à todas e todos os professores da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília e aos professores da banca de qualificação e defesa Prof. Dra. Patrícia Correia de Paula Marcoccia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, da Universidade Católica de Brasília e Prof. Dra. Caroline Bahniuk, da Universidade de Brasília por contribuírem imensamente com minha formação acadêmica e com a construção dessa dissertação.

Por fim, agradeço especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo Diego de Souza, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e do Programa de Pós-Graduação em Educação – MP, da Universidade de Brasília que, mesmo sem ainda termos nos conhecido pessoalmente, foi presente e ativo durante todo o mestrado, sempre me motivando e contribuindo com o desenvolvimento dessa pesquisa e, ainda mostrando que, apesar de todo esse processo exigir muita dedicação e compromisso, ele pode ser dialógico e gratificante.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da educação básica caracterizada pela expressiva pluralidade cultural. Os sujeitos da EJA são diversos e carregam em suas histórias de vida a negação do direito à educação e experiências educacionais excludentes. Diante desse contexto, essa pesquisa apresenta como tema o desafio de implantar políticas educacionais para a EJA, considerando a interseccionalidade de vulnerabilidades e a importância de ações transversais na formulação dessas políticas. Assim, o objetivo geral da pesquisa é relacionar a implementação de políticas educacionais que favoreçam o acesso e a permanência dos sujeitos da EJA na escola com a interseccionalidade de vulnerabilidades e a necessidade de ações transversalizadas, caracterizando as novas matrizes curriculares da EJA do Distrito Federal como fomento para a formação integral desses sujeitos e para sua inserção no mundo do trabalho, indo ao encontro dos seus anseios e necessidades. Para tanto, adotou-se a pesquisa qualitativa como instrumento de análise dos normativos nacionais e distritais e dos dados públicos referentes ao público atendido pela modalidade. A fundamentação teórica aborda o contexto da EJA, dos sujeitos da modalidade e dos desafios da implementação de políticas educacionais afirmativas a partir de Freire (1999, 2021), Arroyo (2010, 2017), Bomfim (1997), Haddad e Di Pierro (2000), Gadotti (2000), Bresser-Pereira (2010), entre outros. Os resultados dessa pesquisa revelam a necessidade de o Estado investir na valorização dos profissionais da educação que atuam com a EJA, bem como em sua formação continuada. Dessa forma, essa pesquisa apresenta como produto técnico-educacional a proposta de um curso de formação continuada para os profissionais da educação que atuam com a modalidade EJA no DF, de modo que possam compreender as multicausalidades que interferem na permanência escolar e, ainda, a integração curricular da EJA com a Educação Profissional e Tecnológica como uma política educacional de acesso e de permanência dos educandos na EJA, bem como os princípios epistemológicos da unicidade teoria-prática, da interdisciplinaridade, da contextualização e da flexibilização, constantes nos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; políticas educacionais; interseccionalidade; transversalidade; formação continuada.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is a basic education teaching modality characterized by expressive cultural plurality. EJA subjects are diverse and carry in their life stories the denial of the right to education and exclusionary educational experiences. Given this context, this research presents as its theme the challenge of implementing educational policies for EJA, considering the intersectionality of vulnerabilities and the importance of transversal actions in the formulation of these policies. Therefore, the general objective of the research is to relate the implementation of educational policies that favor the access and permanence of EJA subjects in school with the intersectionality of vulnerabilities and the need for transversal actions, characterizing the new curricular matrices of EJA in the Federal District, such as fostering for the integral formation of these subjects and for their insertion in the labor world, meeting their aspirations and needs. For this purpose, qualitative research was adopted as an instrument for analyzing national and district regulations and public data referring to the public served by the modality. The theoretical foundation addresses the context of EJA, the subjects of the modality and the challenges of implementing affirmative educational policies from Freire (1999, 2021), Arroyo (2010, 2017), Bomfim (1997), Haddad and Di Pierro (2000), Gadotti (2000), Bresser-Pereira (2010), among others. The results of this research reveal the need for the State to invest in the appreciation of education professionals who work with EJA, as well as in their continuing education. Thus, this research presents as a technical-educational product the proposal of a continuing education course for education professionals who work with the EJA modality in the Federal District, so that they can understand the multicausalities that interfere with school permanence and, also, the curricular integration of EJA with Professional and Technological Education as an educational policy of access and permanence of students in EJA, as well as the epistemological principles of unique theory-practice, interdisciplinarity, contextualization and flexibility, contained in the Theoretical Assumptions of the Curriculum in Motion of Basic Education in the Federal District.

Keywords: Youth and Adult Education; educational policies; intersectionality; transversality; continuing education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gráfico comparativo do número de matrículas na EJA/DF de 2015 a 2019.	54
Gráfico 2 - Gráfico comparativo do quantitativo de estudantes da EJA/DF que abandonaram os estudos entre 2015 e 2019.	55
Gráfico 3 - Gráfico comparativo do quantitativo de estudantes da EJA/DF considerados aptos nas respectivas etapas cursadas a cada semestre letivo (2015/2019)	56
Gráfico 4 - Gráfico comparativo do quantitativo de estudantes da EJA/DF considerados não aptos nas respectivas etapas cursadas a cada semestre letivo (2015/2019).....	57
Gráfico 5 - Gráfico com a série histórica do rendimento na EJA do DF – 2015 a 2019 em relação ao número e matrículas, conforme dados do Censo Escolar DF.	58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico com o número de matrículas na EJA – Brasil – 2017-2021- Deed/Inep. ...	40
Figura 2 - Gráfico 20 com o número de matrículas na EJA níveis fundamental e médio segundo a dependência administrativa e a localização da escola – Brasil -2021- Deed/Inep	41
Figura 3 - Gráfico 21 com o número de matrículas na EJA segundo a faixa etária e o sexo – Brasil -2021- Deed/Inep.	42
Figura 4 - Gráfico 22 com o número de matrículas na EJA segundo a cor/raça– Brasil -2021- Deed/Inep.....	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de unidades escolares ofertantes de EJA entre os anos de 2013 e 2022	50
Tabela 2 - Percentual do nível de escolaridade da população do D. F. a partir dos 25 anos, em relação ao número total de habitantes (IBGE, 2021).....	51
Tabela 3 - Total de matrículas EJA/DF (2015-2019).....	53
Tabela 4 - Número de estudantes da EJA/DF que abandonaram os estudos ao longo de cada semestre cursado (2015/2019).....	55
Tabela 5 - Número de estudantes considerados aptos nas respectivas etapas cursadas a cada semestre letivo (2015/2019)	56
Tabela 6 - Número de estudantes da EJA/DF considerados não aptos nas respectivas etapas cursadas a cada semestre letivo (2015/2019)	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<i>CEBCEB</i>	<i>Câmara de Educação Básica</i>
CED 01	Centro Educacional 01 de Brasília
CED 02	Centro Educacional 02 de Taguatinga
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEJAEP	Centro de Educação e Jovens e Adultos e Educação Profissional a
EaD	Distância de Brasília
CEP	Centro de Educação Profissional –
CESAS	Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul
<i>COEJA</i>	<i>Coordenação Geral de Jovens e Adultos</i>
DIEJA	Diretoria de Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETC	Escola Técnica de Ceilândia
FIC	Formação Inicial e Continuada
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDE	Plano Distrital de Educação
PFL	Partido a Frente Liberal
PL	Partido Liberal

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PSB	Partido Socialista Brasileiro
RAs	Regiões Administrativas
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A INTERSECCIONALIDADE DE VULNERABILIDADES	23
1.1 Contexto histórico da educação brasileira	23
1.2 O Estado, as reformas e a politização da educação.	26
1.3 A desnacionalização da educação e o trabalho.....	32
2 OS SUJEITOS DA EJA NO BRASIL	40
2.1 Transversalidade e interseccionalidade de gênero, classe e raça na EJA.....	40
2.2 A oferta da EJA no Distrito Federal e a necessidade da promoção de igualdades	49
2.3 Análise qualitativa do rendimento dos estudantes da EJA do DF entre 2015 e 2019. ...	53
3 AS DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL.....	63
3.1 A elaboração de normativos distritais para a EJA e a publicação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021.....	63
3.2 As estratégias para acesso e permanência na EJA.....	68
3.3 Concepções da EJA Integrada à EP, na concepção do currículo integrado e do mundo do trabalho.	71
3.4 Produto técnico - educacional: A integração curricular da Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional como prática emancipadora e o trabalho como princípio educativo.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS	93
ANEXO A – LISTA DAS UNIDADES ESCOLARES OFERTANTES DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL, POR COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO E POR SEGMENTO DA EJA.....	102
ANEXO B – AVALIAÇÕES DO CURSO PILOTO REFERENTE AO MÓDULO 1 DA PROPOSTA DE PRODUTO-TÉCNICO EDUCACIONAL.....	106

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa nasce da necessidade de compreender a dinâmica do Estado na implementação de políticas sociais, especialmente, das políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), diante do desafio de gerir a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

As coincidências são diversas. Em muitas famílias brasileiras é comum encontrar jovens, adultos e idosos que não concluíram a educação básica. Primos, tios, avós, sogra, são vários os jovens, adultos e idosos que convivi e convivo que não tiveram o direito à educação exercido e garantido, reforçando o que Arroyo (2017, p. 126) descreve como a hierarquia do conhecimento:

A organização do nosso sistema escolar materializa que o conhecimento produzido e acumulado somente é direito dos poucos que chegarem ao Ensino Superior, ao menos ao Ensino Médio. Nos andares de baixo, os conhecimentos são elementares. É onde chegam (e nem todos) pobres, negros, camponeses, indígenas, quilombolas, trabalhadores, empobrecidos. É a parte que lhes cabe no latifúndio do conhecimento.

Meu primeiro contato profissional com a EJA foi no início do ano 2000. Ao iniciar na carreira do magistério como professora de Ciências e Biologia em turmas de Supletivo, nas séries referentes aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, no turno noturno, em uma instituição privada do Distrito Federal. Naquele momento, eu ainda não tinha a menor noção do rico e grandioso universo que estava adentrando e o quanto eu aprenderia a cada dia, com cada vivência ao longo dos quatro anos que lecionei nessa modalidade.

Além de não ter experiência profissional, ter recebido uma formação acadêmica voltada para o domínio de técnicas e conteúdos e não na formação humana e emancipatória, foi um dos maiores desafios a serem vencidos nesses primeiros anos de docência. Os cursos de formação docente carecem de instrumentos que possibilitam que aos docentes-educadores compreenderem as relações hierárquicas com que os docentes e a função social da escola e da EJA se defrontam (ARROYO, 2017).

Acada dia, um novo aprendizado, a partir das histórias de vida e saberes desses jovens e adultos que, aos poucos foram sendo incorporados ao contexto da sala de aula, além do desenvolvimento da sensibilidade para identificar o impacto das questões sociais, culturais e econômicas que resultaram na exclusão escolar desses sujeitos, quando crianças e adolescentes.

E lá estávamos nós. De um lado, eu, ainda estudante universitária do Curso de Ciências Biológicas, estreando como professora, cheia de planos e encantada por, finalmente, estar

exercendo a profissão dos meus sonhos de criança, alimentados pelo fazer pedagógico diário que testemunhava ao acompanhar minha mãe no trabalho, uma alfabetizadora brilhante, disputada pelos pais da comunidade escolar em que atuava e, do outro lado, elas e eles, estudantes trabalhadores, jovens e adultos, em busca de melhores condições de trabalho, por meio da conclusão da escolarização e do tão sonhado diploma de conclusão da Educação Básica.

Hoje percebo a importância de ter iniciado a carreira docente na Educação de Jovens e Adultos e ter tido a oportunidade de compreender logo cedo que o processo educativo deve considerar o “saber acumulado, histórico, culturalmente herdado e aprendido” (VILAR; ALMEIDA; PEDERIVA, 2020, p. 41), já que, ao longo desses 23 anos de docência, passando pelas etapas dos ensinos fundamental e médio, mais uma vez, meu caminho se cruzou com os sujeitos da EJA, e de forma muito diferente.

Em 2018, assumi a DIEJA, unidade de gestão educacional localizada na sede administrativa da SEEDF, responsável pelo acompanhamento pedagógico e operacional da oferta da EJA, bem como pela implementação de políticas educacionais para essa modalidade no D.F., conforme Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação, aprovado pelo Decreto nº 38.631, de novembro de 2017. Agora, como servidora pública, tenho a responsabilidade de implantar e implementar políticas educacionais que garantam o direito à educação de, pelo menos, 28% da população do Distrito Federal (CODEPLAN, 2021), com idade a partir dos 25 anos, por meio de políticas de acesso, permanência e conclusão da educação básica.

Como um dos maiores desafios identificados durante esses últimos anos na gestão pública, está o desconhecimento das concepções da EJA como modalidade da educação básica, como espaço de humanização e emancipação, bem como dos seus fundamentos epistemológicos e ontológicos, que tem como principal consequência a negação do direito à educação. Para Arroyo (2017, p.9):

Reconhecer os jovens-adultos como sujeitos de “rebelião” confere a seus itinerários por educação radicalidades político-pedagógicas que redefinem a função da EJA, das escolas públicas e do trabalho de seus profissionais. Confere especificidades na formação de capacitados a entender essa “rebelião” que esses sujeitos levam à EJA, às escolas: formação para entender, acompanhar o problema da sua humanização-desumanização.

Esse desconhecimento, acomete muitos profissionais da rede que atuam direta e indiretamente com a EJA, dos que atuam no “chão da escola”, perpassando pelos servidores que atuam nos níveis intermediários da SEEDF, compostos pelas Coordenações Regionais de

Ensino, unidades elos entre a unidade escolar e a gestão central, chegando até os servidores da gestão máxima, que ocupam os cargos públicos e tem poder de decisão.

Nas oficinas, encontros pedagógicos e rodas de conversa realizados pela DIEJA, é comum os profissionais da educação discorrerem sobre a dificuldade de romper com o modelo de educação bancária sem, muitas vezes, reconhecê-la nas suas práticas pedagógicas diárias. A concepção bancária da educação é caracterizada pelo ato de “depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica, nem pode verificar-se essa superação” (FREIRE, 2021, p. 82), sendo que, todos nós, somos frutos desse modelo desde o nosso primeiro contato com a escola.

Soma-se a isso, a relação entre a formação dos professores no Brasil e as diversas Diretrizes Nacionais que foram promulgadas a partir da década de 90, em atendimento às reformas educacionais para a educação básica, sempre no sentido de se desenvolver parâmetros curriculares, com vistas à padronização da educação e da instituição das avaliações educacionais dos níveis de ensino no Brasil.

No ensino superior, a reforma curricular, segundo Matos e Reis (2019, p.4),

desenvolveu-se no interior de complexas relações e interesses articulados às exigências de organismos internacionais e às novas configurações econômicas do mundo globalizado, de modo que esses profissionais deveriam garantir a formação de mão de obra para a manutenção e expansão do capitalismo.

Nesse sentido, entende-se que para atuar com a EJA, nas diferentes esferas organizacionais, faz-se necessário reconhecer todo o contexto histórico-social do surgimento e desenvolvimento da sociedade brasileira em nível local e nacional, seus mecanismos de controle, sua relação com as grandes potências políticas e econômicas mundiais, bem como a estrutura e o funcionamento da administração pública.

Muitos fatores interferem na implantação e implementação de políticas educacionais de acesso, com vistas à permanência no fluxo escolar dos sujeitos que procuram a EJA para retomar e/ou até iniciarem seus estudos. Os sujeitos da EJA estão entre as vítimas das desigualdades sociais que se impõem no Brasil. São homens e mulheres, negros e negras, pobres, jovens, adultos e idosos periféricos, que repetem as histórias de exclusão social e escolar pela qual passaram seus pais e seus avós, familiares que há décadas sofrem as consequências de políticas de governo, assistencialistas e fragmentadas. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p.126):

Essa descontinuidade entre as dimensões econômica e cultural da modernização torna-se compreensível quando percebemos a estreita associação entre a incidência da

pobreza e as restrições ao acesso à educação. A história brasileira nos oferece claras evidências de que as margens da inclusão ou da exclusão educacional foram sendo construídas simétrica e proporcionalmente à extensão da cidadania política e social, em íntima relação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos.

As multicausalidades da exclusão educacional se interseccionam e refletem diretamente no abandono escolar e na queda do número de matrículas da EJA no Brasil, mesmo com o crescente número de brasileiros adultos sem escolarização a cada ano. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – Contínua Educação, realizada em 2019, pelo IBGE, 51,2% ou 69,5 milhões de pessoas, acima dos 25 anos, ainda não concluíram a educação básica no país.

A recente Pnad Contínua Educação - 2022, divulgada em 7 de junho de 2023, reforça, ainda mais a interseccionalidade de vulnerabilidades no contexto educacional. Apesar da taxa de analfabetismo, a partir dos 15 anos, ter caído de 6,1%, em 2019, para 5,6%, em 2022, o número de analfabetos no Brasil segue alto entre os idosos, pretos ou pardos e da região Nordeste. Considerando o mesmo recorte de idade, essa região tem a taxa mais alta de analfabetos, são 11,7%, enquanto a região Sudeste apresenta a taxa mais baixa, de 2,9%.

Ainda segundo esses dados, a quantidade de pessoas, a partir dos 15 anos, pretas ou pardas analfabetas é de 7,4%, mais que o dobro da taxa verificada entre as pessoas brancas, que é de 3,4%. Quanto ao grupo de pessoas com 60 anos ou mais, o quantitativo de pessoas pretas ou pardas chega a 23,3%, enquanto entre as pessoas brancas chega a 9,3% e, em relação à região pesquisada, nesse grupo a diferença é mais alarmante, 32,5% para a região Nordeste e 8,8% para a região Sudeste.

Dessa forma, as políticas educacionais voltadas para o acesso e a permanência devem considerar a interseccionalidade das vulnerabilidades para viabilizar a adoção de ações transversais como enfrentamento dos desafios das políticas em atuarem com problemas multicausais, favorecendo assim, a escolarização dessa população, com vistas à sua (re)inserção no mundo do trabalho.

Na obra *Interseccionalidade* (2021), as sociólogas Patricia Hill Collins e Sirma Bilge discorrem sobre a interseccionalidade como ferramenta analítica nos diversos campos sociais, inclusive na educação. As autoras defendem uma convergência crítica entre a interseccionalidade e a educação e apresentam a relação entre “opressor e oprimido” da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, como um dos exemplos a serem analisados.

Para as autoras, essa convergência se estabelece ao analisarem o “opressor” freiriano, com as relações de poder baseadas na *classe* e no modelo de *educação bancária*, caracterizadas pelo domínio do conhecimento pronto, acrítico, hierarquizado socialmente, e o “oprimido”, que

necessita de uma justiça social (baseada no sentido da democracia), capaz de mudar as práticas pedagógicas, em que a educação como práxis possibilita que esses oprimidos se aprofundem e compreendam essa justiça social, de forma crítica e dialógica, ocasionando o empoderamento coletivo, de modo que todos compreendam melhor a dinâmica das desigualdades sociais que se interseccionam, favorecendo a resolução de problemas (COLLINS; BILGE, 2021, p. 239).

Verifica-se, assim, que a implantação das políticas sociais não se resume em apenas compreender as necessidades da sociedade, dos coletivos, da classe trabalhadora, com vistas à garantia dos direitos. Deve-se compreender ainda, a estrutura do Estado e as concepções teóricas, econômicas, sociais e políticas que regem os planos de governos nacionais e internacionais a educação, de modo a possibilitar a transformação social por meio da educação.

No Distrito Federal, a estrutura organizacional e administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal é um dos pontos a ser considerado. O fato de uma única Secretaria concentrar a gestão de todas as etapas e modalidades da educação básica deveria ser um fator que favorecesse o diálogo e a comunicação entre as diversas áreas técnicas na implantação/implementação das políticas educacionais, porém, em alguns momentos, esse se torna o grande desafio. Quando as diversas áreas técnicas da SEEDF não estabelecem o diálogo contínuo que possibilite a construção de um planejamento estratégico integrado e que considere as especificidades de cada etapa e modalidade, torna-se mais difícil estabelecer políticas em rede.

A atuação por vezes fragmentada resulta em situações não previstas para as etapas e modalidades e que são identificadas facilmente nos Projetos Políticos Pedagógicos de algumas unidades escolares ofertantes de EJA, que apresentam a oferta dessa modalidade, por exemplo, como um "curso de correção de fluxo" para estudantes em incompatibilidade idade-ano.

Não se trata de negar o acesso à educação aos milhares de adolescentes que, a cada semestre/ano, lotam as turmas de EJA, especialmente do segmento correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental, mas, sim, de garantir esse direito a esses meninos e meninas estereotipados e frutos da exclusão escolar, de modo que tenham a oportunidade de mudar suas realidades por meio da tão sonhada escolarização acolhedora e que não repita os processos educativos excludentes a que foram submetidos ao longo do seu fluxo escolar.

Diante de todo o exposto, de tantas especificidades e, ainda, dos desafios impostos para a gestão pública na implementação de políticas educacionais para a modalidade EJA, essa pesquisa surge da necessidade de se compreender a relação entre as políticas de acesso, de permanência já existentes e a implementação de políticas educacionais que sejam efetivas no

combate ao analfabetismo adulto e à evasão escolar dos jovens, adultos e idosos atendidos pela EJA do Distrito Federal.

Para compreender essa dinâmica da formulação e implementação das políticas públicas educacionais na sua totalidade, serão necessários mais alguns anos de pesquisa e estudos nas diversas áreas das ciências humanas, especialmente nas ciências sociais. Portanto, as políticas educacionais neste trabalho serão conceitualmente apresentadas como políticas públicas sociais de um país que se constituem como instrumentos normativos e reguladores do Estado e objetivam assegurar o direito universal à educação, considerando que “mesmo os instrumentos de políticas, tecnologias e escolhas de estratégias de implementação não são neutros, mas plenos de disputas e distintas concepções políticas” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007, p. 1-21).

Dessa forma, ao identificar os altos índices de retenções e abandonos, ao longo dos últimos cinco anos à frente da gestão da modalidade dessa modalidade no DF, por meio do acompanhamento pedagógico e análise qualitativa contínua dos dados do Censo Escolar DF, essa pesquisa apresenta como problema: Mesmo diante de uma política educacional consolidada para a EJA do DF, desde 2014, caracterizada pela oferta diversificada e descentralizada, com diversos arranjos pedagógicos e possibilidades de atendimento previstos nos documentos que normatizam essa modalidade, pergunta-se: por que os educandos não permanecem na EJA?

O objetivo geral dessa pesquisa é relacionar a implantação de políticas educacionais que favoreçam o acesso e a permanência dos sujeitos da EJA na escola com a interseccionalidade de vulnerabilidades e a necessidade de ações transversais para a implementação dessas políticas.

Foram elencados também alguns objetivos específicos. São eles: a) compreender a implementação das políticas educacionais para a EJA, relacionando-as com contexto histórico, político e econômico do País, perpassando ainda pelo contexto mundial; b) analisar o atual cenário de atendimento da modalidade, a partir da análise qualitativa dos dados referentes ao público atendido, com as políticas educacionais de acesso e permanência previstos nos documentos normativos da modalidade, com destaque para o DF; c) caracterizar as novas matrizes curriculares da EJA do Distrito Federal, como estratégias de acesso e permanência, visto que foram elaboradas com o intuito de possibilitar ao estudante sua formação propedêutica e profissional, pois parte da carga horária da formação geral básica pode ser utilizada para integrar a EJA à Educação Profissional, na perspectiva do currículo integrado.

Por fim, apresenta-se, ainda, um curso de formação continuada como produto dessa pesquisa, para os profissionais da educação que atuam com a EJA, provocando reflexões acerca das suas práticas pedagógicas, desafiando-os a ressignificarem o processo de ensino e de aprendizagem na implementação de currículos integrados e na preparação desses educandos da EJA para o mundo do trabalho.

Para tanto, é necessário conhecer esse estudante, entender o que ele busca ao retornar para a escola ou mesmo iniciar seus estudos, compreender seus anseios e objetivos ao se matricular na EJA. Dessa forma, essa pesquisa apresenta informações referentes às especificidades do público atendido na EJA, bem como traz os dados atualizados da oferta dessa modalidade no DF. Traz ainda um histórico acerca da atualização dos documentos normativos nacionais e do DF tanto pedagógicos quanto operacionais, referentes à modalidade.

Entende-se que não existe outro caminho se não atuar diretamente com os profissionais da educação que estão nas unidades escolares ofertantes de EJA. Mesmo diante dos diversos fatores que afetam o acesso e a permanência, ao chegarem na escola, essas pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora precisam ser acolhidas, de modo a resgatarem e/ou até desenvolverem a sensação de pertencimento escolar, exercendo o seu direito à educação.

Os elementos da pesquisa são as multicausalidades que interferem na permanência dos educandos da EJA na escola, as novas matrizes curriculares para a EJA do Distrito Federal, os sujeitos atendidos por essa modalidade, a formação continuada dos docentes que atuam com a modalidade nas unidades escolares e os desafios dos docentes que atuam na Sede Administrativa da SEEDF com a responsabilidade de implantar e implementar políticas educacionais para a EJA, considerando os planos de governo em âmbito nacional e distrital, as implicações conjunturais e, especialmente, as necessidades e os anseios da comunidade escolar.

A abordagem de pesquisa é qualitativa, uma metodologia cada vez mais utilizada na área da educação. Ludke e André (1986, p. 11-13) discutem a pesquisa qualitativa sob a perspectiva de Bogdan e Biklen (1982) que, por meio da obra *A pesquisa Qualitativa em Educação* defendem que esse tipo de pesquisa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada”, enfatizando mais o processo do que o produto. Essa abordagem de pesquisa permite, por meio de estudos, a compreensão da subjetividade dos fenômenos sociais, a partir da cultura e das relações de tempo e espaço.

Nessa perspectiva, a partir da metodologia adotada, da pesquisa histórica, bibliográfica e das análises realizadas, tanto documental como método de coleta, quanto dos dados educacionais referentes à Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Distrito Federal, bem como dos referenciais teóricos apresentados, que apontam a necessidade de uma abordagem

interseccional para implantação políticas públicas de orientação transversal, defende-se que é possível avançar com a implementação de ações e estratégias que possibilitem o acesso à escola e favoreçam a permanência escolar dos educandos da EJA.

Entende-se que a “análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de dados qualitativos, seja complementando as análises obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

Assim, no primeiro capítulo desta dissertação apresenta-se a análise crítica da relação da organização do Estado, os planos de governo e a implementação das políticas educacionais, estabelecendo a relação entre os regimes políticos e econômicos adotados pelo Brasil nas últimas décadas, a interseccionalidade entre as diversas categorias analíticas presentes na EJA e a importância da transversalidade na implementação de políticas educacionais para os estudantes trabalhadores, público predominante da EJA.

No segundo capítulo, buscou-se compreender o perfil dos sujeitos atendidos por essa modalidade, por meio de apresentação e da análise de dados públicos (PNAD, PDAD, IBGE, INEP, SEEDF), bem como a sua relação com o contexto histórico, social e econômico. Articulado a isso, historiciza-se a elaboração dos documentos normativos da EJA do Distrito Federal, entre 2013 e 2021, bem como das discussões coletivas realizadas durante as plenárias regionais e distrital para legitimar esses documentos, relacionando-o com as mudanças significativas que ocorreram nas políticas educacionais nacionais para a Educação Básica e que perpassam pela EJA.

Por fim, no terceiro capítulo consta a discussão acerca das novas matrizes curriculares aprovadas para a EJA do DF, na perspectiva de integrar a EJA à Educação Profissional, considerando que o público atendido pela modalidade tem pressa para concluir sua formação básica concomitante à formação profissional, de modo a exercerem sua cidadania e participação social por meio do trabalho.

Neste terceiro capítulo também está o produto técnico-educacional dessa pesquisa, uma proposta de curso de formação continuada para os profissionais da educação que atuam na EJA, bem como um relato de experiência da realização dessa formação, aplicada na rede de ensino como piloto, durante a Semana Pedagógica do primeiro semestre de 2023, em que a EJA integrada à Educação Profissional foi apresentada como estratégia de acesso e permanência dos educandos na EJA, relacionando-a com a concepção de currículo integrado e do trabalho como fenômeno social.

Apresenta-se, então, nos próximos capítulos desta dissertação, a pesquisa desenvolvida e o produto técnico-educacional.

1 A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A INTERSECCIONALIDADE DE VULNERABILIDADES

1.1 Contexto histórico da educação brasileira

Neste capítulo, essa pesquisa retoma, resumidamente, o histórico da educação brasileira, com ênfase nos acontecimentos que influenciaram diretamente na consolidação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil como modalidade de ensino da educação básica e como um direito constitucional. Os referenciais teóricos que fundamentaram esta incursão histórica foram Bomfim (1997), Bresser-Pereira (2010), Foucault (2019), Franklin (2017), Freire (1967, 1999, 2001, 2021), Freitas (2018), Gadotti (2000), Gomes (2012), Hofling (2001), Marx e Engels (2005), Melo (2005), Sader (2013), Souza, Laisner e Lima (2019), entre outros.

Desde o Brasil colônia, a educação brasileira tem como principal mecanismo propulsor o processo de alfabetização. Inicialmente, destinado às crianças indígenas no período colonial, os jesuítas, estendiam aos indígenas adultos a catequização e a alfabetização na língua portuguesa como uma intensa ação cultural e educacional, mas também como estratégias de colonização/dominação.

No Brasil império, a educação brasileira se institui como uma educação elitista, voltada somente, para as classes mais abastadas e dominantes da sociedade. O processo educativo era restrito aos filhos homens dos portugueses colonizadores, todos brancos, excluindo, assim, os negros, os indígenas e as mulheres da escola. Esse formato de atendimento educacional expõe, claramente, a influência eurocêntrica na organização dos sistemas educacionais e da sociedade brasileira que, inclusive, alimentou e alimenta, até hoje, teses racistas escravagistas, sexistas e desiguais, de violação dos direitos humanos, associadas a uma redução contínua de sua capacidade cognitiva e das ideias e ações discriminatórias de que sempre existiram grupos sociais que se sobrepõem a outros grupos.

Mesmo com a constituição Imperial de 1824, que procurou ampliar o significado da educação, garantindo a todos os cidadãos a instrução primária, a partir da inserção das “camadas inferiores” (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravizados, livres e libertos) nos processos de educação formal, e, ainda, com a reforma Leôncio de Carvalho, estabelecida por meio do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que instituiu reformas dos ensinos primário e secundário sendo considerados livre no âmbito da Corte e das províncias brasileiras, não foram observados grandes avanços.

Ao se identificar, por exemplo, na Lei Saraiva, instituída pelo Decreto nº 3 029, de 9 de janeiro de 1881, que o voto estava restrito às pessoas alfabetizadas, reforçou-se o preconceito

e a exclusão social no processo eleitoral, num contexto de país com mais de 80% de analfabetos, com a prerrogativa de que sem a capacidade de leitura, o cidadão não teria discernimento para participar do processo eleitoral. E foi nessa perspectiva excludente e preconceituosa que a constituição republicana foi construída.

Entre 1850 e 1920, a educação brasileira se caracterizou por inúmeras transformações impostas por educadores aos métodos de ensino, mas não foi ampliada para toda a população, conforme Franklin (2017, p. 100):

Tanto no Império quanto no início da República, os grupos dominantes sempre tiveram acesso privilegiado à educação. À medida que as “séries” se elevavam: primária, secundária e superior, menor era a participação dos setores mais empobrecidos. Métodos curiosos e inovadores de alfabetização também não vingaram. As inovações americanas, por sua vez, ficaram mais restritas à parte Sul do país. Já a Maçonaria tivera sua aceitação contida pela suspeita da população, em sua maioria católica, e a educação moral e cívica da Primeira República contrastava com a ineficiência do novo regime em impor reformas que condissessem com a realidade social local. Dessa forma, a formação educacional de viés nacionalista se encaminhou por várias ramificações, as quais de maneira alguma convergiram no intuito de democratizar o ensino e/ou transformar o abismo das desigualdades socioeconômicas do país. Uma preocupação com o sistema educacional que, ao invés de processar mudanças progressistas, se viu presa a uma rede de privilégios e favorecimentos.

A partir de uma perspectiva decolonial como instrumento teórico, Manoel Bomfim (1997) também apresentou uma grande contribuição para as ciências humanas, quando criticou duramente a “inteligência brasileira” ao tratar das questões educacionais e étnicas, sempre de forma racista e elitista, que defendia a relação exploratória entre o trabalho e o trabalhador. Ele foi um dos poucos pensadores educacionais do início da República Brasileira que tentou romper com a visão racionalista, com vistas à uma nova perspectiva social. Para Bomfim (2008, p.278):

Não há regime livre na ignorância; para libertar os homens, o primeiro passo é desembaraçá-los dessa ignorância e entregá-los à posse da própria inteligência: “Uma democracia não tem razão de ser senão para dar a todos liberdade e consciência de si”. São verdades velhas, bem o sabemos. O mais humano dos Andradas – Martim Francisco – já escrevia em 1824: “O homem embrutecido não compreende em política outra ideia além das de escravo e de senhor. Nós temos a prova disto nos portugueses e nos brasileiros, que deles descendem”.

Historicamente, os colonizadores instruíram as questões de raça e classe como marcas de exclusão, de inferioridade, de meritocracia. Instituíram a ideia de saber e poder monocrático.

Segundo Silvio de Almeida (2019, p. 21-22), o projeto iluminista do século XVIII de transformação social impulsionou o conhecimento filosófico do homem a partir da sua observação em suas múltiplas características, de modo que, intelectualmente o Iluminismo possibilitou a classificação dos grupos humanos com base na sua cultura e características físicas, tornando-se ainda a fundamento das grandes revoluções liberais que, ao custo de

instituir a liberdade e livrar o mundo dos preconceitos religiosos, enfrentou o absolutismo e a nobreza.

Assim se constituiu o colonialismo, num movimento de levar a civilização para onde ela não existia, destruindo, matando e dominando os denominados grupos humanos primitivos. Em que pese a resistência de alguns desses grupos ao longo dos processos de revolução, é nesse contexto que nasce a classificação dos seres humanos em raças, como uma das “tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania” (ALMEIDA, 2019, p.23).

Apesar de outros fatores estarem relacionados à forma como o conceito de raça se estabeleceu no mundo ocidental, reconhecer esses mecanismos de colonização ajudam na compreensão de como o racismo se estabeleceu no Brasil. Conforme Silvio de Almeida (2019, p. 41):

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção.

Não há democracia racial no Brasil, não há igualdade, há um abismo criado para segregar. Para Quijano esse abismo se dá a partir da colonialidade do saber, conforme Gomes (2012, p. 731) ratifica:

Se Quijano (2005) adverte sobre a colonialidade do saber, indagando os processos de dominação colonial e problematizando a ideia de raça na América Latina, podemos dizer que Santos (2009) indaga as dimensões visíveis e invisíveis de como essa colonialidade se mantém. A consideração da Europa ocidental vista como centro da civilização e da ciência moderna é entendida como forma acabada e universal de conhecimento implica a aceitação de que existe uma periferia. Uma periferia não só geográfica, mas econômica, política e racial. Trata-se de uma dicotomia produzida nos contextos de poder, uma divisão entre universos socioculturais separados por um abismo que se apresenta intransponível e que não possibilita a convivência e a copresença igualitária desses dois universos, suas culturas, conhecimentos e sujeitos. No entanto, tal situação pode ser indagada e superada. Para tal, estruturas profundas de poder e de desigualdade terão que ser mexidas.

É nesse contexto que as políticas educacionais também se estabeleceram no Brasil, nos processos de colonização até os dias atuais. A mundialização da educação seguiu o movimento de mundialização do capital, processo hegemônico global que, apesar de apresentar um discurso de integração mundial sempre foi intrinsecamente excludente.

Para Hofling (2001, p. 35):

[...] as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimentos, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder.

As políticas públicas envolvem preferências, intencionalidades, escolhas e decisões. Não existe neutralidade neste campo, é um espaço de lutas de interesses por grupos distintos, de modo que essas políticas não devem ser reduzidas a mera prestação de serviço pelo Estado.

Dessa forma, compreender o contexto histórico da educação brasileira, desde a colonização do Brasil até a instituição da república, bem como todos os movimentos de reformas do Estado contribuem para entender como as ações são empreendidas na implementação de políticas educacionais para as etapas e modalidades da educação básica no Brasil.

1.2 O Estado, as reformas e a politização da educação.

Retomando o contexto histórico brasileiro e a relação com as políticas educacionais, pode-se destacar que, a partir dos anos 90, a análise da sociedade contemporânea e das diversas reformas do Estado Brasileiro apresentam a Reforma Gerencial como uma reação ao Estado de bem-estar social, construído na esteira do keynesianismo. Segundo Bresser-Pereira (2010, p. 112), após a Segunda Guerra Mundial, a democracia permitiu um aumento das demandas sociais pelos trabalhadores de modo que, o Estado Democrático Liberal passou a assumir a condição de Estado Democrático Social, com predomínio do consumo coletivo e implementação de políticas mais igualitárias.

Essa nova concepção de Estado gerou um aumento significativo das despesas públicas. Bresser-Pereira (2010, p. 116) apresenta a Reforma Gerencial como uma resposta às necessidades de um Estado Social mais eficiente em relação aos serviços públicos, especificamente, a um menor custo e, ainda, sem reduzir os serviços sociais e científicos prestados pelo Estado.

Nessa perspectiva, a Reforma Gerencial distingue as atividades exclusivas do Estado, caracterizadas pelo poder de Estado em regulamentar, fiscalizar e fomentar a implementação de políticas de Estado das atividades não exclusivas, realizadas por organizações públicas não estatais. Na relação entre esses dois setores, o ‘Núcleo Estratégico’ do Estado transfere a oferta

dos serviços sociais e científicos para organizações sociais (provedores públicos não estatais) que recebem recursos e são controlados por meio de contratos de gestão.

Apesar de todo o contexto de redemocratização e alinhamento do Brasil às políticas econômicas globais da década de 90, a Reforma Gerencial vem acompanhada da implementação de políticas neoliberais no Brasil fundamentando, significativamente, as reformas educacionais, que se baseiam na lógica do livre mercado e no avanço social com qualidade a partir do esforço, do mérito, e do empreendedorismo como mecanismo para a liberdade pessoal e social. De acordo com Freitas (2018, p. 31):

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação.

Ainda na década de 90, o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) prioriza a reforma administrativa com novos modelos de gestão pública e apresenta a administração gerencial como solução para os problemas causados pela administração burocrática.

Neste momento, percebe-se que a centralidade da educação surge como estratégia para o desenvolvimento, tornando-se mais presente na agenda pública. Ao analisar as instituições e todo o contexto político que permitiram mudanças profundas no “padrão das políticas sociais”, Melo (2005, p. 873) destaca que: “A mobilização nacional em torno da educação resultou finalmente na instituição do Fundef através da Emenda Constitucional nº 14 e na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a lei complementar que define as diretrizes básicas da educação, ambas de 1996”.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), regulamentado pela Lei n.º 9.424, em dezembro de 1996, foi o programa de financiamento da educação básica pública, caracterizado pelo incentivo à descentralização dos recursos destinados para o ensino fundamental e melhoria dos salários dos profissionais da educação.

Ao se considerar a educação uma política pública fundamental para a construção da democracia, a partir de um contexto intenso de programas para ajuste estrutural, alta concentração de renda, privatizações e ampliação das universidades privadas, inevitavelmente, deve-se destacar a relação direta entre o contexto educacional apresentado e o desfavorecimento significativo de acesso dos mais pobres e vulneráveis à educação de qualidade social.

Para Souza (2002, p. 1), diversos fatores contribuíram para o crescimento da importância do campo da política pública, tanto nos países industrializados como naqueles em desenvolvimento, como a adoção de políticas restritivas de gasto, que passaram a dominar a agenda mundial as novas visões sobre o papel dos governos que ganharam hegemonia e, por meio de políticas keynesianas, que guiaram a política pública do pós-guerra, com destaque para o ajuste fiscal, com adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa, além de restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais e, finalmente, a dificuldade de alguns países em desenvolvimento, como os da América Latina ainda não conseguirem desenvolver políticas públicas inclusivas que, ao mesmo tempo, impulsionem a economia.

O início do século XXI foi marcado por mudanças políticas, econômicas, sociais e ambientais significativas para Brasil. As perspectivas progressistas ganharam espaço e, em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores foi eleito presidente do Brasil, um social-democrata, que defendia que era possível crescer, distribuir renda e controlar a inflação, como também fortalecer o mercado interno e movimento de exportações.

Os professores e economistas Márcio Pochmann e Tânia Bacelar se destacaram no cenário nacional ao assessorarem a criação de parte das políticas econômicas e sociais dos governos progressistas do início do século XXI no Brasil. Pochmann (2013) defendia que a dinâmica da economia nacional estava diretamente relacionada ao comportamento do gasto social por possibilitar o fortalecimento do setor privado na produção de bens e serviços adequados, a partir de uma demanda social crescente de segmentos tradicionalmente excluídos. Ao impactar positivamente a distribuição de renda, além da redução da pobreza elevava-se o rendimento médio do trabalho, do salário-mínimo real e o conseqüente fortalecimento do mercado de trabalho, ocasionando a expansão do mercado interno (SADER, 2013).

Tânia Bacelar (2013) apresentou as três principais heranças do Brasil em relação a sua ocupação humana, o contexto histórico e econômico do seu território. A primeira é a concentração da população, das principais cidades, da base produtiva, e conseqüentemente, da melhor infraestrutura, da maioria das universidades e centros de pesquisas do país em regiões litorâneas, a segunda é sua diversidade regional e a terceira é a desigualdade regional. Esse mapeamento permite compreender que a concentração de renda e de investimentos regionalizados amplia as desigualdades sociais de modo que, ao optar pela descentralização da industrialização, oportunidades de trabalho, conseqüentemente de distribuição de renda, o

desenvolvimento regional se estabelece e proporciona a implementação de políticas educacionais (SADER, 2013).

Essas possibilidades se tornaram muito evidentes no Governo Lula (2003-2010), que ampliou significativamente o crescimento econômico, a partir da transferência direta de renda, a elevação do salário-mínimo real e aumento de poder de compra dos brasileiros de menor poder aquisitivo, além da expansão do crédito, que estimulou o mercado interno de massa, um potencial adormecido do país, acionando a base produtiva moderna – em especial a industrial – que o país havia instalado no século XX, puxando a taxa de crescimento de dentro do país.

Esse crescimento econômico impulsionou o mercado de trabalho com geração de empregos formais, o que impactou as políticas educacionais, com destaque para a educação superior que, com a implantação do *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (Reuni), o qual possibilitava o acesso ao ensino superior a milhares de pessoas que não conseguiriam tal oportunidade diante da desigualdade regional, assim como do *Programa Universidade para Todos* (Prouni), que permitiu o acesso de jovens oriundos das camadas populares à universidade pelo ensino privado (patrocinado com renúncia fiscal do governo federal), bem como a criação dos Institutos Federais e a presença de *campi* em cidades médias, com impacto imediato e significativo não somente na vida cultural, mas também no comércio e nos serviços locais, resultaram no bom desempenho das regiões mais pobres do país e na maior democratização do ensino superior no Brasil.

Algumas políticas para o ensino superior se repetiram para o ensino médio e para a educação profissional, o que gerou a expansão dessas ofertas no governo Lula, as escolas também se interiorizaram e buscaram as regiões menos desenvolvidas do país.

Destaca-se, ainda, a ampliação da obrigatoriedade escolar previstas na Constituição, inclusive para jovens e adultos, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que ampliou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e a criação de vários programas de fomento considerados fundamentais para o crescimento, como o *Projovem*, *Primeiro Emprego*, *Bolsa Família*, *Programa Brasil Alfabetizado*, *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos* (PROEJA), além da criação do *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (Ideb).

A instituição do piso salarial dos profissionais da educação e a implementação de espaços de diálogo entre governo e sociedade civil por meio de grupos de trabalho, comitês de

governança e realização de conferências, que também se destacam como grandes ações no campo das políticas educacionais.

Diante de todo o movimento nacional apresentado e conforme objeto de pesquisa aqui apresentado, necessita-se fazer uma referência ao contexto político do Distrito Federal durante a “Era Lula”. Após uma série de escândalos e denúncias de corrupção envolvendo o Governador Arruda (PFL)¹, eleito em 2006 e, ainda, alguns deputados distritais, o Distrito Federal acompanhou o movimento de mudanças nacionais e, em 2010, elegeu para governador o candidato do Partido dos Trabalhadores Agnelo Queiroz, primeiro-ministro do esporte do governo Lula.

Dentre as metas do governo Agnelo, médico de formação, destacam-se: atendimento exemplar da saúde que serviria como modelo para todo o país, oferta de educação de qualidade onde não haveria mais jovens e adultos analfabetos e os adolescentes receberiam formação técnica profissional junto ao ensino médio.

De fato, durante o Governo Agnelo, em 2014, a capital federal foi a primeira unidade da federação a receber o “Selo de Território Livre do Analfabetismo” título concedido pelo Ministério da Educação, por apresentar o menor índice de analfabetismo do Brasil, com apenas 2,03% da população sem, ainda, saber ler e escrever. Isso se deve à implementação de programas de fomento que destacarei mais à frente, mas também aos espaços de diálogo estabelecidos entre o governo e sociedade civil, além dos cargos de gestão, no âmbito da Secretaria de Educação, estarem nas mãos de profissionais que sempre se envolveram com os movimentos sociais e com a luta por políticas educacionais específicas para a EJA.

O aumento significativo das ações educativas e dos investimentos em educação, em âmbito nacional e distrital, durante o governo Lula são inegáveis e representam um grande avanço das políticas de acesso, porém a continuidade de ações que beneficiavam os grupos econômicos hegemônicos também se fazia presente. Esse processo dialético revela que o Estado está em constante disputa e a relação entre os interesses e os anseios, que perpassam pela manutenção ou quebra da hegemonia, é um grande desafio para qualquer gestão.

Por mais que a intenção do governo PT fosse dar novos rumos à educação, o enfrentamento ao setor empresarial e político vinculados ao neoliberalismo não foi suficiente para neutralizar a “nova direita”, que se expandiu dentro e fora do governo, por meio de ações midiáticas, formação de novos partidos políticos, organizações sociais, tudo com financiamento do setor empresarial, que defendia uma democracia liberal que se comprometia apenas, com o

¹Partido a Frente Liberal

livre mercado (FREITAS, 2018), de modo que, mesmo com o rompimento hegemônico, o que se manteve foi a implementação de políticas neoliberais.

De acordo com Souza, Laisner e Lima (2018, p. 72), a produção de conhecimentos e intersubjetividades estabelecidas pelo domínio eurocêntrico precisam ser descortinadas, reinterpretadas e ressignificadas com uma abordagem crítica frente à dominação estabelecida pelo domínio eurocêntrico e pelas relações políticas e econômicas que regem a implementação de políticas sociais, mesmo nos governos de esquerda.

Dessa forma, conhecer a estrutura do Estado, as concepções teóricas, econômicas, sociais e políticas que regem os planos de governo nacionais e internacionais, bem como a relação desses planos de governo com os projetos de sociedade e de educação são determinantes para possibilitar o rompimento com a unilateralidade em detrimento de soluções multidimensionais e transversais, por meio de ações em rede. Essas ações devem ser dialógicas, o que reforça a necessidade de todos refletirem sobre o papel da escola na sociedade.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais para a educação básica, especialmente para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), devem ser pensadas a partir do contexto histórico e cultural da sociedade, considerando os reais motivos que afastaram e continuam afastando as pessoas da escola durante a denominada “idade escolar” e/ou ainda os fatores que impediram e continuam impedindo o acesso à escola.

Ressalta-se que, conforme previsto no Capítulo III, art. 205 da Constituição Federal, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Porém, nesse modelo de sociedade, em que todos os setores e organizações sociais estão a serviço do capitalismo, os sistemas políticos e econômicos se baseiam nos interesses individuais, a família é apresentada como a célula básica da sociedade, a educação é de responsabilidade dos pais e não do Estado, cabendo a ele, apenas proporcionar a educação para aquelas famílias que não conseguem bancar as despesas educacionais, de modo que o sistema escolar público assume um caráter assistencialista e ineficaz, garantindo o currículo mínimo e controlando as relações sociais nos espaços educativos.

Todos esses apontamentos reforçam a relação direta entre a formulação de políticas sociais no Brasil e as reformas educacionais, especialmente, a partir da década de 90, em que a escola assume o papel de solucionar problemas inerentes a ela, como garantir alimentação dessa parcela da população que não consegue se alimentar em casa, ter acesso a serviços básicos como

vacinação e saúde bucal, garantir a segurança desses cidadãos, da violência da sociedade. Para Algebaile (2009, p. 324):

O fato de que a escola tenha sido um dos principais meios acionados para sua realização mostra o lugar que coube a ela na reforma da política social - um lugar que não é de todo novo e que, na verdade, se atualiza e se "especializa" no novo contexto, como uma forma perversa de realização à brasileira da modernização da escola. Essa foi uma das formas de realização do estreitamento da esfera pública por meio da instauração de uma nova "pragmática das portas", à qual corresponde um estreitamento dos canais de discussão e acesso a direitos delineados na Constituição de 1988 de forma mais ampla. Com isso, a escola se tornou um lugar de provisão restrita de meios para a sobrevivência, com o agravante de ser também o lugar para onde passaram a convergir mais intensamente problemas aos quais a escola não tem como dar encaminhamento.

Nesse contexto, ao Estado cabe ainda, estimular a competitividade entre as escolas privadas, os profissionais da educação e os próprios estudantes, sendo capaz de gerar a oferta de “serviços” e “produtos” baseados no aumento da eficiência.

Esses modelos educacionais excludentes são predominantes em todo o Brasil e alimentam, continuamente, os altos índices de abandono e evasão escolar de todas as redes públicas de ensino, nas diversas etapas e modalidades da educação básica, com destaque para os ensinos fundamental e médio, apresentando-se, assim, como os maiores desafios das redes públicas de ensino de todo o país, gerando grande demanda social para a EJA, que deveria acolher esse estudante-trabalhador, porém, também se encontra inserida nesse contexto educacional desumanizado, replicando as práticas excludentes e retroalimentando a evasão escolar.

1.3 A desnacionalização da educação e o trabalho

A desnacionalização da educação veio acompanhada de algumas dimensões como empregabilidade, competitividade, eficiência e eficácia e compõem as políticas educacionais desde a década de 80, o que compromete a prática escolar, reduz a aprendizagem e limita o acesso da população à produção da ciência e tecnologia, reforçando as práticas de segregação social, além de modificarem as necessidades das forças de trabalho (LAVAL, 2019).

De acordo com Muller (2018, p.12), as sociedades de base feudal seguiam o princípio da territorialidade, eram agrárias e o sujeito estava incluído na comunidade rural, onde as ações eram mais reduzidas e dependiam de acontecimentos exteriores e a relação com o trabalho era caracterizada por uma produção coletiva e integrada. As transformações ocorridas nas sociedades ocidentais entre os séculos XVI e XIX resultaram em uma nova forma de organização social, o Estado, caracterizado por apresentar sociedades modernas e industriais. Desse modo, o trabalhador passa a ser incluído em setores profissionais, com o

desenvolvimento de uma visão social individual, contrariando o princípio da territorialidade, com o domínio de suas ações dependendo assim, de suas próprias ferramentas, modificando definitivamente a relação dos indivíduos com o trabalho.

A sociedade moderna se fundamenta em uma estrutura complexa de relações sociais onde há forte segmentação e fragmentação. O trabalho assalariado passa a ser concebido a partir de uma lógica opressiva e exploradora e as mudanças nas relações entre produto, produtor e consumo, expropriam e racionalizam todos os espaços de intervenção econômica, social, política e cultural (FERREIRA, 2016),

Os trabalhadores se tornam escravizados do trabalho assalariado para que possam consumir, “condenados” a vender sua força de trabalho por baixos salários. São levados à exaustão, pela implementação de um modelo fordista (Século XX), caracterizado pela produção em massa, com redução de custos, características que conferem eficiência à produção e a oferta educacional é reduzida a um modelo tecnicista.

Nas empresas, fábricas, hospitais, escolas, presídios, a organização espacial geralmente se apresenta de modo que os trabalhadores, pacientes, estudantes, presidiários estão submetidos a uma vigilância constante, isolada, caracterizando uma transparência unilateral e reverberando estruturas de domínio e poder.

Para Foucault (2019, p. 208), existe uma “relação direta entre o papel da disciplina e a organização das instituições modernas”. As relações de poder baseadas na disciplina trazem consigo uma maneira específica de punir. Por meio da disciplina, é possível estabelecer uma grande coação que alimenta o controle externo a partir das relações instituídas entre opressor e oprimido, por exemplo. Um modelo que se repete continuamente nas instituições, em que a disciplina está relacionada à obediência.

Porém, toda essa lógica de controle social se distancia do comportamento adotado pelos detentores do poder, que funcionam na zona do oculto e não da transparência, despejando informações no inconsciente coletivo, caracterizado por um narcisismo crescente. Essa coerção social distancia, intencionalmente, os sujeitos da escola, da leitura, da escrita e da escuta ativa, dos processos interativos e construtivos essenciais para o desenvolvimento humano.

Marx e Engels (2005, p.7) defendem que a sociedade compõe o Estado a partir da luta de classes, diante de um contexto histórico-social e dialético, influenciando o pensamento de Paulo Freire, que na obra “Pedagogia do Oprimido” relaciona a “práxis humana” com a busca pela “práxis libertadora”. Ao desenvolver a consciência a partir da práxis, o sujeito se reconhece no processo histórico, despertando assim, movimentos com compromisso e engajamento que resultam em ações para a possível transformação da realidade.

É importante destacar que, mesmo diante de um contexto opressor, os movimentos de resistência e luta para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio de uma educação emancipatória sempre estiveram presentes no Brasil, ficando bem evidentes no final da década de 50. Trabalhos voltados para a educação das camadas mais populares surgiram como processos educativos informais que, posteriormente, se estabeleciam como uma “educação popular”, fomentando o desenvolvimento de modelos mais humanizados de escolarização para adultos, além de democratizarem a cultura e a educação.

A experiência de Freire, ao desenvolver sua prática pedagógica no contexto do movimento de cultura popular, em Recife, por meio da criação dos círculos de cultura, provocava cada sujeito, em um diálogo circular e colaborativo, a reelaborar e reconstruir o mundo, tornando a acomodação insuportável. “É a educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1999).

Nessa perspectiva, muitos militantes que atuavam na defesa da modalidade no âmbito da sociedade civil consideraram a atualização da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, um avanço. Ao substituir a LDB anterior, de 1971, o conceito de educação básica foi ampliado e finalmente a Educação de Jovens e Adultos foi reconhecida como modalidade de ensino, conferindo ao Estado, ao definir as aprendizagens essenciais as quais todos os educandos têm direito, a responsabilidade de não desvincular a implementação das políticas públicas educacionais para a EJA das especificidades geracionais, garantido o direito à educação para aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na intitulada idade escolar (4 aos 17 anos de idade).

Em que pese a importância desse reconhecimento, para frustração de grande parte da sociedade civil que defendia uma educação de adultos pautada na emancipação dos trabalhadores, o texto aprovado na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi bem diferente do texto que constava no Projeto de Lei nº 101, de 1993 (nº 1258, de 1988 na casa de origem).

Para Machado (2016, p.438), ao comparar esses textos, percebe-se claramente que a riqueza de detalhes das responsabilidades e ações que deveriam ser assumidas pelos governos e pela sociedade civil no projeto original foi, propositalmente, resumida nos debates que ocorreram na Câmara dos Deputados. Assim como houve também a redução da ênfase das especificidades de uma modalidade criada para atender trabalhadores, com base nas contradições do mundo do trabalho. Conforme a autora:

Analisando o texto aprovado em 1996 e suas alterações até o presente, pode-se considerar uma dupla derrota para o campo da EJA. Primeiro, a clara perda de identidade de uma modalidade para trabalhadores, que deveria ser assumida por eles

e pela sociedade como um todo, envolvendo o Estado como proponente da política educacional e o comprometimento dos segmentos de empregadores, sindicatos e instituições formadoras de educadores numa ação coordenada. Isto nos leva a segunda derrota, de um passado que não passou: a Lei nº 9.394, de 1996 é a reafirmação da perspectiva de suplência, expressa nos artigos 37 e 38, que poderia ter sido superada se a redação pudesse se concentrar em garantir as ofertas diferenciadas de educação básica para a modalidade. (MACHADO, 2016, p.439).

Todo esse contexto histórico das ações do Estado na implementação de políticas educacionais para a EJA se faz necessário para compreender que, mesmo quando os membros dos movimentos sociais e militantes ocupam os cargos públicos, de gestão, ou até dialogam frequentemente com a gestão pública, como nas últimas duas décadas, a implementação de políticas educacionais para a modalidade sempre são resultantes de muita luta, fortes negociações e desgastes. Ainda assim, o acesso e a permanência sempre se apresentam como os principais desafios dessa oferta educacional em todas as redes de ensino do país, que apesar da grande demanda, apresenta a cada ano uma queda significativa do número de matrículas.

Diversas pesquisas (GADOTTI, 2000; OLIVEIRA; COELHO, 2017; SANTOS; LEAMARI *et al.*, 2021) foram e são realizadas no Brasil para mapear as principais causas do abandono e evasão escolar. Dos muitos fatores identificados, os principais são: as questões materiais e de infraestrutura e as condições socioeconômicas, as relações familiares e o método de ensino adotados pelos professores, além da desvalorização dos profissionais da educação, especialmente os que atuam no turno noturno. São muitas as razões do abandono e da evasão escolar: razões sociais, políticas, culturais econômicas e educacionais.

Destaca-se, ainda, a falta de materiais didático-pedagógicos para os educandos e projetos políticos pedagógicos que incluam a cultura, os hábitos e costumes, e os saberes adquiridos ao longo da vida por essas pessoas que lutam, diariamente, por melhores condições de vida e por cidadania, ao retornarem para a escola. Contudo, o professor, de forma alguma, pode ser responsabilizado pela evasão escolar.

São diversos os fatores que influenciam na organização do trabalho pedagógico dos docentes, que perpassam pelos projetos de Estado que corroboram com a mercantilização da educação, perpassam pela falta de investimentos, pela desvalorização da carreira magistério, incluindo, ainda, as concepções de educação adotadas na formação inicial e continuada dos docentes, frequentemente centradas nos conhecimentos específicos e nos conteúdos, impossibilitando uma formação emancipatória e dialógica, corroborando com a lógica da “educação bancária” já apresentada neste trabalho.

Nessa direção, apesar de o trabalho ser uma das atividades mais importantes para a emancipação do ser humano, Mariana (2013, p. 10) destaca que as condições trabalhistas dos

docentes na contemporaneidade se apresentam ainda mais desafiadoras. Esse modelo exaustivo, alimentado pelas relações de consumo, é intensificado ao nos depararmos com sistemas de ensino que “preparam” o cidadão para o mercado de trabalho, a partir de uma lógica capitalista.

As condições do trabalho docente são precárias e, somadas ao imediatismo, a superficialidade e velocidade com que as informações são veiculadas por meio do uso inadequado das tecnologias, no âmbito das redes de relacionamento, o reconhecimento do trabalho docente se torna uma realidade distante, desestimulando esses profissionais a buscarem formação continuada para lidar com o avanço tecnológico do mundo contemporâneo e, ainda, conseguirem interagir com os educandos a partir de suas especificidades. De acordo com Mariana (2013, p.1):

A crítica do trabalho no campo da sociologia da educação coloca amplas possibilidades de compreensão das atuais dinâmicas do trabalho docente. Se por um lado o trabalho docente resplandece no cenário público de discussão enquanto uma das atividades mais importantes para a emancipação do ser humano, por outro lado cristalizam-se condições de trabalho humilhantes para o trabalhador docente, principalmente a partir das novas dinâmicas de precarização, intensificação e burocratização do trabalho docente. Ao mesmo tempo, a miséria do cotidiano explicita as condições sub-humanas em que se encontra atualmente o trabalhador docente, cuja vida é sobrecarregada física e psicologicamente pelas obrigações laborais determinadas pelas instituições educacionais.

Essa sobrecarga do trabalho docente influencia diretamente na organização do trabalho pedagógico desses profissionais, principalmente daqueles que acumulam muitas horas de trabalho, em diferentes instituições de ensino, muitas vezes localizadas em diferentes cidades, desencadeando uma “desterritorialização do trabalho docente” processo fundamental para a docência na Educação de Jovens e Adultos.

Todos esses apontamentos devem ser considerados para implementação de políticas educacionais para a educação de adultos, ações pontuais, fragmentadas e geralmente estabelecidas por programas federais, como políticas de governo, são descontinuadas e não tem alcance significativo. E os desafios só aumentam.

Por ser uma modalidade que perpassa por todas as etapas da educação básica, a EJA traz grandes desafios para a governança pública, de modo que a elaboração de políticas educacionais para essa modalidade não pode ser reduzida a uma adaptação das políticas educacionais estabelecidas para as etapas dos Ensinos Fundamental e Médio, mas sim devem ser elaboradas transversalmente, considerando as reais necessidades desses sujeitos ao iniciarem e/ou retomarem os estudos, ressignificando o espaço escolar, reconhecendo seus saberes e estabelecendo relações sociais e pedagógicas mais dialógicas, cooperativas e menos hierarquizadas.

Para Arroyo (2010, p.1387):

Quando o Estado é elevado à condição de ator único, as políticas trazem essas marcas, são políticas compensatórias, reformistas, distributivas. Pretendem compensar carências, desigualdades, através da distribuição de serviços públicos. Os desiguais como problema, as políticas como solução.

Dessa forma, um dos desafios identificados na gestão pública está na inserção desses sujeitos “desiguais” como protagonistas na formulação das políticas educacionais como “sujeitos políticos, de políticas, de opções, de estratégias” (ARROYO, 2010, p.1410), a partir da instrumentalização da ação pública, desafio que se soma a um avanço potencialmente agressivo da tecnologia, naturalizando, a cada dia, a desigualdade social.

Em *Quatro argumentos para acabar com a televisão* (1999), Jerry Mander discorre sobre a relação direta entre o surgimento de um instrumento tecnológico e o distanciamento do ser humano das experiências sensoriais, diretas e pessoais. Experiências consideradas pilares nas culturas antigas e determinantes para a construção do conhecimento e formação integral do indivíduo, capazes de desenvolver uma sensibilidade para o equilíbrio natural do planeta, a partir de um conjunto de estímulos provenientes de suas próprias experiências com a natureza e daquelas proporcionadas pelas fontes de conhecimento científico e tecnológico.

Ao se anular experiências sensoriais e diretas em detrimento do pensamento capitalista e transparente, onde a ciência e a tecnologia podem resolver tudo e “a engenhosidade humana se sobrepõe a natureza”, o ser humano é levado à “expropriação do conhecimento”, o que favorece as práticas de alienação e coerção social, um conceito sociológico aplicado pelo francês Émile Durkheim, em sua teoria sobre o *fato social*. Para ele, a formação do ser social está relacionada à socialização metódica, por meio da sociedade, em que o indivíduo deve estar dentro de um modelo social, caracterizando uma coesão de atitudes e pensamentos.

Percebe-se que a sociedade da disciplina agora divide espaço com os “panópticos digitais”, frutos das sociedades da informação, que exercem o controle contrapondo agressores e vítimas, opressores e oprimidos, por meio da exposição e da comunicação mútua, contínua e excessiva.

Nessa perspectiva, o avanço tecnológico e o surgimento das redes sociais, por exemplo, não se dissociam da prática de limitação das experiências e imposição de modelos pré-determinados identificados no modelo de sociedade positiva, que, para o filósofo Byung-Chul Han, no livro *Sociedade da Transparência*, é caracterizada como uma sociedade uniformizada, onde essa onda massificante de informação, caracterizada por uma “velocidade de transmissão

de imagens que supera a capacidade de reação do telespectador” (MANDER, 1999), inibe seu senso crítico, além de não lidar com as dores e frustrações.

De acordo com Han (2017, p.29), diferente da ideia de que as redes tentam passar, ao adotarem a exposição de imagens como um instrumento de transparência e ao perderem o valor cultural das imagens, como nas fotografias digitais, é possível compreender que a verdade não está diretamente relacionada à transparência dos fenômenos sociais. De fato, essa relação superficial e indireta que estabelecemos com a tecnologia não permite que isso seja percebido com clareza, porém, ao navegar pelas ondas negativas, com calma e lentidão, é possível compreender que um espaço totalmente transparente é despolitizado e vazio.

A hiperinformação e a hipercomunicação geram, necessariamente, a “falta da verdade”, caracterizada como a “falta de ser”. O ser agora é determinado pela exposição das pessoas e corpos como coisas, com valores comerciais, alimentando a lógica capitalista que se estabelece nas relações virtuais, baseadas no desempenho e, conseqüentemente, na exploração do trabalho. O resultado disso é o surgimento de novas formas de controle social capitalista, caracterizado, anteriormente, nas sociedades, por meio da disciplina, além de um distanciamento suicida do combate à desigualdade.

Todas essas questões interferem diretamente na implementação das políticas sociais afirmativas, de reparação, especialmente das políticas educacionais. Precisa-se compreender que não se faz educação para a igualdade e para a liberdade somente do “chão da escola”. O fenômeno da desigualdade no Brasil inevitavelmente se relaciona com o contexto histórico do país, um contexto marcado pela influência eurocêntrica que, alimentou e alimenta até hoje teses de segregações étnicas, racistas, sexistas e escravagistas, caracterizadas pela violação de direitos dessas populações, associadas a uma redução contínua da capacidade cognitiva desses sujeitos e da ideia discriminatória de que sempre existiram grupos sociais e raciais que se sobrepõem a outros grupos.

Nessa perspectiva, o combate às desigualdades e a implementação de uma educação libertadora perpassa por "problemas estruturais". Assim, cabe ao Estado, a construção de políticas educacionais que possibilitem a transformação social e que se interseccionam com as políticas de promoção da igualdade, o que significa desenvolver políticas que se associem as demais políticas sociais clássicas, como aquelas direcionadas ao combate da pobreza e do racismo, como um dos caminhos para promover a igualdade e a democracia entre nós; ressaltando que o Estado em si também é um espaço de disputa política por projetos de educação e de sociedade, que frequentemente age na formulação de políticas alinhadas com modelos

empresariais de educação na sociedade capitalista, especialmente, na atual conjuntura brasileira (FREITAS, 2018).

Quanto à organização do trabalho pedagógico, ressalta-se que a adoção de currículos unilaterais pelas redes de ensino reforça as desigualdades e distancia os educandos dos processos de ensino e de aprendizagem, por não se sentirem pertencentes, não se reconhecerem e por reproduzirem práticas opressoras.

Desse modo, ressignificar a prática pedagógica e fomentar a integração curricular da EJA com a Educação Profissional e Tecnológica são caminhos possíveis para a mudança, de forma a proporcionar flexibilização curricular, a formação integral, emancipatória e de qualidade para esses sujeitos, além de sua (e) inserção no mundo do trabalho, mas numa perspectiva de Educação Profissional e Tecnológica para além das perspectivas empreendedoras da educação que rondam a formulação de políticas educativas no Brasil.

Assim, superar o currículo coleção e implementar currículos integrados pode favorecer

a descoberta de condicionantes sociais, culturais, econômicos e políticos dos conhecimentos existentes na sociedade, possíveis a partir da conversão das salas de aula em espaços de construção e aperfeiçoamento de conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores, num processo de reflexão (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 65),

Pois o espaço escolar deve reconhecer os saberes e se reorganizar, de modo que as relações sociais e pedagógicas sejam mais dialógicas, cooperativas e menos hierarquizadas.

2 OS SUJEITOS DA EJA NO BRASIL

2.1 Transversalidade e interseccionalidade de gênero, classe e raça na EJA

A EJA é uma modalidade de ensino da educação básica que atende os jovens, adultos e idosos trabalhadores que apresentam diferentes trajetórias em seus percursos escolares além de, muitas vezes, retomarem e/ou até iniciarem os estudos em busca de melhores condições de vida, por meio do trabalho. Contudo, essa caracterização precisa ser ampliada, pois são sujeitos de direitos, de saberes essenciais à vida e à sua manutenção e a interação sustentável com o meio ambiente, o que os distancia muito da visão neoliberal e estereotipada de sujeitos ignorantes e para formação de mão de obra para o mercado.

Esse retrato vai ao encontro dos dados da 1ª etapa do Censo da Educação Básica 2021, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), conforme serão apresentados nos gráficos abaixo. Para compreendê-los melhor, a figura 1 apresenta o gráfico 19 do caderno *Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2021*, com o histórico de matrículas na Educação de Jovens e Adultos de 2017 a 2021 no Brasil, nos níveis fundamental e médio.

Figura 1 - Gráfico com o número de matrículas na EJA – Brasil – 2017-2021- Deed/Inep.

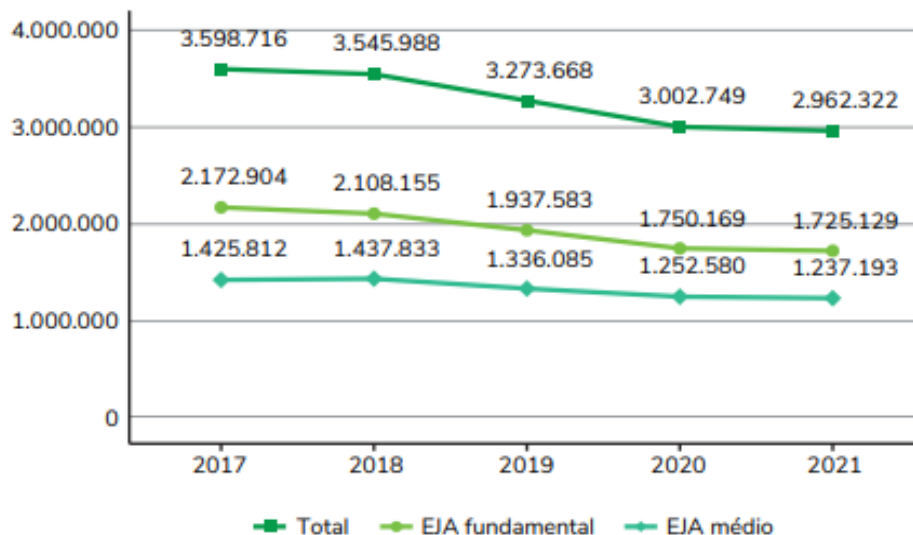


GRÁFICO 19

NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – BRASIL – 2017-2021

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

Infere-se que há uma queda significativa e contínua no número de matrículas, o que reforça a necessidade da implementação de políticas de acesso, além de uma análise robusta dessa queda diante dos dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD/IBGE – Contínua Educação 2019 que, em relação à escolaridade revelou que 52.737.158 milhões de pessoas, o que corresponde a 31,2% da população com idade entre 16 e 85 anos não completou o Ensino Fundamental no Brasil, sendo que 96,5% desse percentual não frequenta a escola. Destaca-se que a maioria delas mora em áreas rurais e se declaram negras.

Sobre a população de 19 a 85 anos de idade que não completou o Ensino Médio, o percentual é de 51,2%, o que representa 72.565.250 milhões de pessoas que também se concentram majoritariamente nas áreas rurais, conforme dados apresentados no GT 18, da 40ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em outubro de 2021, pelos pesquisadores do Inep, Robson dos Santos e Ana Elizabeth Albuquerque.

Figura 2 - Gráfico 20 com o número de matrículas na EJA níveis fundamental e médio segundo a dependência administrativa e a localização da escola – Brasil -2021- Deed/Inep

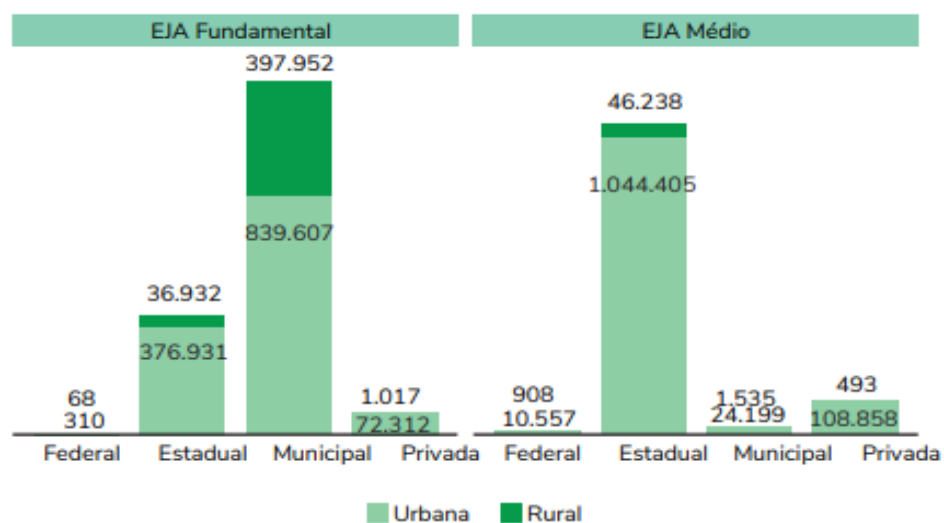


GRÁFICO 20

NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE NÍVEL FUNDAMENTAL E DE NÍVEL MÉDIO, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E A LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA – BRASIL – 2021

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

A figura 2 apresenta o gráfico 20 do caderno *Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2021* com o número de matrículas segundo a dependência administrativa e a localização da escola. No nível fundamental, 71,7% das matrículas estão na rede municipal, no

nível médio 88,2% estão na rede estadual e o maior número de matrículas de EJA na zona rural é no nível fundamental, o que coaduna com o gráfico anterior em relação ao percentual de pessoas das áreas rurais que não concluíram a educação básica.

Figura 3 - Gráfico 21 com o número de matrículas na EJA segundo a faixa etária e o sexo – Brasil -2021- Deed/Inep.

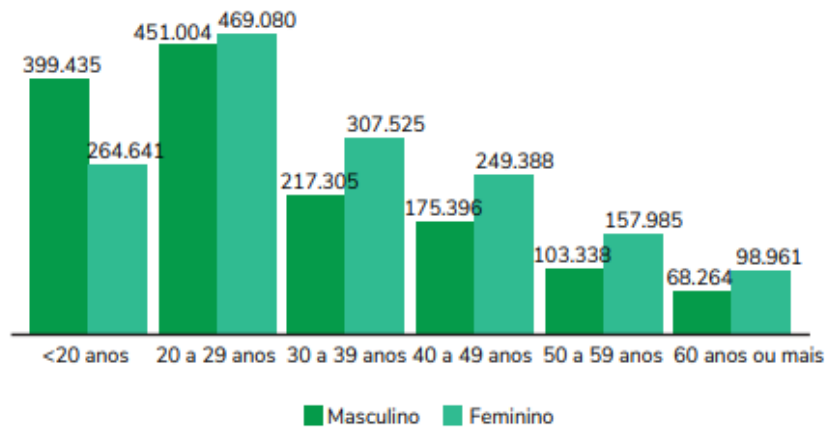


GRÁFICO 21

NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E O SEXO – BRASIL – 2021

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

Em relação à faixa etária e o sexo, o gráfico 21, retirado do referido Resumo Técnico, contido na figura 3, apresenta que mais da metade dos estudantes matriculados na EJA tem menos de 30 anos, caracterizando dois fenômenos: a diversidade geracional e a juvenilização na EJA. Ressalta-se que o recorte de idade apresentado, a partir dos 20 anos é bem superior ao que permite a legislação, que pessoas a partir dos 15 anos completos ingressem na EJA, de modo que, a diminuição desse recorte para essa idade certamente retrataria uma nova realidade: o adolecer na EJA.

Gomes e Centurion (2016), ao estudarem o adolecer na EJA, colheram depoimentos com relatos de educandos que, antes de estudarem na EJA, se consideravam muito “bagunceiros”, mas que foram obrigados a melhorar o comportamento, uma vez que os colegas do noturno são diferentes e cobram certa disciplina na sala de aula.

São inúmeros os relatos de adultos e idosos que abandonam a escola por não conseguirem se concentrar e aprender com o barulho e a agitação dos adolescentes e jovens nas turmas de EJA, assim como, a maioria dos adolescentes que frequentam a EJA, são “convidados” a irem para o noturno, já que a concepção de EJA na maioria das escolas ainda

se remete ao ensino supletivo e que não há espaço para os estudantes em incompatibilidade idade-ano, especialmente do ensino fundamental- anos finais, restando para eles o ensino noturno ou os exames nacionais de certificação para concluírem seus estudos e conseguirem trabalho.

Porém, apesar de, constantemente, algumas pesquisas referentes à EJA apontarem a juvenilização como um processo, entende-se que esse adolecer pode ser caracterizado como o resultado da implementação de políticas educacionais para a educação básica que, ao longo das últimas décadas, não conseguiu garantir o acesso de milhões de adolescentes ao processo de escolarização e, para muitos que tiveram acesso, o modelo de escola excludente, entre outros fatores, como a cultura da reprovação e a ausência de políticas para os estudantes que se encontram em defasagem pedagógica, interferiram na permanência escolar.

Esse entendimento está pautado no Parecer CNE/CEB 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

[...] a questão relativa à idade dos exames supletivos deve ser tratada com muita atenção e cuidado para não legitimar a dispensa dos estudos do ensino fundamental e médio nas faixas etárias postas na lei a fim de se evitar uma precoce saída do sistema formativo oferecido pela educação escolar [...] (BRASIL, 2000, p. 39)

Apesar de pontuar, o documento destaca a quantidade de pessoas analfabetas, a partir dos 15 anos:

O Brasil continua exibindo um número enorme de analfabetos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta, no ano de 1996, 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609 pessoas nesta faixa populacional. (BRASIL, 2000, p. 5)

Ainda, de acordo com o mesmo Parecer,

Em 1920, 64,9% da população brasileira da faixa assinalada era analfabeta, perfazendo 11.401.715 pessoas. Em 1940 era de 56,0% com 13.269.381 pessoas. Em 1960 o percentual era de 39,6% com 15.964.852 pessoas. Em 1980, tínhamos 18.651.762 pessoas nesta condição, sendo 25,4% do universo de 15 anos ou mais. De acordo com o IBGE, em 1996, o percentual era de 14,1% com um contingente de 15 milhões de analfabetos. Este último dado significa também o decréscimo do número absoluto de analfabetos na faixa etária de mais de 15 anos. (BRASIL, 2000, p. 55)

Dessa forma, a Resolução nº 1/2000, de 5 de julho de 2000, pautada na LDB/96 estabeleceu nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a idade mínima de 15 anos completos para se cursar a EJA - ensino fundamental e, a idade mínima de 18 anos, para cursos de EJA – ensino médio, corroborada pela Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos

aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Em relação ao gênero, mais da metade dos educandos matriculados até os 30 anos são do sexo biológico masculino e a partir dessa idade há um predomínio de estudantes do sexo biológico feminino. Para uma modalidade frequentada por sujeitos com trajetórias escolares interrompidas, esse predomínio de mulheres, mesmo que a partir dos 30 anos de idade reflete a luta e a resistência do gênero que, historicamente, é vítima de uma sociedade machista e violenta e teve o direito à educação negado. Esses dados apontam a necessidade de refletir sobre a educação das mulheres das camadas populares, contemplando as especificidades da condição feminina na sociedade.

Nos últimos anos, as pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para mapear a relação entre emprego e educação indicam que ocorreu aumento do número de mulheres negras como chefes de família, logo a escolarização é um dos caminhos para a melhoria das condições de vida pessoal, familiar, social e profissional dessas educandas - trabalhadoras.

Quanto ao predomínio de homens até os 30 anos, muitos são jovens que vivenciaram a exclusão do sistema educacional a partir da entrada precoce no mercado do trabalho, seja por virarem chefes de família em decorrência da gravidez precoce de suas parceiras ou para ajudarem no sustento da família e até mesmo em busca de ascensão social em uma sociedade que inviabiliza os pobres e vulneráveis, além do que muitos “[...]jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação”(HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127).

Figura 4 - Gráfico 22 com o número de matrículas na EJA segundo a cor/raça – Brasil -2021- Deed/Inep.

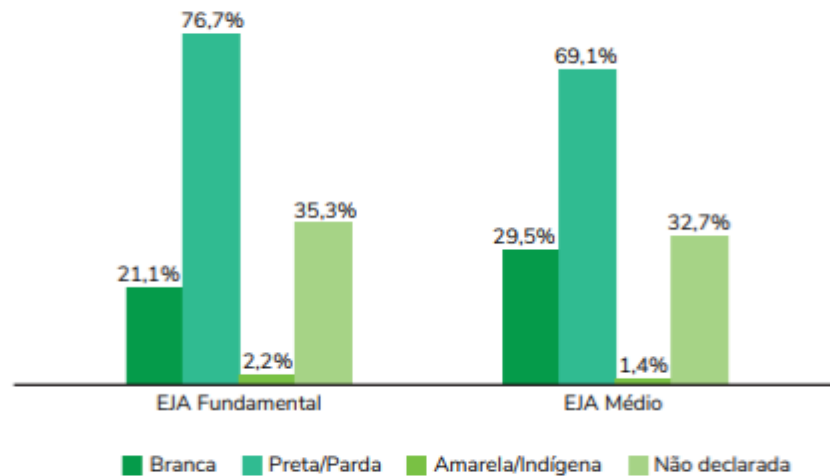


GRÁFICO 22
PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE NÍVEL FUNDAMENTAL E DE NÍVEL MÉDIO, SEGUNDO A COR/RAÇA – BRASIL – 2021

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

Por fim, o gráfico 22, representado na figura apresenta o retrato dos educandos em relação cor/raça com predomínio de educandos que se declararam pretos/pardos. Ao verificar a junção dos dois indicadores, inevitavelmente observo a estreita relação com o trabalho de Ferraz (2016), que em seu estudo abordou que, apesar de a EJA ser constituída por uma maioria negra, esses educandos têm dificuldades de se reconhecerem negros. Segundo a pesquisadora, eles rejeitam a associação à identidade negra em decorrência dos aspectos negativos que essa identidade/definição carrega em uma sociedade excludente.

São homens e mulheres que carregam as marcas da exclusão educacional e da invisibilidade social. Considerando o contexto histórico brasileiro de desigualdades sociais, educacionais e de racismo estrutural, tem-se ainda um quantitativo expressivo de pessoas atendidas por esta modalidade que são negras e que vivem em regiões periféricas e/ou em situação de vulnerabilidade social.

Diante disso, a temática étnico-racial na EJA precisa vincular-se às histórias de vidos educandos, às suas experiências e aos seus saberes. Os educandos, como agentes do processo educativo, podem sinalizar as situações-problema que envolvem as questões étnico-raciais, pois somente um contexto histórico baseado no longo período escravista brasileiro é capaz de promover a compreensão de que “o racismo é uma construção dos homens”, uma questão ideológica que, nunca contou com o apoio da ciência, mas foi facialmente incorporada pelos

processos de organização social a partir das necessidades da elite que, para manter seu status social, defende uma relação exploratória entre o trabalho e o trabalhador (SILVA, 2016).

O racismo tem operado nas crenças, nas práticas, e nos currículos, bem como nos materiais didáticos. São currículos que privilegiam a narrativa do colonizador, do opressor e apresentam, de maneira muito estereotipada, os povos tradicionais e originários, indígenas, negros e quilombolas. Tudo isso precisa ser revisto e repensado para garantir o direito aos educandos negros a uma educação integral, emancipatória e igualitária, revertendo a lógica de escola excludente que reproduz o racismo.

Desde muito cedo esses educandos são vítimas de uma escola excludente. Bell Hooks, em seu livro *Ensinando a transgredir* (2017), apresenta a escola progressista e libertária de Paulo Freire em contraposição a escola que tira do educando o gosto pelo aprender,

A escola mudou radicalmente com a integração racial. O zelo messiânico de transformar nossa mente e o nosso ser, que caracterizava os professores e suas práticas pedagógicas nas escolas exclusivamente negras, era coisa do passado. De repente, o conhecimento passou a se resumir à mera informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha ligação com a luta antirracista. Levados de ônibus à escola de brancos, logo aprendemos que o que se esperavam de nós era a obediência, não o desejo ardente de aprender. A ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas suas lições reforçam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer e êxtase. (HOOKS, 2013, p. 12).

Essa escola que nunca foi pensada para acolher as pessoas em suas singularidades é a mesma que recebe as crianças até hoje. Uma escola que deixa de ser prazerosa e passa a ensinar, a obedecer. Figueiredo (2017), Gonzalez (1988) e Kilomba (2019) relacionam o poder das influências eurocêntricas e coloniais no silenciamento da população negra ao longo da história. Um silenciamento exercido de forma física, psicológica, ambiental e educacional, que segrega e fragmenta a luta da população negra na busca pela igualdade de direitos.

O mito da democracia racial surge após a escravidão, como se o fim da escravidão fosse o suficiente para incluir a população negra na sociedade. Essa ideia mascara a realidade social altamente racista, excludente, conflitante e discriminatória, além de aprofundar as raízes e estratificações sociais injustas, legitimando a desigualdade social no Brasil.

A promulgação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências” representou um avanço para as políticas de ações

afirmativas, tão essenciais no contexto educacional brasileiro, que se consolidou em estruturas racistas. Porém, muitas dessas ações afirmativas ainda esbarram em fragilidades significativas durante suas implementações, como, por exemplo, na formação dos profissionais da Educação. Lima e Sousa (2020, p. 121) destacam que:

O que a literatura sobre o tema demonstra é que, embora as leis sejam conhecidas, muitos profissionais não se sentem preparados para contemplar o seu conteúdo ou são resistentes à suas questões em função de seus conservadorismos religiosos, posicionamentos na estrutura racial brasileira, tradição patrimonialista no espaço escolar ou formação dentro de uma matriz epistemológica eurocêntrica

Percebe-se, assim, que a busca por uma educação antirracista deve, continuamente, considerar e combater a cultura do racismo nas relações humanas, nas relações de trabalho e nas relações de ensino e de aprendizagem, que ainda se apoiam nas relações capitalistas de produção e exploração e adotam um caráter gerencial para a orientação e formulação das políticas educacionais por instituições e gestores, que continuamente, minimizam as especificidades do racismo nas suas ações e discursos. As visões e convicções dos gestores públicos sobre a desigualdade racial inviabilizam as políticas de enfrentamento às desigualdades, com vistas à uma sociedade democrática de direito.

Na obra *Racismo Recreativo* de Adilson Moreira (2019, p. 49), o “racismo institucional designa práticas institucionais que podem ou não levar necessariamente a raça em consideração, mas que mesmo assim afetam certos grupos raciais de forma negativa”, o que exige uma grande atenção da gestão pública na elaboração de políticas educacionais para os sujeitos da EJA, que são a grande maioria da população do Brasil, vítimas da desigualdade, que não tiveram seus direitos educacionais constitucionais preservados, sendo constantemente prejudicados tanto no acesso, quanto na permanência na educação básica.

Cortana (2013), afirma que: “a falta de conhecimento nos encaminha a cegueira e esta, por sua vez, deseduca”. Portanto, conhecer o contexto histórico-cultural e socioeconômico de cada educando é extremamente importante para que o Estado desenvolva políticas sociais de acesso ao pleno exercício da cidadania.

É importante que qualquer modalidade de ensino conheça o perfil dos seus alunos para ter condições de ofertar uma educação voltada a realidade daqueles sujeitos, considerando que a escola não é o único espaço de aprendizagem, os espaços formativos são diversos, uma vez que a formação informal se dá nos mais variados espaços (família, igreja, associações, sindicatos de bairros, entre outras), os jovens, adultos e idosos em sua maioria participam desses espaços construindo saberes e aprendizados que vão além do espaço escolar (SILVA, 2017, p.23).

Dessa forma, a EJA representa uma oportunidade para o cidadão exercer seus direitos de forma participativa e para o Estado, um instrumento capaz de combater os problemas de ordem social do Brasil. Apesar de ser socialmente conhecida como a educação para os marginalizados, para os excluídos e como um programa de assistencialismo para as pessoas carentes (SILVA, 2017), essa visão reduzida da modalidade EJA, que se limita a garantir escolarização para manter esses sujeitos de direitos à condição de subcidadãos precisa ser combatida e substituída pela verdadeira história de negação de direitos e conhecimentos a que essas pessoas sempre foram submetidas nas escolas, instituições que insistem em reproduzir as práticas pedagógicas e os currículos excludentes (Arroyo, 2017).

Tamarozzi e Costa (2009) afirmam que no ano de 2009 foram computados cerca de 30 milhões de analfabetos funcionais no Brasil. A atualização desses dados, demonstra que ao longo de 10 anos, houve um aumento de 8 milhões de analfabetos funcionais, totalizando assim, no ano de 2019, 38 milhões de analfabetos funcionais, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O modelo cartilhado de educação que sobreviveu durante décadas na educação brasileira, mostrou-se ineficaz no combate ao analfabetismo e na formação do sujeito para a cidadania e para o mundo do trabalho, de modo que, nos anos de 1990, iniciaram-se as discussões acerca da pedagogia construtivista, objetivando a constituição do conhecimento pelo educando e a partir dele, valorizando seus aspectos históricos, culturais e sociais para a construção dos seus saberes (LEITE; GAZOLI, 2012).

Silva (2017) afirma ainda que os sujeitos da EJA variam entre homens e mulheres que foram privados de cultura letrada, situados em periferias, áreas rurais, comunidades quilombolas e ribeirinhas, que possuem uma faixa etária média de 20 a 65 anos, sendo filhos, pais e avós, marginalizados socioeconomicamente, além de apresentarem ocupações não qualificadas, carregando, assim, o histórico da exclusão social.

Economicamente, a maioria dos sujeitos da EJA compõe a classe de baixa renda, fator que contribui para o abandono e as dificuldades de acesso ao ensino. Esses sujeitos foram excluídos da participação ativa de uma sociedade em que o letramento é tido como inclusão e fator decisivo na integração cultural, política e, também social. Tudo que rege a sociedade moderna é composto de comunicação, principalmente letrada, sendo assim, essas pessoas acabam restritas até mesmo sobre o exercício pleno de sua cidadania (ARROYO, 2008).

Diversos fatores, como a necessidade de trabalhar desde cedo para completar a renda da família, o desempenho de atividades domésticas (cuidados com crianças ou rurais) dificuldades de acesso ao prédio escolar (populações quilombolas, ribeirinhas e periféricas) e as repetidas

desistências e repetências no ciclo escolar regular (SANTOS; OLIVEIRA; COELHO, 2017), reforçam as taxas de abandono escolar, porém os sonhos e as necessidades cotidianas de melhor qualidade de vida individual e de suas famílias fazem com que esses sujeitos procurem a escola novamente.

Tamarozzi e Costa (2009) afirmam que os motivos que levam os indivíduos a procurarem a EJA são a realização de sonhos do letramento, tanto para o ingresso no mercado de trabalho, como para a promoção a um cargo de maior confiança na empresa em que já atuam, a vontade de continuar os estudos para ingressar no Ensino Superior, ambicionando uma posição econômica e social de melhor qualidade, a necessidade de ajudar os filhos com os deveres escolares, a vontade de ler livros, compreender documentos, além de uma infinidade de possibilidades correlacionadas.

A visão preconceituosa da sociedade em relação à EJA precisa mudar, pois essa postura contribui para que esses jovens, adultos e idosos trabalhadores se sintam, cada vez mais inferiorizados e de não direitos. As críticas advindas da sociedade se constituem em achar que essa modalidade se resume em atender os excluídos, os marginais sociais, presidiários ou que apenas estão em busca de uma educação aligeirada e como uma espécie de ensino acelerado para conseguir a certificação (ARROYO, 2008).

Contudo, em qualquer que sejam as circunstâncias ou cenários vividos pelos professores, eles sempre devem adotar vias ou alternativas que beneficiem a prática pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem, bem como somar esforços com toda a comunidade escolar para cobrar do Estado a implementação de políticas educacionais que valorizem os profissionais da educação e proporcionem condições que favoreçam o acesso e a permanência dos educandos na EJA.

A inserção dos sujeitos da EJA no mundo do trabalho é uma prioridade, pois é pelo labor que podem melhorar suas condições de vida, bem como pela sua formação profissional durante o processo educativo.

2.2 A oferta da EJA no Distrito Federal e a necessidade da promoção de igualdades

Atualmente, noventa e cinco unidades escolares da rede ofertam a Educação de Jovens e Adultos. Essas unidades estão vinculadas às quatorze Coordenações Regionais de Ensino da Secretaria de Estado de Educação, possibilitando o atendimento educacional da população de diversas Regiões Administrativas (RAs) que compõem o D.F. Porém, apesar desse número e

dessa amplitude geográfica, a maioria dessas unidades escolares ofertam a Educação de Jovens e Adultos apenas no turno noturno (Anexo 1).

Das noventa e cinco unidades escolares, quatro dessas unidades atendem exclusivamente a modalidade EJA, caracterizadas assim, como escolas polos de EJA. São elas, o Centro Educacional 01 de Brasília (CED 01), que atende as unidades prisionais do DF e a Penitenciária Federal em Brasília, o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS), o Centro Educacional 02 de Taguatinga (CED 02) e o Centro de Educação e Jovens e Adultos e Educação Profissional a Distância de Brasília (CEJAEP EaD).

No CED 01 de Brasília, no CED 02 de Taguatinga e no CESAS, a oferta ocorre nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e cada uma delas atende, em média de 1500 a 2000 educandos por semestre. Já no CEJAEP EaD, por ser uma oferta a Distância, o estudante organiza seu tempo e espaço de acordo com a sua disponibilidade para os estudos.

Os dados do Censo Escolar DF, disponibilizados no sítio eletrônico da SEEDF², referentes ao quantitativo de escolas ofertantes de EJA, entre os anos de 2013 e 2022, revelam que a quantidade de unidades escolares que realizam essa oferta tem diminuído, conforme Tabela a seguir:

Tabela 1 - Quantitativo de unidades escolares ofertantes de EJA entre os anos de 2013 e 2022

Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF Censo Escolar DF - 2013 a 2022	
Ano	Quantitativo de unidades escolares ofertantes de EJA
2013	110
2014	117
2015	111
2016	110
2017	108
2018	107
2019	105
2020	105
2021	100
2022	95

Fonte: Censo Escolar DF (2013 a 2022)

Apesar da SEEDF realizar uma oferta descentralizada de EJA, atendendo grande parte das RAs, ainda existem locais com necessidade significativa de escolarização de adultos que a

² Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/dados-educacionais-df/>

rede de ensino não consegue atender, como muitas áreas rurais e urbanas mais próximas do entorno do DF.

Em relação à escolarização, a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2018, apontava que o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos, com 25 anos ou mais, que não possui educação básica é de 24% da população do DF, o que corresponde, a aproximadamente 750.000 habitantes. Ao diminuirmos esse recorte para 15 anos, esse número ultrapassava um milhão de pessoas (BRASIL, 2019; DISTRITO FEDERAL, 2018b).

A EJA e seus jovens-adultos participam da tensa negação do reconhecimento dos pobres, negros, indígenas, mulheres, trabalhadores empobrecidos como sujeitos de direitos. Sujeitos não só do direito à escola, à educação, ao conhecimento, à cultura, mas da negação mais radical do reconhecimento como humanos, isto é, como não sujeitos de direitos humanos (ARROYO, 2017, p. 106).

Em 2021, a população estimada do Distrito Federal chegou a 3.094.325 pessoas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a PDAD 2021, apontou que 28% da população do DF a partir dos 25 anos, ou seja, cerca de 840.000 pessoas, não concluiu a educação básica, conforme tabela a seguir:

Tabela 2 - Percentual do nível de escolaridade da população do D. F. a partir dos 25 anos, em relação ao número total de habitantes (IBGE, 2021).

Escolarização da população a partir dos 25 anos de idade no Distrito Federal	
Nível de escolaridade	Percentual da população
Sem escolaridade	4,2%
Ensino Fundamental Incompleto	12,7%
Ensino Fundamental Completo	6,0%
Ensino Médio Incompleto	5,1%
Total	28%

Fonte: Pesquisa Distrital por Domicílios-PDAD2021.

Somados a isso, o Censo Escolar da educação básica, publicado em 31 de janeiro de 2020 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontou que, no DF, o perfil etário dos estudantes da EJA/DF é bem abrangente, sendo que esses estudantes têm de 15 a 88 anos de idade, o que exige dos professores um trabalho diversificado com o uso de diferentes metodologias e estratégias de ensino e avaliação que abordem as especificidades geracionais e as peculiaridades de cada educando, promovendo as aprendizagens.

Esse panorama justifica a necessidade de um planejamento sólido para implementação das novas matrizes curriculares propostas nas Diretrizes Operacionais da EJA na Rede de Ensino do DF, 2ª edição. “Como parte de uma política pública, a política educacional é pensada e estruturada em um ciclo que compreende: a agenda, a formulação, a implementação e a avaliação” (LIMA, 2016).

De acordo com Theodoro (2014), “as políticas de promoção de igualdade social devem coadunar com a grandeza da problemática social” de modo que, construir uma base conceitual que sustente as ações públicas e delimitem seu campo de atuação, desassociar as políticas educacionais, das políticas para a população negra, para a população pobre, enfrentar o racismo institucional estrutural, dimensionar nos programas e ações nacionais, estaduais e distritais toda a problemática da desigualdade do Brasil, além de estabelecer um fomento financeiro sólido para essas ações, são estratégias robustas capazes de transformar essa dura realidade social enfrentada pelos pobres, negros, mulheres, no Brasil.

Vive-se tempos de constantes mudanças. O mundo ocidental no século XXI trouxe consigo alterações em nossa forma de aprender, consumir, adquirir e partilhar informações, relacionarmos-nos uns com os outros e com a tecnologia, o que evidenciou ainda mais a diferenciação de renda, classe e distribuição de riquezas e alinhou todos os indivíduos ao mesmo plano das questões socioambientais e energéticas. Na escala ínfima dos genes, microrganismos, átomos, nos tornamos tão deslumbrados e no limite do desconhecido como um dia o estivemos às conquistas espaciais após as grandes guerras mundiais.

Mas, como transformar a realidade social e violenta das sociedades, sendo essas regidas por uma política capitalista em nível mundial?

Para Forbes (1998, p. 16-19), a humanidade padece, há milhares de anos, de uma violência comparada ao canibalismo. Ao partir de uma perspectiva nativa americana, a violência é caracterizada como uma epidemia, num mundo em que as pessoas que o dirigem são diplomadas, se formaram em universidades da elite e, ainda, assim alimentam sistemas ditatoriais e totalitários.

Essa dinâmica social interfere, diretamente, nos projetos educacionais mundiais, que se encontram a serviço de sistemas políticos e econômicos eurocêntricos e antropocêntricos e se distanciam de uma formação humana ética, solidária, ecológica, que considera a cultura e reconhece os saberes e as potencialidades de cada estudante.

Refletir sobre os critérios e indicadores é fundamental para compreender as formas de qualificar o trabalho pedagógico, na perspectiva de uma educação compromissada com a

desconstrução da desigualdade, do preconceito, do racismo e com a formação integral dos educandos.

2.3 Análise qualitativa do rendimento dos estudantes da EJA do DF entre 2015 e 2019.

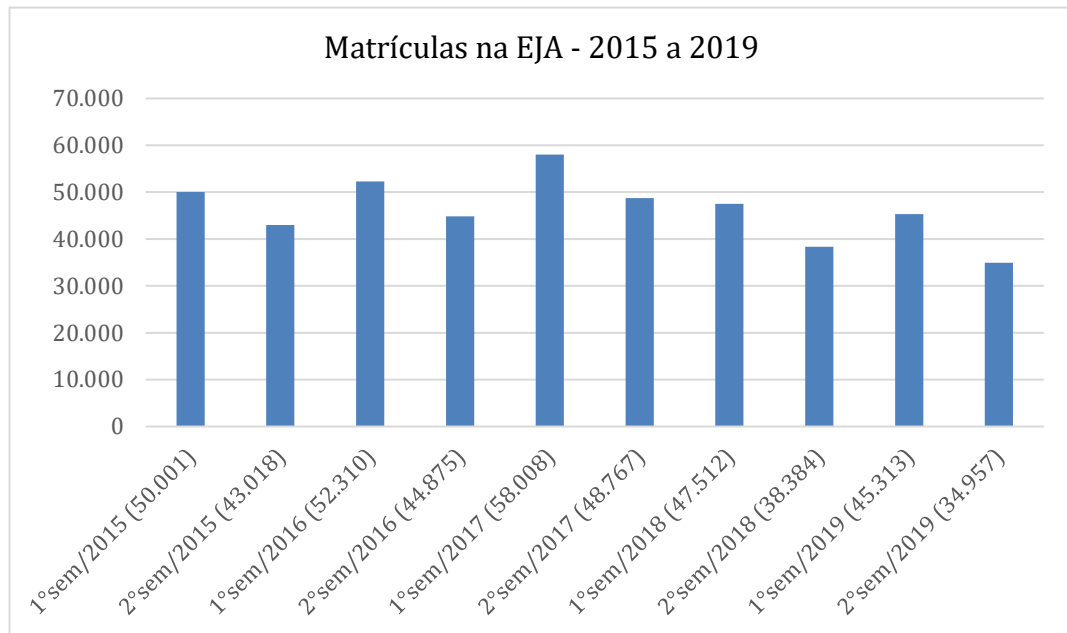
Ainda sobre os dados do Distrito Federal referentes ao número total de matrículas, aos percentuais de abandono e de educandos aptos e não-aptos, será apresentada nesta seção uma série histórica e a análise dos dados do Censo Escolar do DF, referentes às Taxas de Rendimento, por Etapa, do 1º, 2º e 3º Segmentos (TRES), entre os anos de 2015 e 2019.

Tabela 3 - Total de matrículas EJA/DF (2015-2019)

Ano	Semestre letivo	
	Nº de estudantes matriculados/ 1º Semestre	Nº de estudantes matriculados/ 2º Semestre
2015	50.001	43.018
2016	52.310	44.875
2017	58.008	48.767
2018	47.512	38.384
2019	45.313	34.957

Fonte: Censo Escolar DF, Disponível em <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/bi.php> Acesso em: 20 dez. 2020.

Gráfico 1 - Gráfico comparativo do número de matrículas na EJA/DF de 2015 a 2019.



Fonte: Censo Escolar DF, Disponível em <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/bi.php> Acesso em: 20 dez. 2020.

Conforme os dados acima, quando comparados os anos de 2015 e 2019 observa-se uma redução significativa de matrículas, principalmente em relação ao quantitativo de matrículas referentes ao 2º semestre letivo de cada ano.

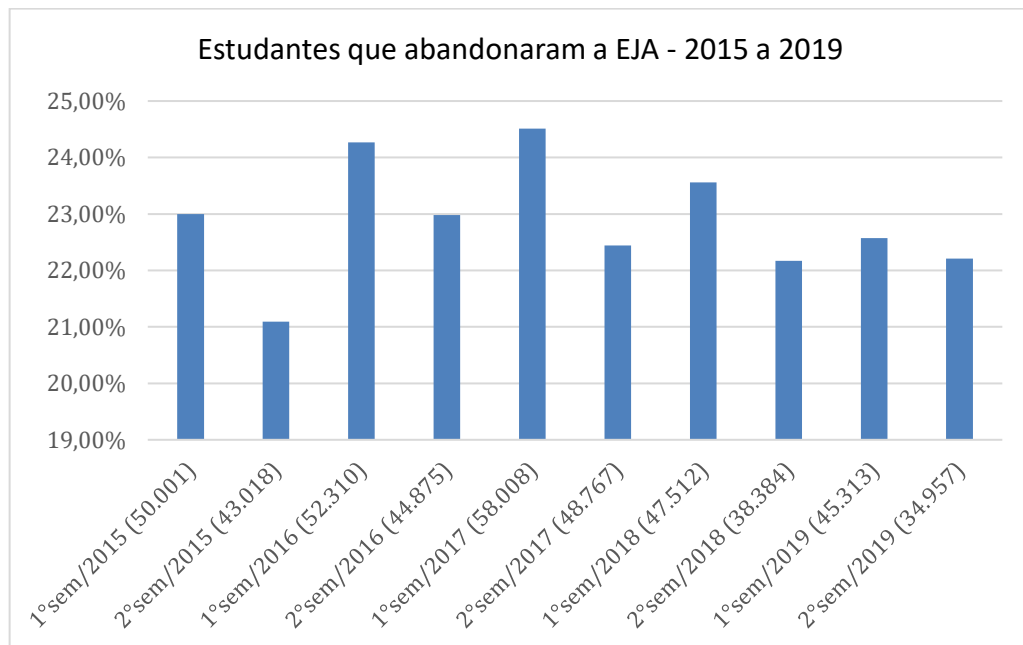
Ressalta-se que essa é uma constante no DF e ainda não foi possível investigar criteriosamente o que desencadeia esse fenômeno, porém para discorrer sobre esse fenômeno, serão apresentados, a seguir, gráficos comparativos dos índices de abandono, de aptos e não-aptos, considerando o número de matrículas apresentados acima por semestre, entre 2015 e 2019, de acordo com os conceitos adotados na EJA do DF para registrar a situação final do educando ao final de cada etapa cursada e uma discussão acerca de todos os dados apresentados.

Tabela 4 - Número de estudantes da EJA/DF que abandonaram os estudos ao longo de cada semestre cursado (2015/2019).

ANO	Quantitativo de estudantes da EJA que abandonou os estudos	
	1º Semestre	2º Semestre
2015	17.223	15.839
2016	17.533	14.243
2017	19.453	16.351
2018	16.653	13.324
2019	16855	12.219

Fonte: Censo Escolar DF, Disponível em <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/bi.php> Acesso em: 20 dez. 2020.

Gráfico 2 - Gráfico comparativo do quantitativo de estudantes da EJA/DF que abandonaram os estudos entre 2015 e 2019.



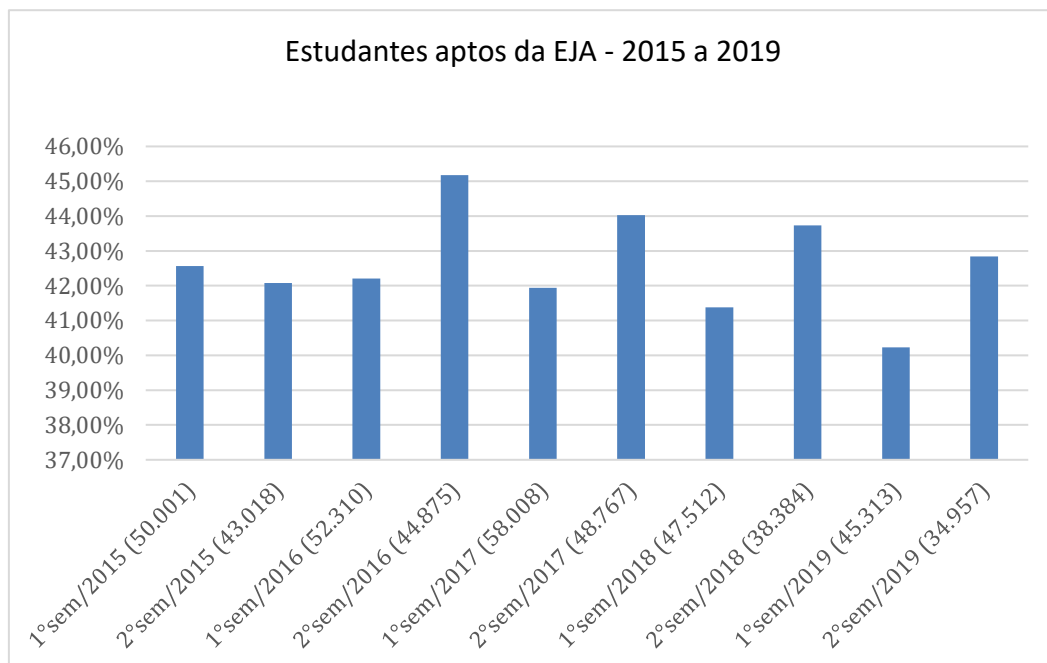
Fonte: Censo Escolar DF, Disponível em <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/bi.php> Acesso em: 20 dez. 2020.

Tabela 5 - Número de estudantes considerados aptos nas respectivas etapas cursadas a cada semestre letivo (2015/2019)

ANO	Quantitativo de estudantes Aptos	
	1º Semestre	2º Semestre
2015	21.281	18.103
2016	22.079	20.278
2017	24.334	21.472
2018	19.663	16.551
2019	18.229	14.975

Fonte: Censo Escolar DF, Disponível em <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/bi.php> Acesso em: 20 dez. 2020.

Gráfico 3 - gráfico comparativo do quantitativo de estudantes da EJA/DF considerados aptos nas respectivas etapas cursadas a cada semestre letivo (2015/2019)



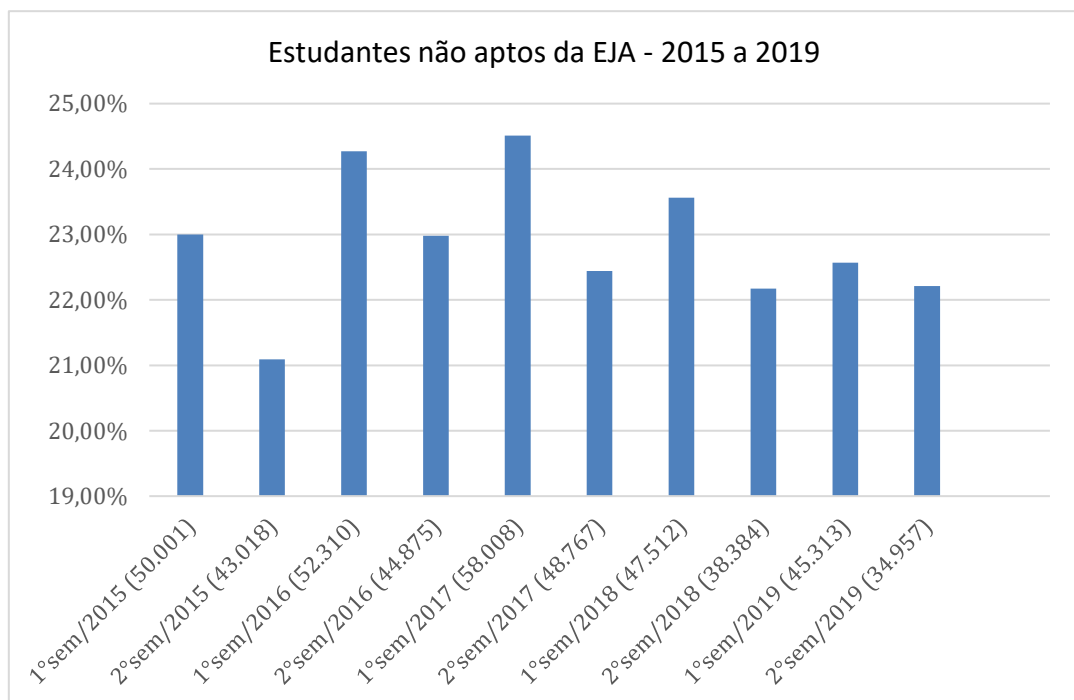
Fonte: Censo Escolar DF, Disponível em <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/bi.php> Acesso em: 20 dez. 2020.

Tabela 6 - Número de estudantes da EJA/DF considerados não aptos nas respectivas etapas cursadas a cada semestre letivo (2015/2019)

ANO	Quantitativo de estudantes Não Aptos	
	1° Semestre	2° Semestre
2015	11.497	9.076
2016	12.698	10.314
2017	14.221	10.944
2018	11.196	8.509
2019	10.229	7.763

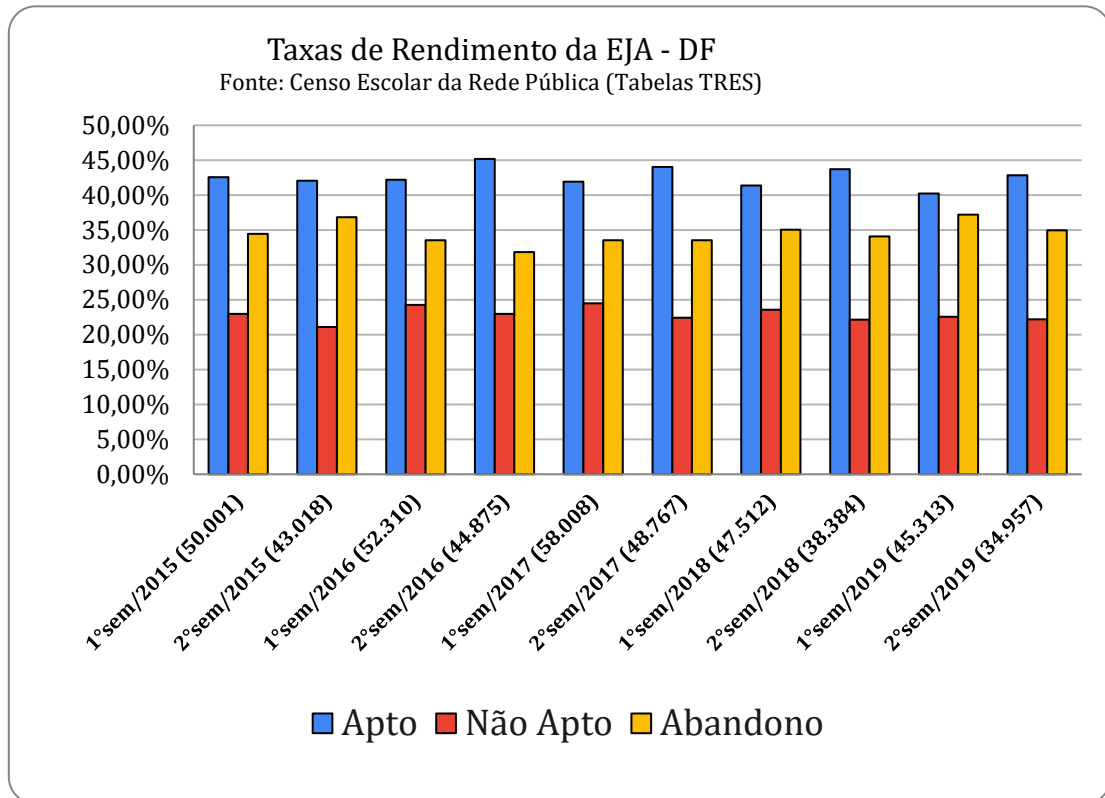
Fonte: Censo Escolar DF, Disponível em <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/bi.php> Acesso em: 20 dez. 2020.

Gráfico 4 - Gráfico comparativo do quantitativo de estudantes da EJA/DF considerados não aptos nas respectivas etapas cursadas a cada semestre letivo (2015/2019)



Fonte: Censo Escolar DF, Disponível em <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/bi.php> Acesso em: 20 dez. 2020.

Gráfico 5 - gráfico com a série histórica do rendimento na EJA do DF – 2015 a 2019 em relação ao número e matrículas, conforme dados do Censo Escolar DF.



Fonte: Elaborado pela autora. (2022). Censo Escolar DF, Disponível em: <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/bi.php>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Ainda sobre os dados da Tabela3, que apresenta o número de matrículas a cada semestre entre 2015 e 2019, observa-se que, de 2015 para 2016, houve um aumento do número de matrículas, o que pode indicar que todo o trabalho realizado, conjuntamente, entre os governos federal e distrital e a sociedade civil durante o governo Agnelo (2011-2015) pode ter influenciado para o fortalecimento da modalidade, com chamamentos públicos e ações mais pontuais de busca ativa na comunidade, assim como todo o movimento realizado na rede para a construção dos normativos operacionais e pedagógicos referentes à EJA e a adesão ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA) do Ministério da Educação (MEC), que se instituiu como no Distrito Federal como *Programa DF Alfabetizado*, por meio da Lei nº 5.134, de julho de 2013.

A instituição do Programa DF Alfabetizado ampliou o valor da bolsa recebida pelos alfabetizadores voluntários, profissionais selecionados para atuarem no programa por meio de processo seletivo realizado pela SEEDF. Pelo programa PBA, do MEC, cada alfabetizador recebia R\$ 400,00, acrescidos de mais R\$ 400,00, pagos pelo Programa DF Alfabetizado.

É importante registrar que os alfabetizados atendidos por esse Programa e os alfabetizados matriculados nas turmas de alfabetização do 1º segmento da EJA (1ª e 2ª etapas) recebiam uma bolsa no valor de R\$ 30,00. A Bolsa Alfa era paga por meio do Programa DF Sem Miséria, um Programa de suplementação do Bolsa Família no DF, instituído pela Lei nº 4.737, de 29 de dezembro de 2011.

Em que pese o valor das bolsas dos alfabetizados, fomentar a alfabetização de estudantes trabalhadores com bolsa auxílio é uma estratégia política que favorece o acesso à escolarização. Porém, os valores disponibilizados por esses auxílios sempre estão bem abaixo da necessidade desses trabalhadores e suas famílias, de modo que o trabalho continua sendo a prioridades desses sujeitos.

Outro ponto a ser analisado é o perfil dos alfabetizadores contratados por meio de processo seletivo, que, muitas vezes, não tinham graduação e/ou ainda estavam cursando Pedagogia, Letras ou demais cursos de licenciatura, o que não justificava receberem bolsa-auxílio com valor bem abaixo do piso salarial docente, que sempre esteve defasado em relação a outras carreiras, reforçando a desvalorização dos profissionais da educação.

Essas questões podem ser identificadas nos editais de chamada pública, a exemplo do “Edital de Chamada Pública nº 02/2014 - Processo Seletivo Simplificado para seleção de voluntários alfabetizadores, tradutores– intérpretes de libras e alfabetizadores e coordenadores de turmas para atuação composição de cadastro reserva no Programa DF Alfabetizado”, conforme Aviso de Convocação Chamada Pública nº 03, publicada no DODF Nº 169, de 18 de agosto de 2014.

Mesmo sendo obrigatória a participação nos cursos de formação em alfabetização de adultos, a falta de experiência profissional de alguns alfabetizadores, inclusive dos graduados, sempre foi um desafio, pois o comum é a repetição de práticas e métodos infantilizados que não consideram as histórias de vida e os saberes dos alfabetizados adultos. Desde Paulo Freire aprendemos que, sobretudo na educação de jovens e adultos, temos de partir dos saberes dos educandos e suas vivências. Dos saberes da opressão, mas também da libertação (ARROYO, 2017, p. 59).

A duração de cada edição do Programa, de oito meses, também era um desafio, pois os momentos de início e especialmente de término de cada edição do DF Alfabetizado não coincidiam com o Calendário da rede pública de ensino, o que dificultava o encaminhamento desses alfabetizados para as unidades escolares, de modo a serem inseridos no fluxo escolar.

Analiticamente, esses pontos reforçam o movimento mundial de padronização da educação (FREITAS, 2018, p. 38), em que mesmo os programas federais e as políticas

afirmativas implementadas durante os governos de esquerda, não conseguiram se desvencilhar dos modelos educacionais excludentes e assistencialistas que desconsideram a diversidade, a regionalidade e as especificidades das unidades da federação.

Na contramão de todo esse movimento, o que se observa a partir de 2018 (Tabela 1) é a queda do número de matrículas, com redução de 20% desse número quando comparados os quantitativos de matrículas do 1º semestre de 2015 e do 1º semestre de 2020.

Essa queda pode estar relacionada à descontinuidade de ações e estratégias educacionais de fomento para a EJA, resultante da mudança no governo do DF em 2015 que, em relação à educação básica, concentrou seu planejamento estratégico nos ensinos fundamental e médio e, conseqüentemente, no aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para calcular a taxa de rendimento escolar dos estudantes dos ensinos fundamental e médio e as médias desse desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizada a cada dois anos no Brasil.

Segundo o Programa de Governo de Rodrigo Rollemberg (PSB), então governador eleito em 2014:

A educação de Brasília apresenta indicadores medíocres. Nos anos finais do ensino fundamental, a média de desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)/ 2011, foi de 3,9; no ensino médio, 3,1, em uma escala de 10 pontos. No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)/ 2013, exame que avalia alunos de 15 anos em todo o mundo, enquanto o Brasil apresenta melhoras marginais, Brasília piora. A cobertura também é deficiente. O acesso à Educação Infantil é mais baixo do que a média do Brasil e 352.315 pessoas acima de 15 anos (13,7% da população de Brasília) poderiam estar cursando o ensino fundamental, mas não o estão fazendo. No ensino médio, a taxa de reprovação de alunos é elevadíssima (22,6%), o que leva à alta distorção idade-série, ao abandono e à evasão. (ROLLEMBERG, 2015, p.44)

Em que pesem os dois tímidos compromissos com a EJA contidos nesse Plano de Governo, quais sejam “a ampliação da oferta de EJA no turno noturno para viabilizar o acesso do jovem trabalhador à educação formal e a implementação da EJA integrada à educação profissional conforme previsto no Plano Nacional” (ROLLEMBERG, 2015, p. 48), percebe-se o desconhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA ao concentrar a ampliação da oferta para os jovens e adultos apenas durante o noturno, reforçando à marginalização social desses sujeitos.

Em relação à EJA Integrada à Educação Profissional, o que se observou durante toda essa gestão foi uma grande resistência dos gestores públicos em compreenderem a necessidade de novos arranjos curriculares, em atualizar os sistemas de gestão educacional para essa nova

realidade e, principalmente de compreenderem que os concursos para a rede de ensino, sejam efetivos ou temporários, não podem se resumir a contratação de profissionais da educação com formação em pedagogia e/ou componentes curriculares específicos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Um outro fator que pode estar associado à diminuição contínua de matrículas é o grande percentual de retenção na EJA que, conforme apresentado no Gráfico 5, fica entre 45% e 55%, indicando que os processos avaliativos excludentes e a cultura da reprovação estão significativamente presentes na EJA. E, a cada semestre, quando o quantitativo de não aptos (reprovados) se soma ao número de educandos que abandonam a sala de aula a cada semestre, os números se tornam assustadores, ultrapassando o percentual de 80% (gráfico 5) na maioria dos semestres avaliados, ratificando o maior desafio das redes de ensino de todo o Brasil e, especialmente do DF, a permanência desse educando na escola com a garantia da aprendizagem durante seu percurso escolar.

Um dos maiores desafios da EJA para as redes de ensino do país é a redução dos altos índices de abandono escolar. Barbosa (2017) revela que alguns educandos da EJA afirmam que a escola não oferece um ambiente atrativo, de forma que não encontram significado de frequentá-la. Os sujeitos da EJA apresentam realidades distintas das crianças e adolescentes que estão matriculados nas etapas da educação básica, com anseios e objetivos educacionais específicos, já que muitos têm responsabilidades com a família e compromissos financeiros.

São diversos fatores que podem contribuir para o abandono escolar e as frequentes retenções, porém destaca-se a urgência de se refletir acerca da relação da concepção da EJA com o currículo escolar, com os processos avaliativos, com as aprendizagens, além da necessidade de identificar em cada educando, o que ele busca ao retornar para a escola.

Adotar ações pedagógicas, a partir do exercício permanente da reflexão, da pesquisa e da formação continuada numa perspectiva decolonial, qualifica o trabalho docente e possibilita uma sólida sustentação teórica para a organização do trabalho pedagógico que precisa ser ressignificado na EJA, de modo a possibilitar o rompimento do professor com a concepção conteudista e com processos avaliativos somativos.

E, ainda, adotar estratégias menos violentas, que possibilitem ao educando a sua reconexão com a natureza, com seus ancestrais, para a retomada de uma cultura de paz, que seja solidária, baseada em suas histórias de vida para que, mesmo com o avanço tecnológico, todos sejam capazes de resgatar suas experiências sensoriais, sentindo-se provocados e incomodados com as práticas educativas mecanizadas e com o comportamento social, que naturaliza a desigualdade e as diversas formas de violência e exclusão escolar.

A construção do conhecimento é um processo mútuo e contínuo entre docentes e educandos. Ao compreenderem que os educandos da EJA, a partir das suas práticas sociais, são sujeitos de saberes, os profissionais que atuam com a modalidade se aproximam das histórias e da cultura desses sujeitos, possibilitando que o processo educativo seja mais humanizado e dialógico. Portanto, "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de um objeto, um do outro" (FREIRE, 2002, p. 25).

3 AS DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL

3.1 A elaboração de normativos distritais para a EJA e a publicação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021.

Com o objetivo de atender as reais necessidades dos sujeitos da EJA ao procurarem a escola, além de ampliar as possibilidades de acesso e permanência, o Distrito Federal, entre 2011 e 2014, construiu, coletivamente, com toda a comunidade escolar, os documentos operacionais e curriculares que organizam estrutural, política e pedagogicamente a oferta da EJA no DF, contemplando as especificidades desses sujeitos de saberes, constituídos nas experiências historicamente vividas e que se encontram à margem do acesso aos bens culturais, sociais, econômicos e de direitos, bem como das diferentes condições de aprendizagens.

Dessa forma, o documento *Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* foi aprovado pelo Parecer Nº 213/2014 – CEDF, estabelecendo as diversas possibilidades de atendimento, acesso e permanência.

Da mesma forma, esse mesmo movimento coletivo resultou, ainda, na elaboração do documento *Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação de Jovens e Adultos*, publicado em 2014, com o objetivo de contemplar as especificidades desses sujeitos de saberes constituídos nas experiências historicamente vividas e que se encontram à margem do acesso aos bens culturais, sociais, econômicos e de direitos, bem como das diferentes condições de aprendizagens, considerando, ainda, os diversos espaços que ocupam, por exemplo, os ambientes de privação de liberdade, as turmas inclusivas para atendimento das pessoas com deficiência, os cursos de formação profissional, o campo e a cidade.

Com o prazo da vigência das *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal*, em 2017, que culminou com as mudanças bruscas na legislação nacional referentes à oferta da educação básica do País, tais como a publicação da Base Nacional Comum Curricular, a homologação da Lei nº 13.415, de 2017 e da Lei nº 13.632, de 2018, que dispunham sobre a oferta do Ensino Médio e a oferta de educação ao longo da vida, modificando, significativamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (BRASIL, 1996a); o Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) começou o movimento de alinhamento dos normativos distritais com os normativos federais.

Nesse sentido, o primeiro documento a ser atualizado pelo CEDF foi a Resolução nº 01/2018-CEDF, documento normativo responsável por regulamentar o sistema de ensino do Distrito Federal. E, logo em seguida, publicou as Notas Técnicas nº 1, 2 e 3 de 2019

(DISTRITO FEDERAL, 2019a; 2019b; 2019c), conseqüentemente, a SEEDF determinou que as áreas técnicas atualizassem os normativos distritais referentes à oferta da educação básica, incluindo as Diretrizes Operacionais da EJA.

Ressalta-se que todo o movimento realizado nacionalmente se deu a partir da publicação da Medida Provisória nº 746, de 2016, durante o Governo de Michel Temer (MDB)³, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT), o qual tem sido também configurado como um golpe de estado que contribuiu para a ascensão do conservadorismo no Brasil (BRAZ, 2017), atendendo, mais uma vez, aos interesses do capitalismo neoliberal e contribuindo com a mercantilização da educação, por meio de propostas tecnicistas, descentralizadas e que apresentavam a educação a distância como a solução para a ampliação do acesso à educação básica.

Nesse mesmo período no DF, todos os esforços foram concentrados na construção de uma proposta de Novo Ensino Médio que pouco impactasse a rede de ensino, pois algumas das unidades escolares de Ensino Médio ainda estavam implementando, mesmo que tardiamente, a semestralidade - modelo de organização pedagógica que propunha novos arranjos de tempos e espaços escolares, indo ao encontro da Meta 3, Estratégia 3.3 do Plano Distrital de Educação.

Na EJA, durante o ano de 2017, a equipe técnico-pedagógica que estava à frente da DIEJA realizou amplo debate com a comunidade escolar por meio da instituição de grupos de trabalho, plenárias regionais e distrital, além de consulta pública e, conforme necessidades apontadas pela comunidade escolar, ainda foi possível ampliar para todos os segmentos da EJA, algumas possibilidades de atendimento educacional até, então, restritas aos 2º e 3º segmentos (anos finais e ensino médio, respectivamente). Porém, com todas as mudanças previstas para a implementação do Novo Ensino Médio e com a atualização do Currículo em Movimento⁴ das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental -Anos Iniciais e Anos Finais, em 2018, a equipe DIEJA teve que desenvolver estratégias para que a concepção da modalidade não se perdesse nesse movimento.

Mesmo diante dessas agressivas mudanças, por meio de muita luta e constantes negociações, que ganharam força com a participação ativa das organizações da sociedade civil que atuam com a EJA, junto à equipe da DIEJA, as organizações pedagógicas previstas para a

³Movimento Democrático Brasileiro

⁴Currículo em Movimento da Educação Básica: Documento curricular do Distrito Federal composto por sete cadernos: Pressupostos Teóricos, Currículo em Movimento do Distrito Federal -Educação Infantil, Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação de Jovens e Adultos, Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Especial e Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Profissional e a Distância

EJA e as diversas formas de atendimento, com vistas ao acesso e permanência dos educandos trabalhadores foram reestabelecidas como uma política inclusiva, por meio das *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – 2ª edição*, aprovadas e publicadas pelo CEDF, em dezembro de 2019.

Destaca-se que, o grande diferencial das novas Diretrizes são justamente as matrizes curriculares aprovadas nessa nova edição que, além de manterem todas as áreas do conhecimento e os componentes curriculares da Formação Geral Básica, apresentam novas áreas do conhecimento, com vistas a possibilitar a integração da EJA com a Educação Profissional.

Para maior compreensão dessa mudança, elucida-se que a EJA no DF é organizada em três segmentos e onze etapas, de modo que, o primeiro segmento da EJA corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental, composto pelas 1ª e 2ª etapas, responsáveis pelo processo de alfabetização e 3ª e 4ª etapas, onde ocorre a consolidação desse processo. O segundo segmento corresponde aos anos finais do ensino fundamental, sendo composto pelas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª etapas. Cada etapa é cursada em um semestre letivo.

Esse formato semestral, por vezes aligeirado, aproxima muito a EJA do antigo supletivo, que conforme a Lei nº 5.692, de 1971, responsável por instituir as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, tinha caráter de suplência, “como função de suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (Parecer 699, Conselho de Educação – 1972), podendo ser reduzida ainda a parte geral do currículo, com vistas ao prosseguimento dos estudos.

E, finalmente, o terceiro segmento corresponde ao ensino médio, composto pelas 1ª, 2ª e 3ª etapas. Por meio do formato apresentado, o educando pode concluir os anos iniciais e finais do ensino fundamental em quatro anos e o ensino médio, em um ano e meio, o que significa metade do tempo cursado tanto no ensino fundamental de nove anos como no ensino médio, com três anos de duração.

Precisa-se resgatar, aqui, o alto índice de retenção na EJA, como um indicativo de que esse aligeiramento, principalmente na lógica da educação bancária, compromete significativamente a aprendizagem. Portanto, em que pese a importância de o fator tempo ser determinante para que esse educando inicie/retome os estudos, permaneça na escola e conclua seus estudos, de nada adianta reorganizar os tempos e espaços sem reorganizar e ressignificar o trabalho pedagógico na EJA. Dessa forma, defende-se que o currículo integrado seja um dos caminhos que favoreçam a permanência com aprendizagem.

Por apresentarem matrizes curriculares diferenciadas, diversos mecanismos de atendimento e organizações pedagógicas que foram formuladas com o objetivo de garantir o acesso e a permanência dos educandos, as Diretrizes do DF, após tratativas com a equipe técnica da Coordenação Geral de Jovens e Adultos (COEJA) da Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação, área técnica responsável pela EJA em âmbito nacional, foram adotadas, em 2019, como documento base para atualização das Diretrizes Operacionais Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC.

Foram vários encontros e reuniões técnicas entre a equipe DIEJA/SUBEB/SEEDF e a equipe COEJA/SEB/MEC, em que as Diretrizes do DF foram detalhadamente apresentadas e discutidas com a equipe técnica que acabava de assumir essa coordenação e que rapidamente apresentou o documento para a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), que logo se interessou pelas diversas possibilidades de oferta, contidas nas matrizes curriculares das Diretrizes do DF, por possibilitarem a integração da EJA à Educação Profissional dentro das 400 horas de cada etapa da EJA.

Esses encontros foram inicialmente interpretados pela equipe técnica da DIEJA como um avanço para a implementação de políticas de fomento à EJA Integrada à Educação Profissional no Brasil e como uma possibilidade de reestabelecer o diálogo com o governo federal depois de um dos golpes mais duros do Governo Bolsonaro (eleito pelo PSL em 2018 e atualmente é filiado ao PL⁵) para as políticas de viabilização de pleno acesso à escolarização e redução das desigualdades educacionais, equidade e respeito às diferenças, com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), na reestruturação administrativa do MEC, com a publicação do decreto n° 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

Especificamente para a EJA, a publicação da Resolução n° 1, em maio de 2021, documento que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos é prova disso. Apesar de apresentar como pontos de destaque a flexibilização do atendimento e as possibilidades de integrar a EJA à Educação Profissional, conforme as Diretrizes Operacionais do DF, apresenta como principal objetivo o alinhamento da EJA com a Política Nacional de Alfabetização, implementada pelo Governo Bolsonaro (PSL) e com a Base Nacional Comum Curricular.

⁵ Partido Liberal.

Ressalta-se que não houve qualquer discussão nesse sentido com o DF e que essa decisão unilateral mostrou que não havia mais condições de dialogar com o MEC e com o CNE quando o maior objetivo, por parte desses entes federativos, sempre foi, de fato, favorecer a mercantilização da educação e a valorização do empresariado da educação e das parcerias público-privadas na oferta da formação profissional na EJA, como é o caso do Sistema S, reforçando o descompromisso com as políticas de acesso, com os direitos humanos, com a inclusão e conseqüentemente, com os mais vulneráveis.

A publicação da Resolução nº 1, de 2021, gerou, logicamente, grande desconforto para toda a equipe técnica da DIEJA e uma série de interpretações equivocadas a respeito das formas de oferta e organizações pedagógicas previstas nas Diretrizes do DF, que foram historicamente construídas a partir da práxis educativa, com a participação dos movimentos sociais, integrantes dos círculos de cultura e demais membros da comunidade escolar.

Nesse sentido, faz-se necessário explicitar nesta seção, o que significa e como foram pensadas as diversas possibilidades de atendimento, formação de turmas e arranjos curriculares contidos nas Diretrizes da EJA do DF, em atendimento às especificidades dos educandos que, por diferentes motivos, necessitam de um atendimento educacional que favoreça a sua continuidade no fluxo escolar. Garantir o acesso, a permanência e uma educação libertadora exigem um esforço de todos os atores envolvidos no processo educativo. Paulo Freire, em sua obra *Educação Como Prática da Liberdade* (1967, p. 43), destaca que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

Portanto, para além de adaptar matrizes curriculares e de proporcionar a diversificação da oferta de EJA em documentos normativos, por meio de diversas organizações pedagógicas, todas essas possibilidades precisam ser somadas a um processo educativo acolhedor, amoroso, emancipador, digno e coletivo.

Conforme os documentos normativos nacionais, para o ingresso desses sujeitos no segmento da EJA que corresponde ao Ensino Fundamental, a idade mínima é de 15 anos completos e para ingresso no segmento que corresponde ao Ensino Médio, 18 anos completos.

Arroyo (2017) destaca que:

[...] não tem sido frequente vincular EJA com direitos humanos, nem com direito à educação. Por décadas, esse direito se esgotava aos 14 anos; logo, ainda não escolarizados depois dessa idade, perdiam o direito à educação. A EJA seria um tempo de não direito, uma campanha, uma ação benevolente. Daí tantos programas das agências sociais da sociedade, não do Estado, porque este se reconhecia apenas responsável pelo seu dever de garantir o tempo predefinido do direito à educação dos 7 aos 14 anos (ARROYO, 2017, p. 105).

3.2 As estratégias para acesso e permanência na EJA

No Distrito Federal, o acesso à EJA é diversificado. Além de dois períodos de matrículas anuais para a EJA que, geralmente, acontecem nos meses de outubro e julho de cada ano, pela central 156 ou ainda pelo site da Secretaria de Estado de Educação, as Diretrizes estabelecem a matrícula a qualquer tempo em qualquer unidade escolar da Rede Pública de Ensino do DF, conforme o Parecer nº 118/2014 – CEDF, homologado pela Portaria nº 171/SEEDF, de julho de 2014. Essa é uma estratégia muito utilizada e de extrema importância para os educandos da EJA que, em sua maioria, efetivam suas matrículas diretamente no balcão das secretarias escolares e ao longo de todo semestre letivo.

Como são educandos trabalhadores, frequentar a escola depende de uma série de fatores, tais como, o horário de trabalho, a distância da unidade escolar do trabalho ou de sua residência, suas responsabilidades com a família, especialmente quando os filhos ainda são pequenos e as questões econômicas, de mobilidade e de segurança pública.

Outra estratégia de destaque é a possibilidade de a matrícula ser realizada por componente curricular nos 2º e 3º segmentos, o que possibilita que aquele educando que está fora da escola há muito tempo, curse uma quantidade de componentes por semestre que caibam na sua rotina diária, não se sentindo sobrecarregado e desestimulado ao retornar para a escola.

Essa matrícula por componente também favorece o fluxo escolar do educando da EJA quando, no caso de retenções, o educando não alcançar a média mínima para ser considerado “apto” a prosseguir para a etapa seguinte em um ou mais componentes curriculares, ele não será impedido de avançar naqueles componentes que logrou êxito, prática que o estimula a prosseguir com os estudos e não o submete à prática nociva da reprovação escolar.

Ainda sobre o acesso, as Diretrizes apresentam formações de turmas diferenciadas como as turmas multietapas, turmas vinculadas, turmas de EJA Interventiva e a adesão do educando ou de toda uma turma às aulas direcionadas. Turmas multietapas são aquelas que podem atender até duas etapas por turma, de 1º e 2º segmentos, desde que não haja comprometimento pedagógico e quando o número de educandos ou o espaço físico são reduzidos para atender

essas etapas separadamente, realidade que a rede enfrenta nas escolas do campo e em ambientes privados de liberdade (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 34).

As turmas vinculadas são aquelas turmas que funcionam em unidades acolhedoras, mas devem estar vinculadas a uma unidade escolar ofertante de EJA. A vantagem aqui é atender educandos trabalhadores até mesmo nos seus ambientes de trabalho, além de possibilitar que a escola chegue em qualquer lugar, condição determinante para o acesso à escolarização (SEEDF, 2021, p. 34).

Já a EJA Interventiva é um atendimento diferenciado que nasceu como forma de projeto na rede de ensino do DF, em 2010, com o objetivo de atender educandos a partir dos 15 anos de idade, com Deficiência Intelectual, associada ou não a outra deficiência ou Transtorno Global do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista e por não terem se adaptado às classes especiais e turmas inclusivas, são atendidos nessas turmas que os professores desenvolvem todo o trabalho pedagógico, com vistas ao mundo do trabalho numa perspectiva inclusiva (SEEDF, 2021, p. 35).

Para aqueles educandos que ainda têm dificuldades com os horários de chegada e saída por motivos diversos, as aulas direcionadas são uma alternativa para garantir seu atendimento educacional e sua frequência. Nesses casos, diante de adesão e justificativa prévia, esse estudante recebe atividades previamente planejadas pelo professor, que devem ser realizadas com aproveitamento, de modo a cumprir a carga horária do componente curricular referente ao momento no qual não estará presente (SEEDF, 2021, p. 32).

Para fomentar a permanência, as Diretrizes apresentam ainda diversas formas de organizações pedagógicas, como a Organização Alternativa, em que o semestre é dividido em dois períodos de 50 dias letivos e os componentes curriculares são divididos igualmente em dois blocos para não sobrecarregar o estudante e ampliar o tempo com cada professor durante cada período letivo e a EJA Combinada, oferta presencial, que permite que até 70% da carga horária do estudante seja cumprida de forma indireta (SEEDF, 2021, p. 22-27).

Na atualização das Diretrizes Operacionais da EJA do DF, a SEEDF amplia todas essas formas de oferta e de organizações pedagógicas para o 1º segmento e, ainda, traz as matrizes curriculares com significativas mudanças estruturais, a partir da introdução de novas áreas de conhecimento, o que possibilita novos arranjos curriculares, com vistas à oferta da EJA integrada à Educação Profissional, a formação integral, emancipatória e de qualidade desses sujeitos, além de sua (re) inserção no mundo do trabalho.

Ressalta-se que a integração curricular é um dos princípios nos Pressupostos Teóricos do Currículo de Educação Básica da SEEDF e propõe a superação de uma organização de

conteúdos prescritiva, linear e hierarquizada denominada por Bernstein (1977) de currículo coleção.

Esse currículo tem como características: a fragmentação e descontextualização dos conteúdos culturais e das atividades didático-pedagógicas e acadêmicas realizadas na escola pelos estudantes e professores, os livros didáticos como definidores do que o professor deve priorizar em sala de aula, as disciplinas escolares trabalhadas de forma isolada impedindo os vínculos necessários com a realidade, a postura passiva dos estudantes diante de práticas transmissivas e reprodutivas de informações e o processo do trabalho pedagógico desconsiderado, priorizando-se os resultados dos exames externos indicadores do padrão de qualidade (BRASIL, 2019; DISTRITO FEDERAL, 2018b).

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 e o Plano Distrital de Educação (PDE) são os documentos basilares para a elaboração de políticas educacionais no Distrito Federal. Esses documentos apontam em suas metas a oferta da EJA integrada à Educação Profissional como um dos caminhos para a permanência e conclusão da Educação Básica.

Nesse sentido, a atualização das Diretrizes trouxe a possibilidade de ofertar essa formação profissional integrada à então denominada, formação geral básica, por meio da inserção de novas áreas do conhecimento nas matrizes curriculares e dentro da carga horária semanal do educando.

Nas matrizes curriculares do 1º e 2º segmentos, que equivalem, respectivamente, aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, a nova área do conhecimento denominada “Projetos/Programas” é composta pelos componentes curriculares Projetos/Programas/Educação Profissional Integrada. Para o 3º segmento, que corresponde ao ensino médio, a área do conhecimento denominada “Itinerários Formativos” é composta pelo componente curricular Projetos/Programas/Educação Profissional Integrada, em consonância com os normativos vigentes.

São diversos os mecanismos previstos para o acesso e a permanência na EJA. Porém, ao realizar visitas de acompanhamento pedagógico nas unidades escolares e encontros de formação continuada para os professores que atuam na EJA, a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA) se depara, frequentemente, com grandes dificuldades para implementação de todos os mecanismos de acesso e permanência previstos nas Diretrizes.

Seja pelo desconhecimento dos documentos normativos da EJA por alguns gestores, supervisores, coordenadores pedagógicos, professores e, especialmente por educandos, seja pela resistência de alguns profissionais da educação em adotarem as estratégias previstas nas

Diretrizes, mesmo diante de todo o esvaziamento das turmas de EJA e a diminuição do número de matrículas a cada semestre, a formação dos professores ainda é bem desafiadora.

Mas isso não é por acaso, somos todos frutos de uma educação que deposita, transmite valores e conhecimento, o que se apresenta como um dos principais desafios na ressignificação do trabalho pedagógico. Como discorre Paulo Freire, em sua obra *Política e Educação* (1993):

Um dos equívocos dos que se exageraram no re-conhecimento do papel da educação como reprodutora da ideologia dominante foi não ter percebido, envolvidos que ficaram pela explicação mecanicista da História, que a subjetividade joga um papel importante na luta histórica. Foi não ter reconhecido que, seres condicionados, “programados para aprender”, não somos, porém, determinados. É exatamente por isso que, ao lado da tarefa reprodutora que tem, indiscutivelmente, a educação, há uma outra, a de contradizer aquela. Aos progressistas é esta a tarefa que nos cabe e não fatalistamente cruzar os braços.

Não obstante, o desconhecimento e a resistência também são comuns entre os gestores de algumas equipes da sede administrativa da Secretaria, geralmente dos que ocupam esses cargos por indicação política. E esses são os profissionais que têm a responsabilidade de planejar, implementar, acompanhar e avaliar as políticas educacionais de acesso e permanência.

Por isso, destaca-se a importância de servidores efetivos, técnicos, ocupem esses espaços de decisão para a consolidação e continuidade das ações e de o Estado investir na formação desses profissionais que atuam na gestão, de modo a diminuir a grande rotatividade dos profissionais que atuam com a modalidade, gerando uma descontinuidade das políticas que acabam sendo implementadas como políticas de governo e não de Estado, o que reforça todo o descaso com a população mais vulnerável.

Ainda assim, a EJA do Distrito Federal segue com muita resistência e luta.

3.3 Concepções da EJA Integrada à EP, na concepção do currículo integrado e do mundo do trabalho.

Santos, Pereira e Amorim (2018) afirmam que a EJA se mostra desafiadora a partir do acolhimento de adultos dentro de sua diversidade etária, sociocultural e peculiaridades, como a luta social e econômica por sobrevivência e as histórias de vida de cada educando.

Apesar de todos esses desafios, o Estado não pode ficar imóvel diante de algumas constatações que vem sendo apontadas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como, por exemplo, a baixa expectativa de inclusão de jovens vulneráveis sendo atendidos pelo sistema público de Educação Profissional. Portanto, precisa-se implementar políticas públicas que contemplem a elevação da escolaridade dos educandos da EJA

conjuntamente à sua formação profissional, contribuindo para a integração sociolaboral desses cidadãos.

O Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006) estabeleceu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA em âmbito federal. Esse Programa concretizou a integração entre a EJA e o Ensino Médio à Educação Profissional, somando os direitos fundamentais educação e trabalho, com base nos pressupostos da formação integral desses educandos (BRASIL, 2013, p.159).

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 3-4)

Araújo e Silva (2012) defendem que a integração curricular da EJA com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) estabelece uma nova cultura escolar possível por meio do PROEJA, criado em 2005, para atender as demandas da EJA por formação profissional no nível do ensino médio, porém, sem o seu efetivo fortalecimento há vulnerabilidade para a permanência do estudante da EJA.

Integrar exige uma ressignificação do processo e ensino e de aprendizagem. Os docentes precisam reorganizar o trabalho pedagógico, rompendo com a fragmentação e hierarquização de conteúdos e de componentes curriculares e os educandos precisam se perceber como protagonistas de sua aprendizagem.

Para isso, desenvolver ações pedagógicas colaborativas e coletivas, por meio de grupos de trabalho compostos pelos diversos atores que compõem a comunidade escolar e que adotem estratégias que promovam ações que transformem as práticas pedagógicas é um dos caminhos para que todos se envolvam na construção de projetos político-pedagógicos que favoreçam a educação integral e inserção desses educandos no mundo do trabalho.

Portanto, o indivíduo deve ser capaz de atuar prática e intelectualmente no trabalho, dominando ainda as tarefas específicas, as formas de organização e a gestão do trabalho e compreendendo as relações sociais mais amplas que constituem a sociedade, na qual exerce as funções de produtor e de cidadão (SEEDF, 2014, p.32)

Nesse sentido, o movimento realizado pela SEEDF para a aprovação das Diretrizes Operacionais da EJA – 2ª edição incluiu a discussão acerca da necessidade da atualização das matrizes curriculares, de forma a possibilitarem a inserção da formação profissional dos

educandos da EJA, por meio da oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e/ ou técnicos, integrados, desde a 1ª etapa do 1º segmento até o 3º segmento da EJA, dentro da carga horária semestral.

Além de constarem em vários normativos nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (MEC/2013), a integração entre as modalidades EJA e Educação Profissional está prevista, também, no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), Meta 10, que estabelece “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” e no Plano Distrital de Educação, Meta 9, que prevê “Constituir na rede pública de ensino condições para que 75% das matrículas de educação de jovens, adultos e idosos sejam ofertadas aos trabalhadores, na forma integrada à educação profissional, nas etapas de ensino fundamental (1º e 2º segmentos) e médio (3º segmento) em relação à demanda social, sendo 25% a cada três anos no período de vigência deste Plano”.

Com o objetivo de ampliar essa forma de oferta educacional, as Diretorias de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional da SEEDF realizaram, ao longo dos últimos quatro anos, diversos encontros formativos com os professores que atuam na EJA, para discutir sobre as possibilidades de integração curricular da EJA com a Educação Profissional, para apresentar os normativos vigentes acerca dessa integração, além de proporcionar o compartilhamento de experiências exitosas entre os professores e gestores das unidades escolares que ofertam EJA Integrada com aqueles que ainda não realizam essa oferta.

As unidades escolares da SEEDF que ofertam Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional, atualmente, são: o Centro Educacional 02 do Cruzeiro, com o curso de Serviços Públicos e na modalidade EaD, tem-se essa oferta integrada no Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Ceilândia (CEP-ETC) com os cursos de Administração e Informática.

No entanto, destaca-se a criação e construção das Escolas Técnicas das Regiões Administrativas do Paranoá e de Santa Maria, que estão previstas para serem inauguradas em 2023. Com o intuito de ampliar a oferta de EJA Integrada à Educação Profissional, destaca-se que a equipe técnica da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), compôs o Grupo de Trabalho (GT), instituído pela Portaria nº 242, de 19 de maio de 2021, para acompanhar a criação das Unidades Escolares, denominadas Centro de Educação Profissional - Escola Técnica de Santa Maria e o Centro de Educação Profissional - Escola Técnica do Paranoá e auxiliar na elaboração dos Planos de Cursos para a oferta de EJA Integrada à Educação Profissional nessas unidades.

Mesmo com a construção desses novos centros de Educação Profissional, a oferta de EJA Integrada é irrisória, considerando que a rede de ensino do DF já conta com doze escolas técnicas e que essa oferta de EJA Integrada é demanda histórica dos sujeitos atendidos por essa modalidade, visto que sua participação no mundo do trabalho é prioridade e o estudo, uma necessidade de melhoria das condições de vida e trabalho (SEEDF, 2021).

Entende-se que a oferta de EJA Integrada à EPT pode reduzir os índices de abandono escolar na EJA, pois, a adoção de um currículo integrado, construído a partir da realidade da comunidade escolar e do perfil dos sujeitos da EJA aproxima os educandos da escola, por meio de uma oferta mais significativa e dialógica, garantindo a esses sujeitos o conhecimento verdadeiro sobre a negação dos seus direitos à cidadania e à educação.

Em âmbito nacional, a integração dos currículos com a Educação Profissional já era debatida e defendida no contexto do escolanovismo por educadores como Anísio Teixeira, no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, na década de 1930. Já no período militar, a Lei n.º 5.692, de 1971, impôs a obrigatoriedade da integração curricular, porém, sem infraestrutura necessária para a formação técnica, as escolas públicas ofertavam poucos cursos profissionalizantes, resumindo-se apenas ao cumprimento da referida lei, com a adoção de práticas tecnicistas que não consideravam a formação e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 afirmar que a educação básica deve preparar o educando para o mundo do trabalho, foi somente no ano de 2004 que houve a formalização da integração curricular do ensino médio com o ensino técnico profissionalizante (SANTOS, 2012) que, por meio do Decreto n.º 5.514, de 2004 foi determinada a integração do ensino médio ao ensino profissional na perspectiva de unir os conhecimentos técnicos às habilidades requeridas para atuar na sociedade contemporânea.

Dessa forma, as Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (SEEDF, 2014), apresentam a integração com foco na formação integral do educando da EJA, com ações que o preparem para o trabalho e para a vida, capacitando-o para profissões técnicas.

Integrar o currículo da EJA à educação profissional técnica significa criar propostas político-pedagógicas que integrem a ciência, o trabalho, a cultura, a educação e as tecnologias ao currículo da EJA, além de promover a autonomia das Instituições para a elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos para que se adequem às reais necessidades dos educandos, flexibilizando os itinerários formativos e criando estratégias pedagógicas que dialoguem com os educandos (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Discute-se, assim, que a organização curricular deve partir de princípios articuladores que reúnam as dimensões da cultura, do trabalho, da tecnologia e da ciência. Dessa forma, inova-se a partir da integração para que haja a prática que se integre a realidade com estratégias pedagógicas de caráter interdisciplinar por fases como eixo articulador do currículo (SALES; REIS, 2016).

A integração do currículo entre as modalidades EJA e Educação Profissional é de extrema relevância para os educandos da EJA. Mesmo sendo necessário oferecer Educação Profissional e Técnica para esses sujeitos, sobretudo, tendo em vista sua participação no mundo do trabalho, não se pode pensar apenas na sua formação profissional. Conforme Alves (2020), ao se afirmar que a EJA é uma modalidade educativa que visa a preparação para o trabalho, assume-se a educação como instrumentalização, com a intencionalidade de se adestrar e instruir o educando para atuar como mão de obra para o mercado, ao invés de se educar.

Fernandes (1991) afirma que é imperativo que o trabalhador saiba compreender e explicar o mundo, o meio em que vive para transformá-lo. Para que isso seja possível, a simples instrução técnica e profissional para atuar no mundo não basta. É necessário que o educando da EJA tenha à sua disposição uma mescla da formação geral básica com a educação profissional, para que essa formação integral o instrumentalize para exercer seu trabalho como meio de transformação social.

Nessa perspectiva, o desafio da EJA é assegurar os direitos fundamentais do sujeito na sua plenitude, mesmo diante de um quadro de desigualdades sociais e exclusão. Dessa forma, a escola deve adotar práticas inclusivas, para que seja possível formar sujeitos ativos que atuem na intervenção das questões políticas e sociais, por meio de sua capacidade de reflexão crítica e emancipação para a resolução de problemas que interferem na sua existência (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Alves (2020) defende que é pela proposta do currículo integrado que as demandas dos sujeitos da EJA podem ser atendidas de forma eficaz, rompendo com o caráter compensatório ou assistencialista conferido à EJA. Para tanto, é necessário que haja planejamento curricular e pedagógico que considere a realidade dos educandos e suas experiências e saberes, principalmente ao que concerne ao cotidiano do mundo do trabalho e suas histórias de vida.

A flexibilização curricular é necessária, mas ela não pode favorecer a precarização da oferta de EJA. A adoção de práticas inovadoras que considerem as metodologias e conhecimentos capazes de auxiliar o educando a progredir em seu cotidiano possibilitam a permanência desse educando na escola pois, como afirmam Almeida e Santos (2016), muitos docentes reconhecem que as atividades pedagógicas desenvolvidas na EJA atualmente, ainda

são recortes fragmentados de conhecimentos que não se encaixam na prática e nem a realidade do sujeito, causando desmotivação e desistência.

É pelo rompimento de currículos com propostas fragmentadas, que ignoram a realidade profissional dos sujeitos da EJA, que o currículo integrado se apresenta com grande potencial para a redução do abandono escolar, bem como, pela melhora da qualidade do ensino ofertado, impactando na transformação da vida destas pessoas (SALES; REIS, 2016).

Dessa forma, é necessário que haja a participação e o esforço de todos os atores envolvidos no processo educativo dos sujeitos da EJA. Os profissionais da educação precisam adotar ações e estratégias que possam atender e suprir as reais expectativas dos sujeitos da EJA ao retornarem para a escola, tornando o processo de ensino e de aprendizagem significativo e que se instrumente como ferramenta para a garantia de direitos do conhecimento.

Para isso, o Estado, por meio das redes públicas de ensino, precisa assumir a responsabilidade de implementar políticas de fomento para preparar esses profissionais, por meio da valorização da carreira magistério, de investimentos na formação docente que possibilite a formação de uma identidade docente para a EJA, da produção de materiais didáticos dialógicos e da elaboração de propostas pedagógicas que integram à EJA à formação profissional dos educandos.

Diante de todo o contexto apresentado, entende-se que para atuar com a EJA, os profissionais da Educação precisam compreender as especificidades do público atendido. Nepomuceno (2018) explica que, os sujeitos da docência e a coordenação pedagógica, devem conhecer os indivíduos discentes e pondera que não se deve tratar o adulto como criança, tendo sempre em mente que o sucesso da aprendizagem vem entrelaçado aos conhecimentos prévios da história de vida, do contexto sociocultural, econômico e a aplicação prática do conhecimento adquirido no cotidiano.

De modo generalizado, as causas e razões que corroboram para o abandono escolar, podem ser averiguados com base em questionamentos peculiares, como aos fatores em torno da escola, a qual sobrevém o contraste ou disparidade social, a atividade profissional e o anseio familiar:

Muitos educandos/as dessa turma se ausentam sim, durante o ano letivo, devido a situações vivenciadas no mundo adulto ligadas ao mundo do trabalho, ao cuidado da família, às urgências da vida cotidiana [...] entretanto, voltam e são acolhidos, incentivados a permanecer pela educadora (SANTOS; OLIVEIRA; COELHO, 2017, p.19-20).

Nessa perspectiva, a atuação docente na EJA presume grande comprometimento. Reiterar, apreciar, dialogar e compreender os problemas dos discentes, ao longo da sua jornada estudantil, encorajando-os e incentivando-os no que for preciso, reconhecendo o seu cotidiano laboral e social acarretará, sensivelmente, em melhores rendimentos:

O direito dos estudantes à educação negado na infância, o respeito às condições de tempo do educando/a que tem família e trabalha, a consideração dos conhecimentos prévios desses educandos/as, além da importância do trabalho pedagógico aliado às vivências dos estudantes são elementos importantes que vimos serem considerados nesta prática educativa em EJA (SANTOS; OLIVEIRA; COELHO, 2017, p.32).

Os professores da EJA são, diariamente, confrontados com incontáveis problemas e adversidades em suas atividades diárias, como a diversidade, o abandono, a juvenilização (ingresso de educandos cada vez mais jovens), a carência de materiais educacionais e pedagógicos inerentes a modalidade, a desvalorização docente, a falta de amor-próprio dos discentes e a intolerância da instituição escolar, que resiste em manter-se aberta no noturno.

Com a finalidade de contribuir com a diminuição dos altos índices de abandono, do baixo rendimento dos educandos da EJA do DF e, ainda, com a mudança do cenário descrito da EJA e a partir dos dados e discussões apresentadas, desenvolveu-se nesta pesquisa um produto técnico-educacional, o qual consiste na proposição de um curso de formação continuada para os profissionais da educação que atuam com a Educação de Jovens e Adultos.

Com a realização desse curso, pretende-se proporcionar a reflexão e a compreensão desses profissionais acerca da interseccionalidade de vulnerabilidades que acometem os sujeitos da EJA, para que as estratégias de acesso e permanência previstas nos documentos normativos da rede sejam amplamente difundidas nas escolas de EJA, sendo inseridas nos seus projetos políticos pedagógicos, pois “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2001, p. 42).

Dessa forma, entende-se que pode ser possível implementara EJA integrada à Educação Profissional, de modo que esses novos arranjos curriculares possibilitem a formação integral diante da realidade desses educandos e a sua formação para o mundo do trabalho, conforme proposta descrita na próxima seção deste capítulo.

3.4 Produto técnico - educacional: A integração curricular da Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional como prática emancipadora e o trabalho como princípio educativo.

Apresenta-se, a seguir, a proposta de curso de formação continuada para os profissionais da educação que atuam com a Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal, como produto técnico - educacional desse trabalho de pesquisa:

Nome do Curso: A integração curricular da Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional como prática emancipadora e o trabalho como princípio educativo.				
Modalidade: () EaD (x) Híbrido () Presencial				
Carga horária do Curso: 80 horas				
Carga Horária específica:				
Horas diretas: Não se aplica	Horas Indiretas: Não se aplica	Encontros	Presenciais:	Horas online: 40 horas
40 horas				
Início do Curso: Início do semestre Letivo				
Fim do Curso: Fim do semestre letivo				
Quantidade de turmas: 1(uma) turma a cada semestre letivo				
Total de Vagas: 100				
Público-alvo: Professores efetivos e temporários, coordenadores pedagógicos, supervisores, gestores, orientadores educacionais que atuam com a EJA.				
Período de inscrição: Definido pelo calendário da Escola de Formação Continuada da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.				
Critério de Seleção: Sorteio				
Link para inscrição: site institucional da escola de formação da rede.				
Informações Técnico-Pedagógicas				
Pré-requisito: Atuar com a Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.				
Objetivo: Apresentar a oferta da EJA Integrada à Educação Profissional e Tecnológica como estratégia de acesso à escola e permanência dos educandos na EJA, relacionando-a com a concepção de currículo integrado e do trabalho como fenômeno social.				
Objetivos Específicos:				

1. Reconhecer os sujeitos da EJA como educando da classe trabalhadora, relacionando o contexto socioeconômico e cultural desses sujeitos com o mundo do trabalho, identificando os normativos do Distrito Federal referentes à modalidade como políticas inclusivas e afirmativas.
2. Compreender como as categorias de raça, gênero, classe, faixa etária se sobrepõem e atuam de forma unificada, interferindo diretamente na permanência escolar, no convívio social e na elaboração de políticas educacionais.
3. Compreender a integração curricular, com base nos princípios epistemológicos da unicidade teoria-prática, da interdisciplinaridade, da contextualização e da flexibilização, constantes no Pressupostos Teóricos do Currículo em movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014).
4. Construir matrizes curriculares integradas conjuntamente com os cursandos, a fim de fomentar a implementação da EJA Integrada à Educação Profissional integração como uma prática emancipadora e dialógica.
5. Discutir a avaliação, em seus diferentes processos e espaços, de modo que esse processo seja compreendido como forma de encorajar, orientar e conduzir os estudantes em uma perspectiva contínua e formativa, com vistas ao processo de ensino e de aprendizagem.

Justificativa:

Apesar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal reconhecer a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino da Educação Básica, que atende a um público bastante diverso, composto por pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora, e que creditam à escola pública a garantia de sua escolarização, assim como a de seus filhos e familiares; a permanência desses sujeitos na escola é um dos maiores desafios desta Rede de Ensino.

Nesse sentido, não basta apenas validar o direito à aprendizagem ao longo da vida, necessita-se assegurar o acesso à escolarização em qualquer tempo e em qualquer idade e ampliar a discussão com os profissionais da educação acerca das multicausalidades dos problemas sociais presentes na EJA, que interferem, diretamente, na permanência desses sujeitos na escola até a conclusão da Educação Básica.

Desse modo, reconhecer novas estratégias para atender, de forma diversa, os cidadãos em diferentes condições de aprendizagem, perpassa pela formação continuada dos

profissionais que atuam com a EJA, contribuindo para a ressignificação do currículo e da prática docente.

Assim, a EJA Integrada à Educação Profissional se apresenta como estratégia para que esses sujeitos possam, simultaneamente, concluir o Ensino Fundamental e/ou Médio, e a adquirir formação profissional ou técnica, conforme o segmento cursado.

A integração entre essas duas modalidades da Educação Básica ainda é colocada como uma exigência do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, conforme disposto em sua Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Da mesma forma, o Plano Distrital de Educação (PDE), aprovado pela Lei Distrital nº 5.499, de 14 de julho de 2015, traz metas e estratégias acerca do tema, ampliando o percentual determinado pelo Plano Nacional de forma ainda mais desafiadora. Segundo a Meta 9, o DF deve: Constituir na rede pública de ensino condições para que 75% das matrículas de educação de jovens, adultos e idosos sejam ofertadas aos trabalhadores, na forma integrada à educação profissional, nas etapas de ensino fundamental (1º e 2º segmentos) e médio (3º segmento) em relação demanda social, sendo 25% a cada três anos no período de vigência deste Plano.

No entanto, esta Secretaria ainda não atingiu as metas estipuladas pelos normativos supracitados, o que demanda ações que possibilitem a ampliação da oferta de EJA integrada à EPT, abrindo novos cursos nas unidades escolares que já trabalham com esta oferta e fomentando-a em outras unidades, aumentando, assim, a quantidade de pessoas atendidas.

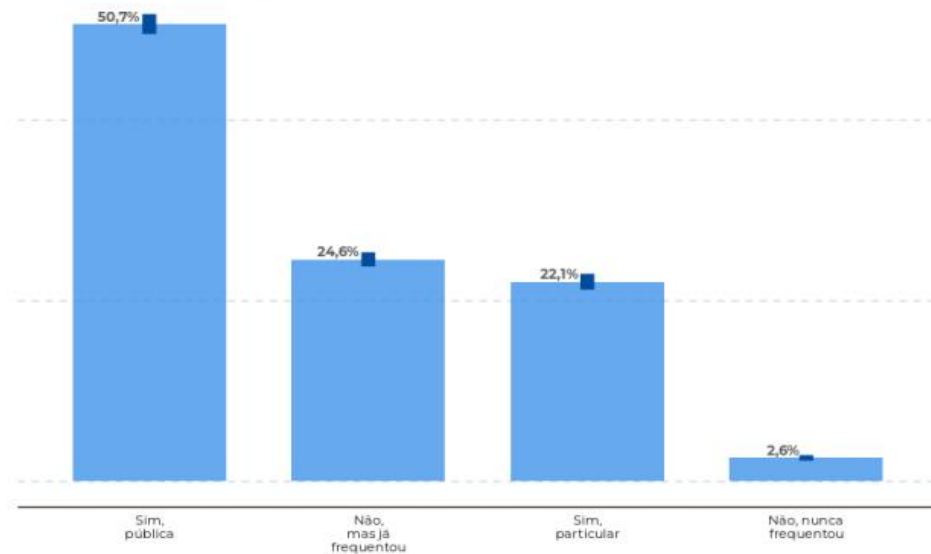
Ressalta-se que a oferta de EJA integrada à EPT nesta Rede Pública de encontra-se aquém do quantitativo. Das 95 unidades escolares ofertantes de EJA atualmente, em apenas duas delas, há oferta de EJA Integrada à EP logo, a necessidade de ampliação dessa oferta não está condicionada apenas ao cumprimento das Leis supracitadas, mas, principalmente, aos anseios dos sujeitos da EJA.

Os dados públicos, como os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- PNAD e da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD, que relacionam a baixa renda da população com a baixa escolaridade, tem registrado um aumento da população mais vulnerável social e economicamente no mercado informal e nos subempregos, que ignoram os seus direitos trabalhistas e exploram sua força de trabalho.

Segue, abaixo, os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios em 2021), disponibilizados pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal - Codeplan, referentes à escolarização da população acima dos 25 (vinte e cinco) anos:

Gráfico 1 - Escolaridade da população com 25 anos ou mais, Distrito Federal.

Figura 3.5.2: Distribuição da frequência escolar da população entre 4 e 24 anos, Distrito Federal, 2021



Fonte: CODEPLAN/DIEPS/GEREPS/PDAD 2021

Fonte: extraído do documento Relatório Geral (PDAD 2021, p. 45). Disponível em: https://pdad2021.ipe.df.gov.br/static/downloads/relatorios/relatorio_DF.pdf. Acesso em 3 abr. 2023.

Importante destacar que a população do D.F. atualmente é composta por 3.010.881 (três milhões dez mil e oitenta e uma) pessoas. Neste mesmo período, conforme dados do Censo Escolar DF, disponibilizados no site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o quantitativo de matrículas no 1º semestre da EJA foi de, apenas, 33.094.

Registrar-se que a cada semestre letivo, percebe-se uma diminuição substancial do número de matrículas na EJA, especialmente após a pandemia de COVID 19.

Há que se notar que entre as consequências da pandemia de COVID-19 estão impactos econômicos que podem ser identificados em indicadores divulgados pelo IBGE.

Segundo o IBGE, a taxa de desocupação para o 1º trimestre de 2022 no Distrito Federal é de 12,6%, sendo de 14,3% no 1º trimestre de 2017 e tendo atingido seu pico no período em análise no 3º trimestre de 2020, quando atingiu 15,7%.

Destaca-se que, da população com ocupação, 463 mil pessoas estavam ocupadas informalmente no 3º trimestre de 2021.

Quanto ao poder de compra da população do Distrito Federal, o IBGE aponta, para região, que o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) acumulado nos últimos 12 meses, tendo junho de 2022 como mês de referência, é de 11,57%.

Portanto, todos esses estudos realizados pela Diretoria de Educação de Jovens e Adultos, reforça a necessidade da ampliação da oferta de EJA integrada à EPT, que tem por objetivo tanto atender a demanda referente à conclusão da Educação Básica pela população acima dos 15 anos, quanto promover a formação integral desses sujeitos voltada para o mundo do trabalho a partir da sua formação profissional.

Como consequência imediata dessa formação de professores e demais profissionais que atuam diretamente com a EJA, espera-se ampliar a oferta de EJA integrada à EPT, permitindo que os sujeitos da EJA consigam melhorar sua colocação profissional, ampliando as possibilidades no mercado formal, com os seus direitos trabalhistas e sua dignidade garantidos, sem perder de vista o desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem problematizador e libertador. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que* se acham (FREIRE, 2021, p.100).

Fundamentação Teórica: Durante o desenvolvimento do curso serão adotados como referenciais teóricos os textos e as obras de autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Moacir Gadotti, Demerval Saviani e Patrícia Collins. Serão adotados ainda os normativos da SEEDF, referentes à Educação de Jovens e Adultos, como o Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teóricos (SEEDF, 2014), Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação de Jovens e Adultos (SEEDF, 2014) e Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino da Rede da Pública do Distrito Federal (SEEDF, 2021), Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (SEEDF, 2014).

Conteúdos/Problematização:

Módulo 1: Os Sujeitos da EJA e o mundo do trabalho.

Módulo 2: A interseccionalidade de vulnerabilidades na EJA e a sua relação com permanência escolar, o convívio social e as políticas educacionais.

Módulo 3: O que é a integração curricular e quais as suas potencialidades? E como integrar a EJA à Educação Profissional Tecnológica (EPT)?

Módulo 4: A construção de matrizes integradas e dos projetos integradores.

Módulo 5: Os processos avaliativos na perspectiva da integração curricular.

Avaliação: Serão Adotadas estratégias avaliativas que possibilitem a identificação das aprendizagens evidenciadas pelos cursistas, com registros que possibilitem o acompanhamento, a intervenção e novas possibilidades de aprendizagem.

Organização e Cronograma:

Da carga horária presencial: A carga horária presencial do curso será distribuída em aulas semanais, com duração de duas horas cada, ao longo das 20 semanas do semestre letivo, da seguinte forma:

1. Módulo 1: Os Sujeitos da EJA e o mundo do trabalho.

Objetivo específico 1: Reconhecer os sujeitos da EJA como educandos da classe trabalhadora, relacionando o contexto socioeconômico e cultural desses sujeitos com o mundo do trabalho, identificando os normativos do Distrito Federal referentes à modalidade como políticas inclusivas e afirmativas.

Este módulo será trabalhado em quatro aulas, com duração de duas horas e por quatro semanas.

2. Módulo 2: A interseccionalidade de vulnerabilidades na EJA e a sua relação com permanência escolar, o convívio social e as políticas educacionais.

Objetivo específico 2: Compreender como as categorias de raça, gênero, classe, faixa etária se sobrepõem e atuam de forma unificada, interferindo diretamente na permanência escolar, no convívio social e na elaboração de políticas educacionais.

Este módulo será trabalhado em quatro aulas, com duração de duas horas cada, uma vez por semana, totalizando quatro semanas.

3. Módulo 3: O que é a integração curricular e quais as suas potencialidades? E como integrar a EJA à Educação Profissional Tecnológica (EPT)?

Objetivo específico 3: Compreender a integração curricular, com base nos princípios epistemológicos da unicidade teoria-prática, da interdisciplinaridade, da contextualização e da flexibilização, constantes no Pressupostos Teóricos do Currículo em movimento da Educação Básica.

Este módulo será trabalhado em quatro aulas, com duração de duas horas cada, uma vez por semana, totalizando quatro semanas.

4. Módulo 4: A construção de matrizes integradas e dos projetos integradores.

Objetivo específico 3: Construir matrizes curriculares integradas conjuntamente com os cursandos, a fim de fomentar a implementação da EJA Integrada à Educação Profissional integração como uma prática emancipadora e dialógica.

Este módulo será trabalhado em quatro aulas, com duração de duas horas cada, uma vez por semana, totalizando quatro semanas.

5. Módulo 5: Os processos avaliativos na perspectiva da integração curricular.

Objetivo específico 5: Discutir a avaliação, em seus diferentes processos e espaços, de modo que esse processo seja compreendido como forma de encorajar, orientar e conduzir os estudantes em uma perspectiva contínua e formativa, com vistas ao processo de ensino e de aprendizagem.

Este módulo será trabalhado em quatro aulas, com duração de duas horas cada, uma vez por semana, totalizando quatro semanas.

Da carga horária online: Às 40 horas referentes a essa carga serão contabilizadas por meio da interação dos cursistas no AVA, por meio das leituras e realização das atividades disponibilizadas na plataforma virtual, bem como a participação em fóruns de discussão referentes à temática.

Referências:

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>. Acesso em: 3 out. 2020.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA:** itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Edição Extra. Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 23 fev. 2022.

CODEPLAN. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios:** PDAD 2021. Brasília: Codeplan, 2021. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2021-3/> Acesso em: 1 out. 2020

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 135,** Brasília, DF, 15 jul. 2015. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=a67c782d75ed48168d81521d566eeac2 Acesso em: 20 fev. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília: SEEDF, 2013. Disponível em: <https://issuu.com/sedf/docs/1-pressupostosteoricos>.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/7_educacao_de_jovens_e_adultos.pdf. Acesso em: 1 out. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal**. Disponível em http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/diretrizes_avaliacao_educacional.pdf

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Formação Continuada**. Brasília, DF: SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada_05fev19.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 110-115, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Ressalta-se que, durante a Semana Pedagógica 2023 da SEEDF, entre os dias 6 e 10 de fevereiro de 2023, foi possível realizar um curso piloto referente ao módulo 1 da proposta de formação apresentada. Dessa forma, registra-se aqui um relato dessa experiência.

A equipe DIEJA, ofertou durante a Semana Pedagógica 2023, por meio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), oficinas/minicursos pedagógicos a distância, pela plataforma *Moodle* da instituição, com duração de 3 horas cada e com as seguintes temáticas:

- Alfabetização de Jovens e Adultos: concepções e práticas pedagógicas.
- Ressignificação do trabalho pedagógico na EJA.

- Repensando a avaliação na EJA: a utilização de instrumentos avaliativos para as aprendizagens dos estudantes.
- Sujeitos da EJA: acolhimento, saberes e permanência escolar.
- Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e as estratégias para acesso e permanência escolar; e
- Educação no Sistema Prisional: Desafios e possibilidades.

Foram realizadas, 9 (nove) oficinas pedagógicas nos turnos vespertino e noturno, com alguns temas sendo discutidos nos dois turnos para alcançar o maior número de profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

O minicurso referente ao piloto do módulo 1 do produto-técnico educacional apresentado nesta pesquisa foi: *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e as estratégias para acesso e permanência escolar*. Esse curso foi ofertado em dois momentos, sendo que a turma do turno vespertino contou com a participação de 11 (onze) profissionais e a turma do noturno, com 90 (noventa) profissionais.

Em que pesem os problemas técnicos enfrentados pela EAPE acerca da capacidade da plataforma *Moodle* suportar muitos acessos ao mesmo tempo, com transmissão simultânea de mais de 100 (cem) oficinas, os professores que conseguiram acessar foram muito receptivos e participativos, apesar, de alguns deles já atuarem com a EJA há mais de vinte anos, apontaram a necessidade de mais momentos de troca de experiências e de formação continuada para o fortalecimento da oferta da modalidade no âmbito do Distrito Federal, o que pode ser identificado no anexo 2, que apresenta a avaliação realizada por 22 (vinte e dois) dos 90 (noventa) profissionais atendidos pelo minicurso ministrado no turno noturno.

Estima-se que em torno de 1800 profissionais estão atuando no primeiro semestre de 2023. Desse total, em torno de 1.150 são professores efetivos e 650 temporários. Por meio dos 9 (nove) minicursos ministrados na Semana Pedagógica 2023, a DIEJA atendeu, 450 dos 1.150 profissionais efetivos que iniciaram o semestre letivo na EJA, alcançando um percentual de 40%.

No caso da EJA, realmente é um desafio para a EAPE disponibilizar cursos de formação continuada pela falta de formadores especialistas na modalidade e, apesar da equipe DIEJA ser composta por especialistas, as competências regimentais e atribuições da DIEJA não permitem essa sobreposição de ações.

Soma-se a isso a necessidade das formações acontecerem prioritariamente no noturno, pois muitos profissionais que atuam na EJA são 60 horas (durante as 40 horas diurnas atuam em diferentes espaços) e de forma descentralizada, no âmbito das 14 Coordenações Regionais de Ensino do DF (Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga) distribuídas em 14 Regiões Administrativas, geograficamente distantes umas das outras e distantes de Brasília, região central do Distrito Federal.

Sobre a Semana Pedagógica da SEEDF, salienta-se uma questão relevante, os professores que atuam no regime de contratação temporária na rede de ensino do DF começam a atuar, apenas, no primeiro dia letivo do semestre/ano, o que gera grande impacto pedagógico, visto que esses profissionais iniciam seu trabalho com os estudantes sem terem a oportunidade de organizar seu trabalho pedagógico, a partir da realidade da comunidade escolar a ser atendida e da importante troca com seus pares durante esse momento coletivo.

Para melhor compreensão desse impacto pedagógico, destaca-se os dados do Censo Escolar 2020 referentes aos profissionais que atuaram na rede do referido ano. Segundo esses dados, a SEEDF atuou com 23.924 profissionais efetivos, sendo que, em torno de 4.000 mil desses profissionais citados, atuam nas Sedes administrativas da SEEDF, Coordenações Regionais de Ensino e estão cedidos para outros órgãos e instituições e, com 10.889 profissionais temporários em regência, um número bastante elevado. (DISTRITO FEDERAL, [2023]).

Não se questiona aqui a qualidade do trabalho dos profissionais que atuam sob o regime de contratação temporária, mas, sim, o grande desafio da rede de ensino em conseguir atender 500 mil estudantes anualmente, com profissionais efetivos, de carreira, que estabeleçam vínculos com a comunidade escolar, pois a territorialidade escolar não se restringe apenas às questões de espaços físicos, também perpassa pelo entendimento das relações de poder entre os indivíduos sociais e a escola em busca do processo de ensino e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São diversos os fatores que afastam os sujeitos da EJA da escola, desde as questões de gênero, raça e classe, à necessidade de trabalhar desde cedo para completar a renda da família, o envolvimento com as atividades domésticas, a gravidez precoce, a violência, a insegurança, as dificuldades de acesso à escola, especialmente das populações mais vulneráveis, como quilombolas, ribeirinhas e periféricas.

Porém, os sonhos desses milhares de sujeitos do Brasil, bem como as necessidades cotidianas de melhor qualidade de vida individual e de suas famílias, a busca pelo letramento, pelo trabalho formal com a garantia dos direitos trabalhistas, a vontade de continuar os estudos para ingressar no Ensino Superior, ambicionando uma posição econômica e social de melhor qualidade, a necessidade de ajudar as filhas e filhos com os deveres escolares, a vontade de ler livros, de compreender placas de sinalização e de documentos, além de uma infinidade de possibilidades correlacionadas a tudo isso, que parecem ínfimas para as pessoas que vivem em situação de privilégios, fazem com que esses sujeitos procurem a escola novamente.

Nesse sentido, pensar em políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos requer uma visão ampla do contexto histórico, econômico, político e cultural que originou e organizou as sociedades e suas instituições no mundo ocidental, a partir dos processos de colonização que assolaram o velho mundo, entre os séculos XV e XIX, bem como esse processo se estabeleceu no Brasil, identificando como as consequências desse processo operam até os dias de hoje no país.

Somente a partir da análise desse processo é possível compreender que políticas educacionais fragmentadas, desenvolvidas isoladamente pelo Governo Federal, no âmbito do Ministério da Educação e nas redes estaduais de educação, jamais serão capazes de enfrentar a dura realidade de quase 70 milhões de brasileiros, a partir dos 25 anos, não terem concluído a educação básica e de 11 milhões de brasileiros, a partir dos 15 anos, serem analfabetos, conforme dados da PDAD 2019.

Desde 2014, o Distrito Federal, instituiu documentos que normatizam a oferta de EJA. Normativos construídos coletivamente com os profissionais e educandos da rede de ensino do DF, que vão ao encontro das especificidades desses sujeitos, o que representou um marco para a modalidade. Porém, a cada semestre letivo, especialmente na última década, mesmo com expressivo aumento da demanda social, o percentual de abandono se acentua e o número de matrículas diminui, o que corrobora com a hipótese de que ações unilaterais e individualizadas

não são suficientes, mesmo no Distrito Federal que, organizacionalmente, concentra a gestão e a oferta educacionais de toda a rede pública de ensino.

Nesse sentido, o foco dessa pesquisa foi compreender esse fenômeno a partir de uma análise das políticas educacionais implementadas no Brasil, com destaque para a relação entre as reformas políticas e econômicas e as reformas educacionais a partir da década de 90. Para tanto, foi necessário mergulhar no contexto histórico e cultural do Brasil durante essas reformas para entender porque a escola de hoje ainda reproduz as práticas excludentes que afastam os vulneráveis da escolarização, negando o direito à educação.

Foi necessário também, romper com as concepções eurocêntricas e hegemônicas que, por mais que ainda estejam muito presentes na educação e nos referenciais teóricos adotados na formação dos profissionais da educação, deparam-se com uma perspectiva decolonial, o que permitiu, por meio da análise bibliográfica realizada, compreender que a implantação e a implementação de políticas educacionais para os sujeitos em vulnerabilidade têm relação direta com as origens econômicas, culturais e sociais da desigualdade.

Permitiu, ainda, reconhecer essa decolonialidade nas obras de Paulo Freire quando, por meio da concepção do ser humano como “sujeito”, filosófica e antropologicamente, ele é um ser inconcluso, que busca o saber ao perceber sua incompletude, bem como epistemologicamente esse ser humano se relaciona e se assume como ser social e histórico, capaz de pensar, de se comunicar e transformar o mundo a partir de relações dialéticas.

A visão preconceituosa da sociedade, inclusive dentro da escola, em relação aos sujeitos da EJA precisa mudar, pois é uma visão que apenas contribui para que esses jovens, adultos e idosos trabalhadores se sintam cada vez mais inferiorizados e sujeitos de não direitos, afastando-os, definitivamente, do processo educativo.

Os dados apresentados e analisados durante essa pesquisa contribuíram para reconhecer que, para que o país e, especialmente o Distrito Federal, consigam avançar com implementação de políticas educacionais para a EJA, as diversas categorias de análise que dimensionam as multicausalidades dos problemas sociais se sobrepõem, de modo que precisam ser identificadas e abordadas transversalmente, possibilitando o enfrentamento dos problemas como agentes/atores no ciclo dessas políticas.

Nessa perspectiva, essa pesquisa discorre sobre como foram pensadas as estratégias para o acesso à escola dos sujeitos da EJA, bem como as estratégias para sua permanência durante a atualização do documento normativo *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2ª Edição)* e apresenta a ampliação da oferta

de EJA Integrada à Educação Profissional como uma estratégia de permanência escolar ao possibilitar a formação integral desse educando e a sua (re)inserção no mundo do trabalho.

Para que isso seja possível, a SEEDF precisa avançar em muitas questões como, ampliar a contratação de profissionais que atuam com os componentes específicos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), atualizar o sistema de gestão escolar para escrituração dessa oferta, investir na estrutura física das unidades escolares, de acordo com a oferta a ser realizada e, avançar com as formações continuadas dos profissionais da educação que atuam com a EJA e que atuarão com a EJA Integrada à EPT.

Outra questão que deve ser prioridade é a implementação de programas de busca ativa perenes com utilização de material midiático e, ainda, utilização de carros de som pelas comunidades, abordagem direta dos trabalhadores em locais de grande circulação de pessoas, como centros e restaurantes comunitários, terminais rodoviários, agências do trabalhador, Centros de Referência de Assistência Social, chamamentos em rádios comunitárias e comerciais, de modo que, ao serem identificados os motivos de abandono escolar, o Estado possa desenvolver ações que favoreçam a permanência escolar e que sejam colocados em prática todos os mecanismos já consolidados nas Diretrizes da EJA, que possibilitam diversos arranjos de formações de turmas e organizações pedagógicas.

Muitas dessas questões já estão sendo tratadas no âmbito da gestão central da SEEDF. Porém, um dos grandes desafios dessa oferta é a formação continuada dos profissionais da educação pois, além de não termos formadores na EAPE, a escola de formação da SEEDF, muitos docentes ainda resistem em ressignificar a organização do seu trabalho pedagógico, de modo a romperem com os modelos conteudistas e hierarquizados que persistem em muitas escolas de EJA.

Contudo, os profissionais da educação, de forma alguma, podem ser responsabilizados pelo abandono escolar e a queda de matrículas na EJA. São diversos os fatores que influenciam na organização do trabalho pedagógico dos docentes, que perpassam pelos projetos de Estado que corroboram com a mercantilização da educação, perpassam pela falta de investimentos, pela desvalorização da carreira magistério, incluindo, ainda, as concepções de educação adotadas na formação inicial e continuada dos docentes, frequentemente centradas nos conhecimentos específicos e nos conteúdos, impossibilitando uma formação dialógica e libertadora, o que corrobora com a lógica da “educação bancária” já apresentadas nesta dissertação.

As condições do trabalho docente são precárias e exaustivas e, somadas ao imediatismo, a superficialidade e velocidade com que as informações são veiculadas por meio do uso

inadequado das tecnologias, no âmbito das redes de relacionamento, o reconhecimento do trabalho docente se torna uma realidade distante, desestimulando esses profissionais a buscarem formação continuada para conseguirem interagir com os educandos da EJA, a partir de suas especificidades.

Soma-se a isso, a exaustão desses profissionais que foram bombardeados com muitas ações de formação continuada aligeiradas e emergenciais nos últimos anos para que, como num passe de mágica, conseguissem atuar com o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 que, no Distrito Federal, afastou por quase dois longos anos, os educandos e os docentes da escola.

Ressalta-se que a pandemia foi um dos principais desafios para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois a proposta inicial apresentada para a banca de seleção do mestrado tinha como objetivo avaliar a implementação da EJA Integrada à Educação Profissional e Tecnológica na unidade escolar Centro Educacional 02 de Taguatinga, escola polo de EJA, o que se tornou inviável com o fechamento das unidades escolares e suspensão da oferta presencial.

Diante de todas as constatações e resultados apresentados, essa pesquisa apresenta como produto técnico - educacional a proposta de curso de formação continuada, com 100 vagas a serem ofertadas semestralmente para os profissionais da educação que atuam com a EJA e com carga horária total de 80 horas, de modo a compreenderem a oferta da EJA Integrada à Educação Profissional e Tecnológica como estratégia de acesso à escola e permanência dos educandos na EJA, relacionando-a com a concepção de currículo integrado e do trabalho como fenômeno social.

Para tanto, esse curso precisará retomar com esses profissionais, inicialmente, as especificidades dos sujeitos da EJA como educandos da classe trabalhadora, relacionando o contexto socioeconômico e cultural desses sujeitos com o mundo do trabalho e reconhecendo os normativos do Distrito Federal referentes à modalidade como políticas educacionais de acesso e permanência. Será necessário ainda, compreenderem como as categorias de raça, gênero, classe, faixa etária se sobrepõem e atuam de forma unificada, interferindo diretamente na permanência escolar, no convívio social e na elaboração de políticas educacionais.

Deverá, ainda, possibilitar a compreensão da integração curricular, por esses profissionais com base nos princípios epistemológicos da unicidade teoria-prática, da interdisciplinaridade, da contextualização e da flexibilização, constantes no Pressupostos Teóricos do Currículo em movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014), para que possam ser capazes de elaborar matrizes curriculares integradas que fomentem a implementação de matrizes de EJA integrada à EPT emancipatórias.

Não há outro caminho, senão as escolas de EJA adotarem e trabalharem, em seus currículos, as trajetórias e histórias de vida desses sujeitos marcados pela exclusão, refletindo com eles a necessidade de compreenderem a interseccionalidade de vulnerabilidades presentes no seu contexto, de modo a viabilizar o enfrentamento do racismo, do machismo e dos demais comportamentos individuais, institucionais e estruturais que segregam e reforçam as desigualdades sociais.

Todos esses apontamentos devem ser considerados nos processos de elaboração e implementação de políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ações pontuais, fragmentadas e geralmente estabelecidas por programas federais, como políticas de governo, são descontinuadas e não tem alcance significativo, o que alimenta o ciclo de reprodução das desigualdades.

Não há um único caminho para o rompimento desse ciclo, porém, ao retirar os sujeitos da EJA da invisibilidade, reconhecendo-os como seres políticos que apresentam fragilidades e potencialidades, de modo a serem incluídos nas agendas governamentais de forma contínua e transversalizada, a sociedade possibilitará o processo de conscientização desses seres oprimidos que lutam pela sua libertação e a de todos como uma conquista, intervindo na sua realidade social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Noemi Guedin de; OLIVEIRA, Rita de Cássia de. Evasão na EJA: possibilidades de enfrentamento ao abandono escolar. **Cadernos PDE**, v.1, 2016.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo; Pólen, 2019.
- ALVES, Telma. Currículo integrado na modalidade EJA: A Pedagogia de Projetos no Proeja. Revista **Contexto e Educação**, ano 35, n. 112, p. 156-169, 2020.
- ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA - itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>. Acesso em: 3 out. 2020.
- BACELAR, Tânia. Desenvolvimento regional brasileiro e políticas públicas federais no governo Lula. In: SADER, Emir. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=10-anos-de-governos-pos-neoliberais-no-brasil-lula-e-dilma> Acesso em: 14 abr. 2022.
- BARBOSA, Maria Gorete. **Evasão escolar na educação de jovens e adultos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ana Ribeiro**. 2017. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo) – Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, 2017.
- BERNSTEIN, Brasil. **Clases, códigos y control II: Hacia una teoría de las transmisiones educativas**. Madrid: Akal, 1977.
- BONFIM, Manoel. **América Latina: os males de origem**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Sociais, 2008. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/zg8vf/pdf/bomfim-9788599662786.pdf>. Acesso em: 1 out. 2020
- BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 24 jan. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 10 maio 2021.
- BRASIL. [Constituição(1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao compilado.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Aprovado em 10 de maio de 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Homologado em: 7 de junho de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879**, p. 196, v. 1, pt. II. Rio de Janeiro, 19 abr. 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 3 029, de 9 de janeiro de 1881. Reforma a legislação eleitoral. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1881**, p. 1,v. 1. Rio de Janeiro, 9 jan. 1881. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, p. 18, 26 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, p. 7, 14 jul. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htmAcesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação... **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, p. 6, 02 jan. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 1971.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htmAcesso em: 3 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Edição Extra. Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação... **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, p. 1, 7 mar. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113632.htm. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico** Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília: Inep/MEC, 2022.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.095> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/J74WJRdJH6sHMHC9MhSDc8Q/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 jan. 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Democracia, Estado Social e Reforma Gerencial. **RAE**. São Paulo, v. 50, n. 1, p. 112-116, jan./mar.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v50n1/a09v50n1.pdf>. Acesso em: 1 out. 2020

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, dez. 2005. <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 1 out. 2020.

CODEPLAN. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios: PDAD 2018**. Brasília: Codeplan, 2018. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2018/>. Acesso em: 1 out. 2020.

CODEPLAN. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios: PDAD 2021**. Brasília: Codeplan, 2021. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2021-3/>Acesso em: 1 out. 2020.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021

CORTANA, Silvana. **Educação de Jovens e Adultos e seus diferentes contextos: formação de professores**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Dados gerais do censo**. Brasília: SEEDF, [2023]. Disponível em: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso.php>Acesso em: 1 fev. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.737, de 29 de dezembro de 2011. Estabelece critérios e parâmetros para suplementação do Programa Bolsa-Família, na forma do Plano DF sem Miséria, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 250**, Brasília, DF, p. 4, col. 2, 30 dez. 2011. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70270/Lei_4737_29_12_2011.html Acesso em: 1 out. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.134, 12 de julho de 2013. Estabelece as diretrizes do Programa Brasil Alfabetizado – PBA no Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 144**, Brasília, DF, p. 42, col. 1, 15 jul. 2013. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74704/Lei_5134_12_07_2013.html Acesso em: 1 out. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Resolução CEDF nº 1 de 18 dezembro de 2018. Estabelece normas para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal. Brasília: Secretaria de SEEDF, 2018. **Diário Oficial do Distrito Federal**, 27 dez. 2018. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=373028#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20As%20diferentes%20etapas,ao%20ensino%20obrigat%C3%B3rio%20e%20gratuito>. Acesso em: 1 out. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/7_educacao_de_jovens_e_adultos.pdf. Acesso em: 1 out. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/Diretrizes-EJA-2a-edicao-marco-2021.pdf> Acesso em: 23 fev. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações pedagógicas da integração da educação profissional com o ensino médio e a educação de jovens e adultos**. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Parecer nº 213/2014 – CEDF. Aprova as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos – 2014/2017 para as instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal... **Diário Oficial do Distrito Federal nº 30**, Brasília, DF, p. 3, 10 fev. 2014. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-DF_2132014CEDFDiretrizesOperacionaisEJASEDF.pdf)

[DF_2132014CEDFDiretrizesOperacionaisEJASEDF.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-DF_2132014CEDFDiretrizesOperacionaisEJASEDF.pdf) Acesso em: 1 out. 2020.

FERNANDES, Florestan. **Memória Viva da Educação Brasileira**. Brasília: Ministério da Educação, 1991.v. 1.

FERRAZ, Bruna Rocha. **EJA e educação para as relações étnico-raciais: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do Guará/Distrito Federal**. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FERREIRA, J.M.C. **A crise no mundo do trabalho**. Lisboa, Portugal: Clássica Editora, 2016

FIGUEIREDO, Ângela. Descolonização do conhecimento no século XXI. In: SANTIAGO, Ana Rita *et al.* **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2017. p. 79-106. Disponível:

[https://www1.ufrb.edu.br/editora/component/phocadownload/category/2-e-](https://www1.ufrb.edu.br/editora/component/phocadownload/category/2-e-books?download=140:descolonizacao-do-conhecimento-no-contexto-afro)

[books?download=140:descolonizacao-do-conhecimento-no-contexto-afro](https://www1.ufrb.edu.br/editora/component/phocadownload/category/2-e-books?download=140:descolonizacao-do-conhecimento-no-contexto-afro) Acesso em: 12 mar. 2023.

FORBES, J. **Colombo e outros Canibais**. Lisboa: Antígona, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 42. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

FRANKLIN, Ruben Maciel. Projetos educacionais para um Brasil-Nação: Uma reflexão sobre a educação brasileira no processo de transição império-primeira república (1850-1930). **Revista de História e Historiografia da Educação**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 86-101, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rhhe.v1i1.44458>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rhhe/article/view/44458/30111>. Acesso em: 1 out. 2020

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Movimento Brasileiro de Alfabetização**. Brasília: MEC, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, set. 2012. 10. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2020

GOMES, S. da R.; CENTURION, D. O adolescer da EJA: a inserção dos adolescentes que fracassam no ensino regular. **Ensino em Re-Vista**, v. 22, n. 2, 2016.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 110-115, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 20 de fev. de 2020.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Seminário. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>

HOOKS, Bell, **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Manoel Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fonte, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Brasília, DF: IBGE, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015> Acesso em: 20 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama**: Brasília, DF. [2021]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/brasil/panorama> Acesso em: 20 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Biblioteca IBGE**. Brasília, DF: IBGE, [2023]. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102002> Acesso em: 14 abr. 2023

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Tradutora Jess Oliveira. Portugal: Ed. Orfeu Negro, 2019. Disponível em: <https://aprender3.unb.br/pluginfile.php/952112/course/section/125845/Grada%20Kilomba.pdf>

- LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. Understanding public policy through its instruments: from the nature of instruments to the sociology of public policy instrumentation. **Governance**, v. 20, n. 1, p. 1-21, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0491.2007.00342.x>
- LEAMARI, V.; CAMARGO, Denise de; DIAS, M. S. L.; FARIA, P. F. F. Narrativas de histórias de vida e evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Transmutare**, v. 6, p. 1/e2112934,-20, 2021.
- LIMA, Paulo Gomes. A diversidade nas políticas educacionais. **Cadernos de pesquisa**, São Luís, v. 23, n. espec., p. 27-42, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v.23n.especial/p27-42> Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6198> Acesso em: 4 out. 2020.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos Após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 429–451, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.687>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- MANDER, Jerry. **Quatro argumentos para acabar com a televisão**. Lisboa: Antígona, 1999.
- MARIANA, Fernando B. Miséria do trabalho docente, autogestão e a educação básica no Rio Grande do Norte. In: NETO, A. C.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho docente: desafios no cotidiano na educação básica**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN, 2013.
- MARX, Karl H; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. versão *online*. São Paulo: Ridendo Castigat Moraes, 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- MATOS, Cleide Carvalho; REIS, Manuelle Espíndola dos. As reformas curriculares e a formação de professores: implicações para a docência. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019059, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8654652. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654652/21841>. Acesso em: 14 abr. 2022.
- MELO, Adriana A. Sales. **A mundialização da educação**. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253166> Acesso em: 20 mar. 2022.
- MELO, Marcus André. O Sucesso Inesperado das Reformas de Segunda Geração: Federalismo, Reformas Constitucionais e Política Social. **DADOS-Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 4, p. 845-889, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v48n4/28480.pdf> Acesso em: 20 mar. 2022.
- MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOTA, Thiago Henrique. **Ensino antirracista na Educação Básica:** da formação de professores às práticas escolares. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. Disponível em: <https://www.ped.ufv.br/wp-content/uploads/2021/06/182-Ensino-antirracista-na-Educac%CC%A7a%CC%83o-Ba%CC%81sica.pdf> Acesso em: 20 mar. 2022.

MULLER, Pierre. **As políticas públicas.** Rio de Janeiro:Eduff,2018.

NEPOMUCENO, Marcia de Souza Leite. **Motivação e desempenho acadêmico entre alunos do primeiro ciclo de educação de Jovens e Adultos.** 2018. 75 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

POCHMANN, Marcio. Políticas públicas e situação social a primeira década do século XXI. *In:* SADER, Emir. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.** São Paulo, SP: Boitempo. Rio de Janeiro: Flacso, 2013. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=10-anos-de-governos-pos-neoliberais-no-brasil-lula-e-dilma>Acesso em: 20 mar. 2022.

ROLLEMBERG, Rodrigo. **Cidade, cidadão, cidadania:** programa de governo. Brasília: Coligação Somos todos Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.rollemborg.com.br/planogoverno/planogoverno.pdf>Acesso em: 23 jan. 2023.

SALES, Márcia Castilho; REIS, Renato Hilário dos. A educação profissional integrada a EJA: Como concretizar o currículo integrado? *In:* ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABATIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 3., 2016. **Anais [...].** Universidade Federal de Santa Catarina, Alfa & EJA, 2016.

SANTOS, Arlete Ramos; OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva; COELHO, Livia Andrade (org.). **Educação e sua diversidade.** Ilhéus, BA: EDITUS, 2017.

SANTOS, Helio. Discriminação Racial no Brasil. *In:* SABOIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (org.). **Anais de Seminários regionais preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.** Brasília: Ministério da Justiça, 2001. p. 81-102. Disponível em: http://funag.gov.br/loja/download/100000-Seminarios_Regionais_Preparatorios_para_Conferencia_Mundial_Contra_o_Racismo_Discriminacao_Racial.pdf

SANTOS, Tiago Borges dos. Integrando saberes: reflexão sobre o currículo integrado da Educação Profissional Técnica de nível médio no Instituto Federal de Brasília. **Revista Eixo**, v.1, n.1, 2012.DOI: <https://doi.org/10.19123/eixo.v1i2.25> Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/25> Acesso em: 12 mar. 2023.

SILVA, Francisca Veridiana da. **Uma Breve discussão de quem são os sujeitos da EJA e quais as suas expectativas em sala de aula.**2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11227>Acesso em: 12 mar. 2023.

SILVA, Vinicius Carlos da. Manoel Bomfim, racismo e intelectualidade no Brasil do final do século XIX e início do XX. **Revista Convergência Crítica**, n. 8, p. 1-25, 2016. DOI:

<https://doi.org/10.22409/rcc.v1i8.2047>.Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/convergenciacritica/article/view/36508> Acesso em: 20 mar. 2022.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Conceitos, Tipologias e Sub-Áreas. **Fundação Luís Eduardo Magalhães**, 2002. Disponível em:
<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>. Acesso em: 1 out. 2020

SOUZA, Gustavo Costa de; LAISNER, Regina Cláudia; LIMA, Luciana Leite. Estratégias de Análise da Ação Pública, **Revista NAU Social**, v.9, n.17, p. 59-75,2018. DOI: 10.9771/ns.v9i17.31432. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/nausocial/article/view/31432>. Acesso em: 14 abr. 2022.

TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. **Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Curitiba: IEDES, 2009.

THEODORO, Mário. Relações raciais, racismo e políticas públicas no Brasil contemporâneo **Revista CEPACC**, Brasília, v. 8, n. 1, 2014. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/18484>Acesso em: 14 abr. 2022.

VILAR, Joelma Carvalho; ALMEIDA, Sheyla Gome de; PEDERIVA, Patrícia Martins Lima. **Leituras Freirianas: diálogos que permanecem**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

**ANEXO A – LISTA DAS UNIDADES ESCOLARES OFERTANTES DE EDUCAÇÃO
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL, POR
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO E POR SEGMENTO DA EJA.**



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
 UNIDADE DE INFORMAÇÃO E SUPERVISÃO
 DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA 2023

Coordenação Regional de Ensino	Unidade Escolar	1º segmento	2º segmento	3º segmento
Brazlândia	CEF 02 de Brazlândia	x	x	
	CEM 02 de Brazlândia			x
	CED 02 de Brazlândia			x
	CED Irmã Maria Regina Velanes Regis	x	x	x
TOTAL	4	2	2	3
Ceilândia	CEF 02 de Ceilândia	x	x	
	CEF 04 de Ceilândia	x	x	
	CEF 13 de Ceilândia	x	x	
	CEF 20 de Ceilândia	x	x	
	CEF 25 de Ceilândia	x	x	
	CEM 03 de Ceilândia	x	x	x
	CEM 04 de Ceilândia			x
	CEM 09 de Ceilândia			x
	CED 06 de Ceilândia			x
	CED 07 de Ceilândia	x	x	x
	CED 11 de Ceilândia			x
	CED 14 de Ceilândia		x	x
	CED 16 de Ceilândia	x	x	x
	CED INCRA 09	x	x	
EC 66 de Ceilândia	x			
TOTAL	15	10	10	9
Gama	CEF 03 do Gama	x	x	
	CEF 10 do Gama	x	x	
	CEF 11 do Gama	x	x	
	CEM 01 do Gama			x
	CEM 03 do Gama			x
	CED 07 do Gama			x
	CED Casa Grande	x	x	
	CED Engenho das Lages	x	x	x
	CED Gesner Teixeira	x	x	x
TOTAL	9	6	6	5
Guará	CEF 04 do Guará	x		
	CEF 10 do Guará	x		

	CED 01 da Estrutural	x	x	x
	CED 04 do Guará	x	x	x
TOTAL	4	4	2	2
Núcleo Bandeirante	CEF 01 do Riacho Fundo II	x	x	x
	CEM Júlia Kubitschek			x
	CEM Urso Branco	x	x	x
	CED 01 do Riacho Fundo II		x	x
	CED 02 do Riacho Fundo	x	x	x
TOTAL	5	3	4	5
Paranoá	CEF 01 do Paranoá	x	x	
	CEF 02 do Paranoá	x	x	x
	CEF 03 do Paranoá		x	
	CEF Doutora Zilda Arns	x	x	x
	CED do PAD-DF	x	x	x
TOTAL	5	4	5	3
Planaltina	CEF 03 de Planaltina	x	x	
	CEF 04 de Planaltina	x	x	
	CEF Arapoanga	x		
	CEF Juscelino Kubitschek	x	x	
	CEM 01 de Planaltina			x
	CED 03 de Planaltina	x	x	x
	CED Dona América Guimarães		x	x
	CED Estncia III		x	x
	CED Taquara	x	x	x
	CED Vale do Amanhecer	x	x	x
	EC 16 de Planaltina	x		
TOTAL	12	9	8	6
Plano Piloto	CESAS	x	x	x
	CED 01 de Brasília	x	x	x
	CED 02 do Cruzeiro	x	x	x
	CED do Lago Norte			x
	CED Gisno		x	x
	Escola Meninos e Meninas do Parque	x	x	
	CEJAEP EaD		x	x
TOTAL	7	4	6	6
Recanto das Emas	CEF 113 do Recanto das Emas	x	x	
	CEF 206 do Recanto das Emas	x	x	
	CEF 405 do Recanto das Emas			x
	CEF 602 do Recanto das Emas		x	
	CEF 802 do Recanto das Emas	x	x	
	CEM 111 do Recanto das Emas			x
	CED Myriam Ervilha	x	x	x
TOTAL	7	4	5	3
Samambaia	CEF 120 de Samambaia		x	
	CEF 312 de Samambaia	x		x
	CEF 404 de Samambaia	x	x	
	CEF 411 de Samambaia			x

	CEF 427 de Samambaia		x	x
	CEF 519 de Samambaia	x	x	x
	CEM 304 de Samambaia	x	x	
	CED 619 de Samambaia	x	x	x
TOTAL	8	5	6	5
	CEF 201 de Santa Maria	x	x	
	CEF 209 de Santa Maria		x	
	CEF 213 de Santa Maria			x
	CEF 316 de Santa Maria	x	x	
	CEM 404 de Santa Maria			x
TOTAL	5	2	3	2
São Sebastião	CED São Bartolomeu	x	x	x
	CED São José		x	x
	EC Agrovila São Sebastião	x		
TOTAL	3	2	2	2
Sobradinho	CEF 04 de Sobradinho	x	x	
	CEF 05 de Sobradinho	x	x	
	CEF 07 de Sobradinho	x	x	
	CEM 01 de Sobradinho			x
	CEM 02 de Sobradinho			x
	CEM 04 de Sobradinho	x	x	x
	CED Prof. Carlos Ramos Mota	x	x	x
	EC 17 de Sobradinho II	x		
TOTAL	8	6	5	4
Taguatinga	CEM EIT	x	x	
	CED 02 de Taguatinga	x	x	x
	CED 06 de Taguatinga	x	x	x
	Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga	x	x	x
TOTAL	4	4	4	3
TOTAL GERAL	96	66	70	58

Legenda:

EC: Escola Classe

CEF: Centro de Ensino Fundamental

CED: Centro Educacional

CEM: Centro de Ensino Médio








CESAS: Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul

CEJAEP EaD: Centro de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional a Distância de Brasília.

**ANEXO B – AVALIAÇÕES DO CURSO PILOTO REFERENTE AO MÓDULO 1 DA
PROPOSTA DE PRODUTO-TÉCNICO EDUCACIONAL**

Visualizar Todas as Respostas. **Todos os participantes.** Visualizar ordem padrão Respostas: 22

AVALIAÇÃO DE DEVOLUTIVA MINICURSO DIRETRIZES OPERACIONAIS EJA: ESTRTÉGIAS ACESSO E PERMANÊNCIA- SEMANA PEDAGÓGICA 2023

1 Regional de Ensino em que atua:		
Resposta	Média	Total
Ceilândia	 41%	9
Gama	 27%	6
Guará	 5%	1
Núcleo Bandeirante	 9%	2
Plano Piloto	 9%	2
Taguatinga	 9%	2
Total de respostas para questão	 100%	22/22

2 Este minicurso demonstrou coerência entre sua proposta/objetivo e sua apresentação/execução?	
Respondente	Resposta
	Sim.
	Em parte sim.
	A proposta do curso é muito boa e a temática bem pertinente. Porém, o tempo de execução não foi suficiente para se ter um aprofundamento no tema. A dificuldade no acesso à plataforma também não contribuiu, as informações de como se daria o minicurso não ficaram claras. Terei que rever com calma todo o conteúdo para ter um conhecimento melhor na área.
	Sim. Ajudou bastante a compreender qual é o contexto atual da EJA no DF.
	Certamente .É sempre bom nos atualizarmos nossa prática pedagógica.

Página 1 / 9

Respondente	Resposta
	Sim, pois exemplificou o funcionamento da EJA dentro do sistema de ensino do DF.
	Sim, foi proveitoso ao aprimoramento do ensino do EJA, qual tenho especialização onde abordo sempre a questão da "liberdade com responsabilidade". buscanfo uma autoavaliação positiva do alunado.
	Sim, os objetivos foram alcançados durante o mini curso.
	Sim, muito coerente
	Sim. Todo o conteúdo ministrado foi bastante relevante.
	Sim
	sim, discutimos aspectos da estrutura organizacional da EJA e suas implicações na vida do estudante
	sim
	Sim, apesar de ter perdido uma boa parte do curso pois estava com problemas de conexão.
	SIM
	Sim, foi bastante coerente e proveitoso. Gostei muito!
	Sim.
	Sim, o curso foi muito pertinente e enriquecedor de acordo com a temática abordada.
	Sim, creio que todo o professor que trabalha com a EJA deveria passar por uma reciclagem, e porque não, trabalhar esse tema em cada semana pedagógica, até que se torne natural e que professor identifique que o aluno da EJA não é um aluno do regular que verá um resumo de conteúdo do regular.
	Sim. Foi bastante gratificante participar do minicurso, a professora Lilian Sena abordou o assunto com muita competência e desenvoltura.

Página 2 / 9

Respondente	Resposta
	Excelente explicação do conteúdo Sim, apresentou.

Total de respostas para questão 22/22

3 Este momento contribui de alguma forma para estimular e/ou aprimorar sua atuação docente neste retorno à sala de aula?

Respondente	Resposta
	Sim.
	Sim.
	Sim, fiquei bastante interessada na temática. A tutora relatou pontos importantes de mudança que aconteceram e eu não tive conhecimento. Agora vou atrás dessas informações, pois elas influenciam diretamente minha realidade.
	Sim, mostrou possibilidades e caminhos para alcançar meus objetivos. Com certeza.
	Sim, demonstrando a organização contribui para uma melhor atuação docente. A palestra em suas explicações, foi em todo, um estímulo ao retorno
	Contribui sim, sempre surgem dúvidas ao longo do semestre letivo e o curso sanou algumas delas.
	Com certeza.
	Sim. A nossa prática pedagógica deverá se nortear pelo aperfeiçoamento do conhecimento.
	Sim sim, é preciso respeitar a condição específica do aluno da EJA observando o

Página 3 / 9

Respondente	Resposta
	que pode implicar na melhoria do processo de ensino aprendizagem
	Sim
	Contribuiu bastante, pois a palestrante foi muito feliz em suas palavras. Concordo plenamente, em relação a explicação sobre avaliação formativa que envolve a confirmação da aprendizagem, pois é de suma importância conhecer as aprendizagens fundamentadas e algumas ainda em construção. Acredito ser um ponto inicial da avaliação para o educador reavaliar suas práticas docentes. SIM, FOI ÓTIMO.
	Este momento possibilitou um novo olhar e um grande estímulo, para compreender a modalidade Eja.
	Muito proveitoso e estimulante!
	Foi de muita valia.
	Sim, trouxe novas informações e formas distintas de desenvolvê-las em classe.
	Eu espero que sim, pois eu fico estimulado quando vejo que tem pessoas interessadas em aplicar algo que percebesse que é útil. SIM. TANTO AS PALESTRAS COMO O MINICURSO FORAM DE EXTREMA IMPORTÂNCIA PARA O MEU RETORNO. A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESTÁ DE PARABÊNS PELA INICIATIVA.
	Com toda a certeza Com certeza contribuiu.

Total de respostas para questão 22/22

4 Que aspecto deste encontro formativo mais se destaca? Se achar necessário, aponte pontos fortes e/ou fragilidades que tenha notado.

Página 4 / 9

Respondente	Resposta
	O interesse em promover a EJA. À disposição da DIEJA
	A informação atualizada sobre as Diretrizes da EJA foi muito importante. Porém, como eu disse na resposta da questão 2 o tempo de execução do curso, a dificuldade de acesso à plataforma e as informações desencontradas tornaram o curso muito frágil para uma temática tão importante que impacta nossa realidade.
	O fato de ser online, isso facilitou o acesso. Na realidade quando consegui acessar o curso já estava finalizando.
	Base legal que rege a EJA.
	O ponto forte está na forma de ensino que trás de volta o aluno desestimulado com o tempo sem estudar. Outro ponto positivo é a EJA para os presos, gostaria de fazer parte dessa escola.
	A palestrante falou de forma clara e objetiva, o ponto negativo foi o tempo achei um pouco longo. Acredito que 1h20 seriam suficientes.
	Fortes: informações sobre EJA que desconhecia, foram todas muito bem apresentadas e todas as dúvidas tiradas.
	Resta fortalecer realmente a EJA evitando fechamento de novas turmas e escolas.
	O embasamento teórico baseado nos documentos oficiais.
	O conteúdo é muito interessante.
	Destaco como pontos marcantes: a questão de observar e respeitar as condições inerentes ao aluno da EJA e conhecer a legislação vigente quanto ao processo avaliativo e sua implicância na progressão do aluno durante o curso.
	Forma clara e objetiva da apresentação
	A avaliação formativa nos dias de hoje tem sido uma temática muito discutida pelos professores, mas embora a avaliação tenha estado sempre no cotidiano de

Respondente	Resposta
	nossas vidas e nas práticas escolares, os paradigmas de avaliação qualitativa ainda não chegaram às salas de aulas. O ponto forte desta palestra, está no esclarecimento sobre a ação interventiva focada em sanar as lacunas de aprendizagem diagnosticadas no processo de avaliação, que por sua vez foi muito bem explanada pela palestrante.
	Agilidade, modernidade, praticidade e conhecimento alinhados, foi uma ótima iniciativa.
	Encontrei vários pontos fortes como as estratégias para acesso e permanência na EJA, os processos e Registros Avaliativos.
	Esse encontro foi importante para conhecer alguns instrumentos operacionais da EJA que desconhecia. A exemplo da reclassificação.
	Sugestões de atividades e de material para uso com os educandos.
	A questão de como atender uma gama diferente de estudantes, buscando diversas formas de atender a todos eles em suas diferenças.
	Ponto forte: saber que existe requisitos que podem ser usados para auxiliar o estudante, como ajus, aula direcionada, intervenção.
	Fragilidade: falta de estudantes que não vão a escola por desinteresse, falta de chamamento, não entender que a falta pode fazer a diferença na vida futura e quando esse futuro chegar ele não ter forças para voltar a estudar.

Respondente	Resposta
	DESTACA-SE A INTERAÇÃO DOS PROFESSORES E PALESTRANTES QUE FORAM MARAVILHOSOS. PONTO FRACO OS ÁUDIOS QUE FALHAVAM CONSTANTEMENTE.
	Toda a apresentação foi bem pertinente O aspecto informativo e esclarecedor quanto à aplicação das diretrizes na escola.
Total de respostas para questão	22/22

5 Alguma sugestão para otimizar este momento formativo proposta para a semana pedagógica, oferecido pela EAPE, SUBEB, SUBIN e SUPLAV ao corpo docente da rede pública?

Respondente	Resposta
	Repetir a palestra durante o ano letivo.
	Não. Não sei se é viável... Porém, a Secretaria já tem o quantitativo de servidores que estarão na semana pedagógica e mesmo assim sempre os problemas técnicos dificultam o andamento do que foi planejado. Então, acredito que pessoas capacitadas nessa área devam pensar numa forma de solucionar esses problemas técnicos para que sejam mínimos e não prejudiquem tanto.
	Acho também que os professores de contrato temporário deveriam participar desses momentos, visto que eles vão atuar na escola. Foi ótimo.
	Tudo ótimo. Bem organizado.
	Oferta de mais cursos direcionados aos docentes que atuam na EJA.

Respondente	Resposta
	Trazar mais minicursos para as escolas. Se possível presencial.
	Não.
	Durante o curso jja ficou assegurado novos encontros para debater mais este assunto tão importante dentro da educação.
	Encontro excelente.
	O sistema/site apresentou várias oscilações.
	Seria interessante termos mais oficinas e momentos de reflexão em grupo durante a semana pedagógica.
	Que sejam feitos mais encontros por regionais para se discutir propostas para melhoria da EJA
	Poderia ter tido um tempo maior, pois em uma hora ficou bem resumido.
	Formato muito bacana, foi ótimo.
	Sem sugestão, achei tudo muito organizado e pontual!
	Sugiro que a carga horária dos cursos seja ampliada.
	Outros momentos com a mesma temática.
	Que seja criada uma trilha de cursos, talvez autoinstrucionais, para que professores possam se desenvolver nesse tema.
	Ao final da trilha pode ser emitido um certificado.
	Mas que cada módulo da trilha tenha um tempo mínimo para ser realizado, bem como algumas atividades, para que não seja feito de forma automática.
	E que as inscrições sejam mais acertadas, com um quantitativo de vagas por curso. Que esse quantitativo seja monitorado e tempo real e quando alcançado um número máximo de participantes aparece aos interessados que não há mais vaga. Dessa forma evitasse o congestionamento, saberá se esse curso enseja novas edições. E para os inscritos, assim que fechar a turma, eles recebam

Respondente	Resposta
	instruções (mais claras) sobre a entrada no sistema e participação no curso. REPETIR AS PALESTRAS E MINICURSOS E AMPLIAR COM OFICINAS.
	Precisamos de mais encontros como esse ao longo do ano <i>Otimização das ferramentas tecnológicas para viabilizar o pleno acesso e desempenho dos cursos.</i>
Total de respostas para questão	22/22

Imagens extraídas da página <https://eadeape.se.df.gov.br/>. Acesso em: 23 abr. 2022.