



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

REIJANE DA SILVA LOPES

**DIREITO À EDUCAÇÃO E TEORIA DO RECONHECIMENTO: histórias que tecem
o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF**

Brasília
2025

REIJANE DA SILVA LOPES

**DIREITO À EDUCAÇÃO E TEORIA DO RECONHECIMENTO: histórias que tecem
o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa EAPS – Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: **Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira**

Brasília – DF

2025

REIJANE DA SILVA LOPES

DIREITO À EDUCAÇÃO E TEORIA DO RECONHECIMENTO: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa EAPS – Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Brasília, 11/07/2025

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Maria Clarisse Vieira
Orientadora
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB)

Profª. Dra. Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes
Membro Interno
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB)

Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva
Membro Externo
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior
Membro Externo
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Profª. Dra. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues
Membro Suplente
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese à minha família, que é o meu alicerce; aos amigos e amigas, que incentivaram e ajudaram; aos mestres que acolheram a minha dor e me inspiraram; aos educandos e educadores do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS), pela cooperação e motivação, e a todos os sujeitos que acreditam numa educação mais humana e transformadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder forças e por colocar as pessoas certas nos momentos mais necessários da minha vida.

Ao meu saudoso esposo, que partiu no início desta jornada, mas deixou marcados em mim inúmeros momentos de amor, parceria e incentivo. Sem ele, nada disso teria sido possível.

À minha família, por acreditar em mim, impulsionando-me a buscar novos horizontes e a enxergar a vida sob diferentes perspectivas.

À minha orientadora, Professora Dra. Maria Clarisse Vieira, pelo apoio incansável, pela escuta sensível e pela orientação competente ao longo da construção deste trabalho.

Aos professores da UnB, que acolheram minha trajetória de forma generosa, avaliando-me com empatia e caminhando ao meu lado neste percurso acadêmico — em especial Solange Mendes, Andrea Versuti e Erlando Réses.

Aos colegas do doutorado, pela convivência nas disciplinas fundamentais para a nossa formação, com destaque para Aldriana, cuja parceria foi especialmente significativa.

Ao CED 02, por me acolher no início da pesquisa.

À professora Helane, por me permitir acompanhar sua turma e por compartilhar seu valioso trabalho com a primeira etapa do primeiro segmento.

A Ana Carolina Emediato, pela acolhida e companheirismo durante toda a pesquisa de campo.

Aos educandos e egressas do CESAS, pela confiança, generosidade e por compartilharem suas belas histórias de vida, fundamentais para a realização deste estudo.

Aos educadores do CESAS, pelo acolhimento, colaboração e partilha de experiências, que me motivaram diariamente a continuar escrevendo esta tese.

Ao professor José Monteagudo (Pepe), pela atenção e pelas valiosas contribuições sobre as entrevistas narrativas.

A Kleyne e a Cláudio, os "tijolinhos da EJA", que seguiram me apoiando e incentivando, mesmo à distância, nos momentos mais cruciais deste percurso.

Aos amigos e amigas dos Grupos de Pesquisa Esperançar e GENPEX — em especial Ana Rosário, Larissa, Julieta e Helga — pelo apoio constante e pela troca de experiências ao longo da caminhada.

Aos meus pacientes, que acolheram minha dor e compreenderam minha ausência durante o período mais difícil.

A Nestor, pelo desenho da planta baixa da sala da primeira etapa do CESAS, colaboração importante para esta pesquisa.

A Liliane, Daniella e Mariana, pela ajuda com a revisão deste trabalho.

Aos colegas do HCB, que estiveram ao meu lado em um dos momentos mais difíceis, com um agradecimento especial a Sophia, que diariamente passava em minha sala para saber como eu estava, antes e depois dos atendimentos.

Aos amigos do CAPS de Taguatinga, do CEM 304 de Samambaia, da Zumba e do Kangoo dance, por demonstrarem cuidado e por compartilharem comigo o luto, oferecendo afeto e acolhimento quando mais precisei.

Aos meus sogros e cunhados, pelo companheirismo e apoio em um momento tão doloroso e surreal.

Sou profundamente grata aos meus amigos. São tantas pessoas queridas, que seria impossível nomear todas aqui, mas saibam que cada uma foi essencial e especial nesta trajetória. Sem esse suporte, eu não teria conseguido. Amo todos vocês.

LOPES, Reijane da Silva. Direito à educação e teoria do reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF. 2025. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

RESUMO

A EJA é uma modalidade de ensino que atende a jovens, adultos e idosos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade regular, vivenciando trajetórias marcadas por descontinuidades, desrespeito e denegação de direitos. Nesse sentido, configura-se como uma ação estratégica no enfrentamento das desigualdades históricas de acesso à escolarização, constituindo-se também como um campo de disputas em torno do reconhecimento jurídico e social. O estudo desta tese de doutorado teve como objetivo analisar, sob a perspectiva da Teoria do Reconhecimento, as contribuições de um Centro Exclusivo de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Distrito Federal (DF) para a efetivação do direito à educação, mediante os sentidos atribuídos por educandos e egressos ao seu processo de escolarização. Este objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: reconstruir a história de luta e superação de um Centro Exclusivo de EJA no contexto do desenvolvimento da educação no DF; analisar como as dimensões intersubjetivas do reconhecimento — amor, direito e solidariedade — se inter-relacionam com a efetivação do direito à educação nesse contexto, e conhecer os sentidos que educandos e egressos da EJA atribuem a si, à escola, ao processo de escolarização e às relações estabelecidas que propiciaram o reconhecimento nas dimensões do amor, do direito e da solidariedade. Dentro da matriz epistemológica que dialoga com a perspectiva crítica de Axel Honneth, buscou-se um diálogo com os seguintes autores: Arroyo (2000, 2005, 2007; 2012, 2017, 2019), Di Pierro (1992, 2005, 2017), Freire (1989; 2001, 2007; 2008, 2011, 2016, 2017, 2019, 2021), Galvão e Di Pierro (2013), Haddad (2007), Ireland (2019), Jay (2008), Machado (2016), Paiva (2006), Sawaia (2001), Vieira (2006), entre outros. Adotou-se uma abordagem qualitativa, tendo como principais procedimentos metodológicos a pesquisa documental e a entrevista narrativa com o uso de imagens. O trabalho de campo foi realizado entre 21 de outubro de 2022 e 23 de dezembro de 2023, em uma escola da rede pública do DF. Os interlocutores da pesquisa foram seis educandos, duas egressas e cinco educadores. Os dados produzidos nesse período foram sistematizados, analisados, codificados e categorizados com base na análise de conteúdo. As análises são apresentadas e discutidas em três seções, que evidenciam que a escola investigada se constitui como um espaço de reconhecimento nas três dimensões intersubjetivas, pois acolhe, proporciona a construção de vínculos e valoriza as histórias de vida dos sujeitos, elementos fundamentais para a ressignificação do processo de escolarização. Espera-se que as informações produzidas neste trabalho possam contribuir para o fortalecimento de políticas públicas comprometidas com a EJA e com a valorização de seu público-alvo, servindo de incentivo para que a escola e seus educadores sigam firmes em seu percurso, comprometidos com uma educação mais humana, democrática e transformadora.

Palavras-chaves: direito à educação; centro exclusivo de EJA; teoria do reconhecimento; sentidos atribuídos à escolarização por educandos e egressos.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos – EJA) is an educational modality designed to serve young people, adults, and the elderly who were unable to complete their studies at the appropriate age, often experiencing educational trajectories marked by discontinuities, disrespect, and the denial of rights. As such, EJA constitutes a strategic response to historically rooted inequalities in access to education and represents a contested field in terms of legal and social recognition. This doctoral dissertation aims to analyze, from the perspective of the Theory of Recognition, the contributions of an Exclusive Center for Youth and Adult Education in the Federal District of Brazil (Distrito Federal – DF) to the realization of the right to education, based on the meanings attributed by students and alumni to their schooling experiences. The general objective unfolds into the following specific aims: to reconstruct the history of struggle and resilience of this Exclusive EJA Center within the context of educational development in the DF; to analyze how the intersubjective dimensions of recognition—love, rights, and solidarity—interrelate with the realization of the right to education; and to understand the meanings that EJA students and alumni assign to themselves, to the school, to the schooling process, and to the relationships that enabled recognition in the dimensions of love, rights, and solidarity. Drawing from an epistemological framework grounded in Axel Honneth’s critical theory, the study engages with scholars such as Arroyo, Di Pierro, Freire, Galvão, Haddad, Ireland, Jay, Machado, Paiva, Sawaia, and Vieira, among others. A qualitative approach was adopted, using documentary research and narrative interviews supported by visual imagery. Fieldwork was conducted between October 21, 2022, and December 23, 2023, in a public school in the Federal District, involving six students, two alumni, and five educators. The data collected were systematized, analyzed, coded, and categorized through content analysis. The results, discussed in three thematic sections, show that the school investigated serves as a space of recognition across the three intersubjective dimensions, as it fosters a welcoming environment, the building of affective bonds, and the appreciation of personal life stories—key elements for re-signifying the educational process. It is hoped that the insights produced by this research will contribute to the strengthening of public policies committed to EJA and to the recognition of its participants, encouraging schools and educators to remain steadfast in their mission to promote a more humane, democratic, and transformative education.

Keywords: right to education; exclusive EJA center; theory of recognition; meanings attributed to schooling by students and former students.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de matrículas no CESAS, primeiro semestre de 2024	36
Quadro 2 – Etapas e segmentos da EJA no CESAS	37
Quadro 3 – Perfil dos educadores	43
Quadro 4 – Fases da Pesquisa	47
Quadro 5 – Dados sobre as entrevistas com os educadores	55
Quadro 6 – Dados das entrevistas narrativas com os educandos e egressas	62
Quadro 7 – Diretores Do Instituto De Pesquisa Social	76
Quadro 8 – Os principais pensadores críticos ao longo de um século	78
Quadro 9 – Relações sociais de reconhecimento	104
Quadro 10 –A prática pedagógica do CESAS publicizada em artigos e trabalhos acadêmicos	186

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Local de origem.....	40
Gráfico 2 – Região Administrativa (RA) em que residem.....	40
Gráfico 3 – Trabalho	41
Gráfico 4 – Rendimento escolar no DF – 2020.....	144
Gráfico 5 – Rendimento escolar no DF – 2021	145
Gráfico 6 – Matrículas EJA no DF	147
Gráfico 7 – História de vida – Laços afetivos	199
Gráfico 8 – História de vida – Trabalho.....	202
Gráfico 9 – História de vida – Direitos denegados.....	204
Gráfico 10 – Sentidos atribuídos à trajetória – Conquistas	209
Gráfico 11 – Sentidos atribuídos à trajetória – Reconhecimento social	211
Gráfico 12 – Sentidos atribuídos à trajetória – Reconhecimento jurídico	215
Gráfico 13 – Vivências no CESAS – Reconhecimento social	219
Gráfico 14 – Vivências no CESAS – Reconhecimento jurídico	224
Gráfico 15 – Mailde – Seleção das imagens	229
Gráfico 16 – Antônio – Seleção de imagens	232
Gráfico 17 – Regilene – Seleção de imagens	236
Gráfico 18 – Paulo César – Seleção de imagens	241
Gráfico 19 – Luiz Henrique – Seleção de imagens	246
Gráfico 20 – Marisa – Seleção de imagens	249
Gráfico 21 – Jads – Seleção de imagens	253
Gráfico 22 – Isabel – Seleção de imagens.....	258

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto do CESAS na década de 1970	31
Figura 2 – Vista frontal da entrada com a placa dos 50 anos do CESAS	34
Figura 3 – Espaço físico do CESAS	38
Figura 4 – Troféus expostos no pátio, próximo à sala da direção	42
Figura 5 – Configuração da sala de aula	50
Figura 6 – Foto do diário oficial de 1991	151
Figura 7 – Foto do diário oficial de 1975	151
Figura 8 – Foto do diário oficial de 1990	152
Figura 9 – O Projeto Talento CESAS	155
Figura 10 – Fluxograma do projeto talento CESAS	157
Figura 11 – Projeto Bonita Mandinga - Nzinga no CESAS	175
Figura 12 – Projeto Direito e Cidadania	177
Figura 13 – Poema de educandos sobre o CESAS	266
Figura 14 – Placas entregues aos ganhadores do 1º Prêmio Paulo Freire	319
Figura 15 – A premiação dos projetos do CESAS	320
Figura 16 – Placa de 50 anos do CESAS	322
Figura 17 – Exposição de fotos e dos relatos dos educandos	322
Figura 18 – Grupo Sensação Paraense	325
Figura 19 – Visita ao SESI LAB	327
Figura 20 – Formatura do Ensino Médio e da EPT – Parte I	329
Figura 21 – Formatura do Ensino Médio e da EPT – Parte II	330
Figura 22 – Lançamento do Pacto Nacional pela superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos	331
Figura 23 – Público presente na área verde do CESAS	332

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC	Ação Básica Cristã
AJUS	Ausência Justificada com Critérios
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CAPS AD	Centro de Atenção Psicossocial álcool e outras drogas
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CD	Conselho Diretor da Fundação Educacional do Distrito Federal
CD/FNDE	Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEAD	Central de Tutoria a Distância
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDEP	Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEJAEP-EaD	Centro de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional a Distância de Brasília
CEPAFRE	Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia
CES	Centros de Ensino Supletivos
CESAS	Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul
CIEF	Centro Interescolar de Educação Física
CLDF	Câmara Legislativa do Distrito Federal
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNBB	Confederação Nacional de Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEN/DF	Política sobre Drogas do Distrito Federal
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CTB	Confederação dos Trabalhadores do Brasil
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEJA	Diretoria de Educação de Jovens e Adultos
DF	Distrito Federal
DIAV	Diretoria de Avaliação
DINFE:	Diretoria de Informações Educacionais
DNE	Departamento Nacional de Educação
DSU	Departamento do Ensino Supletivo do MEC
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
EAPS	Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EREJA	Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos
ETEC	Educação, Tecnologia e Comunicação
FAPDF	Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal
FDE	Fórum Distrital de Educação
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
Fenase	Federação Nacional dos Supervisores de Ensino
Fenoe	Federação Nacional de Orientadores Educacionais
FIC	Formação Inicial e Continuada
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção Envolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GDF	Governo do Distrito Federal
GENPEX	Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais
GTPA	Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal
GTs	Grupos de Trabalhos
HCB	Hospital da Criança de Brasília José Alencar
HRT	Hospital Regional de Taguatinga
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFB	Instituto Federal de Brasília
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQEDF	Índice de Qualidade da Educação do Distrito Federal
IRDEB	Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia
JEB's	Jogos Escolares Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MOBRAL	Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ObsEB	Coordenadora do Observatório da educação Básica
ODP	Organização do Trabalho Pedagógico
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAB	Programa Brasil Alfabetizado
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PDAF	Programa de Descentralização Administrativa e Financeira
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano Distrital de Educação
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnad-c	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAEJA	Política Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
PNE	Plano Nacional de Educação

PPP	Projeto Político-Pedagógico
Proinfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
Pro-Jovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	Programa Universidade para Todos
RAs	Regiões Administrativas
RBCIPA	Rede Brasileira de Certificação, Pesquisa e Inovação
SAIF	Serviço de Acolhimento Institucional para Adultos e Famílias do Areal, DF
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEALF	Secretarias de Alfabetização
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SESDF	Secretaria de Saúde do DF
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINPRO	Sindicato dos Professores do DF
SIPAEDF	Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SUBIN	Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento e Avaliação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TO	Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura
UniCEUB	Centro Universitário de Brasília
UPIS	União Pioneira de Integração Social

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
1. DIREITO À EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO: TESSITURAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	28
1.1. O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CESAS: O LÓCUS E OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA.....	30
1.2.1 O <i>lócus</i> da pesquisa	30
1.2.2 Os interlocutores da pesquisa.....	39
1.2 FASES DA PESQUISA: EM BUSCA DE SENTIDOS E FAZERES	43
1.2.1 A tessitura epistemológica e metodológica da pesquisa de campo	45
1.2.2 A análise dos dados: tecendo os fios narrativos do reconhecimento.....	63
2. TEORIA DO RECONHECIMENTO DE AXEL HONNETH PARA ALÉM DA TRADIÇÃO DA TEORIA CRÍTICA: UMA PERSPECTIVA PARA A EMANCIPAÇÃO SOCIAL	68
2.1 AXEL HONNETH E A TEORIA CRÍTICA	69
2.1.1 A Teoria Crítica e a Escola de Frankfurt: gênese do pensamento de Axel Honneth	72
2.1.2 Tríade da Teoria Crítica (Horkheimer –Habermas - Honneth): reformulações e críticas.....	94
2.2 AXEL HONNETH E A TEORIA DO RECONHECIMENTO.....	101
2.2.1 Padrões de reconhecimento intersubjetivo e experiências de falta de reconhecimento	102
3. DO ENSINO SUPLETIVO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AVANÇOS E DESAFIOS DE UMA LUTA POR RECONHECIMENTO	114
3.1 HISTÓRICO DE LUTAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL (1970 – 2023)	117
3.1.1 O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)	119
3.1.2 Os Centros de Ensino Supletivo (CES)	122
3.1.3 A consolidação EJA como instrumento de democratização do acesso à educação básica	128
3.2 AVANÇOS E DESAFIOS NO RECONHECIMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES AO LONGO DOS TEMPOS.....	133
3.2.1 A EJA como espaço de disputa por políticas públicas: do PAS ao PBA	136

3.2.2 Tensões que marcam as novas Diretrizes Operacionais da EJA e atravessam o direito à educação.....	139
3.2.3 A EJA no Distrito Federal.....	141
3.3 O CESAS: HISTÓRICO DE LUTAS PELO RECONHECIMENTO DOS INVISIBILIZADOS.....	148
3.3.1 A busca pela historicidade do CESAS no Diário Oficial Eletrônico, nos documentos da SEEDF, nos PPPs da escola e nas entrevistas com os educadores.....	149
3.3.2 O que os trabalhos acadêmicos e artigos científicos revelam sobre as práticas pedagógicas do CESAS?	185
4. DIREITO À EDUCAÇÃO, SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR EDUCANDOS E EGRESSAS DO CESAS AO SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E PADRÕES INTERSUBJETIVOS DO RECONHECIMENTO (AMOR, DIREITO E SOLIDARIEDADE).....	196
4.1 PADRÕES INTERSUBJETIVOS DO RECONHECIMENTO - ANÁLISE COLETIVA	197
4.1.1 Categoria “Histórias de vida” e os padrões intersubjetivos de reconhecimento ...	199
4.1.2 Categoria “sentidos atribuídos à trajetória” e os padrões intersubjetivos de reconhecimento	207
4.1.3 Categoria “Vivência no CESAS” e os padrões intersubjetivos de reconhecimento	218
4.2 HISTÓRIAS DE VIDA E SENTIDOS ATRIBUÍDOS A SI, ÀS TRAJETÓRIAS E À ESCOLARIZAÇÃO - ANÁLISES INDIVIDUAIS.....	226
4.2.1 Mailde: uma história de determinação, resiliência e sabedoria.....	226
4.2.2 Antônio: uma história de luta pelo sonho abandonado na infância.....	231
4.2.3 Regilene: história de dignidade e esperança	234
4.2.4 Paulo César: uma história de sonhos e desprendimento	238
4.2.5 Luiz Henrique: uma história de eficiência e determinação.....	242
4.2.6 Marisa: uma história de perseverança e gratidão	248
4.2.7 Jads: uma história de perdas e superação.....	251
4.2.8 Isabel: uma história de lutas e superação pelo reconhecimento de sua cidadania	256
4.2.9 Narrativas e aproximações: fios que tecem o reconhecimento nas histórias individuais dos educandos e egressas do CESAS	262

4.3 DIRETO À EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO NO CESAS	265
4.3.1 O CESAS como espaço de recomeço	266
4.3.2 O CESAS como espaço de direito	270
4.3.3 O CESAS como espaço de reconhecimento	273
4.3.4 CESAS: Desafios de um novo caminhar	276
REFLEXÕES PARA UM NOVO CAMINHAR.....	284
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	292
EPÍLOGO 306	
APÊNDICES 314	
APÊNDICES A: TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	315
APÊNDICE A1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Coordenador (a).....	316
APÊNDICE A2 –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Educando.....	317
APÊNDICES B: PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS.....	318
APÊNDICE B1 – I Prêmio Paulo Freire de Educação: visibilizando os invisibilizados	319
APÊNDICE B2 – Jubileu de Ouro do CESAS: reconhecimento de sua história e relevância	321
APÊNDICE B3 – Visita ao Museu SESI Lab	326
APÊNDICE B4 – Formatura do Ensino Médio e da EPT: Realização de um sonho	328
APÊNDICE B5 – Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (06 de junho de 24).....	331
APÊNDICES C: QUESTIONÁRIOS E ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	334
APÊNDICE C1 – Questionário de informações pessoais docentes CESAS – Via Google Forms.....	335
APÊNDICE C2 – Roteiro das entrevistas narrativas.	336
APÊNDICE C3 – Questionário individual complementar: entrevistas narrativas	337
APÊNDICES D: IMAGENS	338
APÊNDICE D1 – Quadro descritivo das imagens e suas fontes	339
APÊNDICE D2 – História de Vida: Laços Afetivos (Imagens 1 a 17)	343
APÊNDICE D3 – História de Vida: Trabalho (Imagens 18 a 34).....	344

APÊNDICE D4 – História de Vida: Direitos Denegados (Imagens 35 a 47)	345
APÊNDICE D5 – Vivências no CESAS: Reconhecimento Social (Imagens 48 a 54)..	346
APÊNDICE D6 – Vivências no CESAS: Reconhecimento Jurídico (Imagens 55 a 58)	347
APÊNDICE D7 – Sentidos Atribuídos à Trajetória: Conquistas (Imagens 59 a 69).....	348
APÊNDICE D8 – Sentidos Atribuídos à Trajetória: Conquistas (continuação). (Imagens 70 a 80).....	349
APÊNDICE D9 – Sentidos Atribuídos à Trajetória: Reconhecimento Social (Imagens 81 a 84).....	350
APÊNDICE D10 – Sentidos Atribuídos à Trajetória: Reconhecimento Jurídico (Imagens 85 a 92).....	351
APÊNDICES E: TABELAS COM RESULTADOS DA SELEÇÃO DAS IMAGENS PELOS EDUCANDOS E EGRESSAS.....	352
APÊNDICE E1 – Seleção das imagens pelos educandos e egressas: sentidos atribuídos às vivências	353
APÊNDICE E2 – Imagens selecionadas pelos educandos e egressas	357
ANEXO 359	
ANEXO 1 – A busca pela historicidade do CESAS no Diário Oficial Eletrônico e documentos da SEEDF.....	360

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹ é um campo de disputas, um espaço de lutas por reconhecimento. Lutas pelo reconhecimento de ser um sujeito de direito, de ser reconhecido como cidadão. Luta pelo reconhecimento de poder, como dizia Paulo Freire, “dizer a palavra”, “pronunciar o mundo”, de expressar seu “saber de experiência feito” e de ser o protagonista de sua própria história. É “um campo de direitos e de responsabilidade pública” (Arroyo, 2005, p. 19). Além disso, a EJA é também um campo onde se semeiam sonhos, onde se plantam saberes e fazeres no intuito de colher autorrespeito e autorrealização.

O presente texto, elaborado como tese de doutorado, é fruto de reflexões acerca dos estudos sobre a ética que permeia as relações sociais, sobretudo na esfera da administração pública, e da pesquisa sobre direitos humanos e educação, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, na linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS). E tem como objeto de estudo: o direito à educação na EJA na perspectiva da teoria do reconhecimento.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como uma modalidade educacional de relevância estratégica no enfrentamento das desigualdades históricas de acesso à escolarização ao desempenhar papel central na promoção da equidade educacional e na mitigação dos processos de exclusão social estrutural. Entretanto, para que essa modalidade atinja sua finalidade emancipatória e garanta o direito à educação a sujeitos historicamente marginalizados, torna-se imperativo um arcabouço normativo robusto e coerente que a fundamente e oriente sua implementação nos diferentes entes federativos. Este arcabouço legal é composto por dispositivos constitucionais, leis infraconstitucionais, diretrizes curriculares nacionais, políticas públicas e programas educacionais que reconhecem a especificidade da EJA e normatizam seus princípios, objetivos e responsabilidades, tanto do Estado, quanto das instituições escolares.

Estes instrumentos jurídicos e políticos são essenciais não apenas para assegurar o acesso e a permanência dos sujeitos da EJA no sistema educacional, mas também para garantir a qualidade e a pertinência social do processo formativo oferecido. Com efeito, as políticas públicas voltadas à EJA devem transcender o caráter compensatório e utilitarista historicamente atribuído à modalidade, assumindo uma perspectiva efetivamente inclusiva, crítica e

¹ Apesar da diversidade do público atendido pela escola pesquisada, optou-se por manter a sigla EJA, por se tratar do termo comumente usado nos documentos oficiais do MEC e da SEEDF.

transformadora, comprometida com a superação das desigualdades educacionais, a valorização das trajetórias dos educandos e o fortalecimento da cidadania ativa.

Nesse sentido, torna-se essencial problematizar a centralidade do arcabouço legal e das políticas públicas na efetivação da EJA como política de Estado, analisando em que medida tais dispositivos têm contribuído — ou não — para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as especificidades dos sujeitos jovens e adultos. Além disso, é necessário examinar os fatores estruturais e conjunturais que influenciam a evasão escolar nesta modalidade, com vistas a identificar medidas institucionais e políticas capazes de reverter este quadro recorrente.

Diante disso, torna-se essencial realizar uma análise crítica e dialógica dos avanços legislativos e programáticos observados nas últimas décadas, bem como das lacunas e dos desafios que ainda permeiam a consolidação de uma EJA que seja, de fato, promotora de justiça educacional e reconhecimento social. O exame do arcabouço legal, nesse contexto, revela-se não apenas um exercício de análise normativa, mas uma ferramenta essencial para compreender a materialização — ou a negação — do direito à educação de jovens e adultos no Brasil contemporâneo.

Entender como a educação de adultos se consolidou ao longo das últimas décadas, desde Paulo Freire, é tecer os fios de um percurso que nos remete ao direito à educação de jovens e adultos invisibilizados pela sociedade, devido à sua condição de não alfabetizados ou de não terem concluído sua escolarização no tempo oportuno. Este direito lhes foi negado por sua condição social e pela necessidade de sobrevivência e de sustentar suas famílias. Embora a educação básica e gratuita seja reconhecida como um direito público subjetivo, na prática, estes indivíduos continuam à margem deste reconhecimento jurídico, devido, entre outros fatores, à descontinuidade das políticas públicas e ao desmonte que vem ocorrendo nessa modalidade de ensino.

O direito à educação é um dos fundamentos mais elementares da cidadania e da dignidade humana, sendo consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na Constituição Federal de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). No Brasil, embora este direito esteja formalmente assegurado, sua efetividade permanece um desafio, especialmente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Historicamente, esta modalidade de ensino foi tratada como política compensatória, marcada pela intermitência e pela baixa prioridade nas agendas públicas. Compreender a EJA para além de sua função supletiva exige um deslocamento epistemológico

e político que reconheça os sujeitos que a ela recorrem como cidadãos de direitos, marcados por trajetórias complexas de exclusão, resistência e reconstrução de sentidos.

Nesse contexto, torna-se necessário recorrer a aportes teóricos que reconheçam a EJA como uma modalidade que tensiona os limites formais do sistema educacional brasileiro e convoca novas interpretações sobre a justiça educacional. Entre as contribuições teóricas, destaca-se a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, que será utilizada como base epistemológica desta pesquisa. A teoria enfatiza a importância de três padrões intersubjetivos do reconhecimento — amor, direito e solidariedade — para a constituição da identidade do indivíduo, oferecendo uma perspectiva crítica para a compreensão das experiências de direitos denegados desde a infância e da gramática das lutas empreendidas pelos estudantes da EJA em busca de reconhecimento e de um viver mais humano e equânime.

A partir dessa perspectiva teórica e ao considerar que os sujeitos da EJA são frequentemente alvos de experiências sistemáticas de desrespeito, esta tese propõe uma abordagem que articula os fundamentos normativos do direito à educação com as experiências intersubjetivas dos educandos e egressos de um Centro Exclusivo de Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal: o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS). A escolha desta unidade educacional se justifica por seu caráter singular e pela construção de práticas pedagógicas voltadas ao acolhimento, ao vínculo e ao resgate da dignidade dos sujeitos historicamente alijados da escolarização formal. Para além da contextualização apresentada, o Capítulo 3 resgata a historicidade desta escola e apresenta sua proposta pedagógica como expressão de reconhecimento, tanto por seu pioneirismo, quanto por sua relevância na consolidação da EJA no DF.

Inspirando-se em contribuições de autores como Freire (2021a), Arroyo (2017), Haddad e Di Pierro (2000), Frigotto (2006), Gadotti e Romão (2011) e outros estudiosos da EJA, esta investigação busca evidenciar como as relações pedagógicas e institucionais no CESAS operam como dispositivos de reconhecimento: na dimensão do amor, como experiência de acolhimento e escuta; na dimensão do direito, como reconhecimento jurídico-institucional do sujeito de direitos, e na dimensão da solidariedade, como valorização das trajetórias e saberes dos estudantes. Partindo da hipótese de que o reconhecimento é um elemento estruturante para a permanência e o êxito dos estudantes da EJA, a tese explora como estes sujeitos se constituem em narrativas que ressignificam suas experiências escolares anteriores e atualizam a escola como espaço de transformação e pertencimento.

Dessa forma, esta pesquisa apresenta como objeto de estudo o direito à educação na EJA na perspectiva da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, buscando desvelar como

um Centro Exclusivo de EJA no DF contribui para a efetivação deste direito, por meio dos sentidos atribuídos por educandos e egressos ao seu processo de escolarização. O problema de pesquisa é guiado pelo seguinte objetivo geral: analisar, a partir da perspectiva da Teoria do Reconhecimento, as contribuições de um Centro Exclusivo de EJA no DF para a efetivação do direito à educação, mediante os sentidos atribuídos por educandos e egressos ao seu processo de escolarização. Este objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Reconstruir a história de luta e superação de um Centro Exclusivo de EJA no contexto do desenvolvimento da educação no DF.
- Analisar como as dimensões intersubjetivas do reconhecimento (amor, direito e solidariedade) se inter-relacionam com a efetivação do direito à educação num Centro Exclusivo de EJA no DF.
- Conhecer os sentidos que educandos e egressos da EJA atribuem a si, à escola, ao processo de escolarização e às relações estabelecidas que propiciaram o reconhecimento nas dimensões do amor, do direito e da solidariedade.

Diante deste escopo, delineiam-se as seguintes **questões de pesquisa**: como a história de luta e superação de um Centro Exclusivo de EJA contribui para o desenvolvimento da educação no DF? Em que medida as dimensões intersubjetivas do reconhecimento (amor, direito e solidariedade) se inter-relacionam com a efetivação do Direito à Educação em um Centro Exclusivo de EJA no DF? E quais os sentidos que educandos e egressos da EJA atribuem a si, à escola, ao processo de escolarização e às relações estabelecidas que propiciaram o reconhecimento nas dimensões do amor, do direito e da solidariedade?

Para abordar as questões centrais da presente tese, optamos por uma abordagem metodológica qualitativa, cujas ferramentas principais foram a pesquisa documental e a entrevista narrativa com o uso de imagens, permitindo acessar às múltiplas dimensões simbólicas da escolarização na EJA e aos sentidos atribuídos à trajetória educacional por sujeitos historicamente marginalizados.

Esta escolha se justifica pela natureza do objeto de estudo, que envolve dimensões subjetivas, afetivas, sociais e jurídicas da experiência escolar de educandos e egressos da EJA. Além disso, reflete um compromisso ético com a escuta ativa, o reconhecimento da alteridade e o fortalecimento de vozes silenciadas. Ao lançar mão das entrevistas narrativas, esta tese desvela uma teia de significados não apenas sobre as barreiras materiais ao acesso e à permanência na EJA, mas, sobretudo, sobre os sentidos que os sujeitos constroem acerca de suas trajetórias escolares. Assim, oferece-se uma perspectiva intersubjetiva e dialógica dos processos de reconhecimento, à luz da teoria de Axel Honneth.

O uso de imagens nas entrevistas atuou como dispositivo disparador da memória e da elaboração simbólica das vivências, favorecendo uma maior densidade nas interpretações dos relatos e ampliando a compreensão dos vínculos estabelecidos entre os sujeitos e a escola. A conjugação entre narrativa, imagem e análise documental, especialmente na constituição da historicidade deste Centro Exclusivo de EJA, que completou 50 anos de existência, possibilitou triangulação e aprofundamento analítico, conferindo à pesquisa rigor, coerência e sensibilidade teórica para apreender a complexidade dos fenômenos investigados. Esta abordagem metodológica revelou-se particularmente pertinente para captar as vozes historicamente silenciadas dos sujeitos da EJA, visibilizando suas lutas por reconhecimento, seus percursos marcados por exclusões e suas conquistas no campo da educação.

Com base nas inquietações que mobilizaram esta investigação e que também fundamentaram a escolha do percurso metodológico adotado, foram formuladas as seguintes **problematizações de pesquisa:**

- Em que medida, na concepção dos professores, os projetos educativos desenvolvidos na EJA contribuem para a promoção dos direitos à educação e para o reconhecimento dos educandos nas dimensões social, afetiva e jurídica?

- Quais são os sentidos atribuídos à escola pelos educandos da EJA e como estes sentidos se articulam às experiências de reconhecimento social?

- De que forma a história deste Centro Exclusivo de EJA pode ser reconstruída por meio das narrativas de seus atores: educandos, egressos e professores?

- Que elementos emergem das narrativas de educandos sobre sua autoimagem e sobre a importância da escola em seus processos formativos?

- Como os professores percebem a trajetória histórica deste Centro Exclusivo de EJA e sua relevância na luta pelo direito à educação?

- O direito à educação tem possibilitado o reconhecimento dos educandos da EJA como sujeitos autônomos e cidadãos de direitos?

- Como os padrões intersubjetivos de reconhecimento, nas dimensões afetiva (amor), jurídica (direito) e social (solidariedade), se manifestam no cotidiano deste Centro Exclusivo de EJA?

- Os educandos da EJA compreendem-se como cidadãos reconhecidos nas dimensões afetiva, jurídica e social?

- Em qual proporção as práticas sociais dos educandos da EJA são valorizadas e reconhecidas neste Centro Exclusivo de EJA?

- Até que ponto as práticas pedagógicas desenvolvidas neste Centro Exclusivo de EJA favorecem a construção da identidade e do reconhecimento social dos educandos?
- De que forma a escola tem se mobilizado, ao longo de seus 50 anos de existência, para efetivar o direito à educação de jovens, adultos e idosos?
- Qual tem sido o diferencial deste Centro Exclusivo de EJA para resistir às políticas de desmonte da EJA e manter-se como referência no atendimento a este público?
- Como os educandos percebem a escola e qual a importância atribuída ao Centro Exclusivo de EJA em suas trajetórias de vida?
- Que relações de pertencimento e reconhecimento os educandos da EJA estabeleceram com seus pares e professores no contexto escolar?
- Em que medida o processo de escolarização neste Centro Exclusivo de EJA possibilitou aos educandos e egressos experiências de reconhecimento nas dimensões afetiva (familiar), jurídica e social (comunidade de valores)?
- A educação formal proporcionada pelo Centro Exclusivo de EJA favoreceu a formação cultural dos educandos, por meio do acesso a diferentes espaços e manifestações culturais?
- A vivência escolar contribuiu para a construção de uma identidade cidadã, fundamentada na conscientização de direitos e deveres?
- A escolarização mobilizou os educandos a dar continuidade aos estudos, ampliando seus projetos de vida?
- A educação formal possibilitou aos educandos alcançar objetivos concretos e pessoais, como obter a carteira de habilitação, ler a Bíblia, entre outros?

Com base nos objetivos apresentados e nas questões apresentadas, esta pesquisa se insere, portanto, no esforço teórico, político e epistemológico de reconfigurar a EJA como espaço de direitos, reconhecendo seus sujeitos como protagonistas de suas histórias, e não como objetos de políticas compensatórias. Ao problematizar a persistente desvalorização da modalidade e denunciar os mecanismos de exclusão que ainda a atravessam, esta tese pretende contribuir para a construção de uma educação pública mais justa, inclusiva e dialógica, capaz de efetivar, na prática, o direito à educação como dimensão constitutiva da cidadania plena.

Mais do que isso, reafirma-se a convicção de que o ato de educar é um ato político e transformador, capaz de libertar e emancipar os indivíduos, à medida que os sujeitos se tornam conscientes, segundo Paulo Freire, de “ser si mesmos” e de serem sujeitos de direito. É esta percepção das injustiças vividas que pode mobilizá-los para a luta pelo reconhecimento de seus direitos.

Neste contexto, a pesquisa propõe uma interface entre o direito à educação e a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth. Considerando esta teoria como eixo epistemológico e metodológico da investigação, parte-se da hipótese de que a atuação do CESAS contribui significativamente para a efetivação do direito à educação de sujeitos historicamente excluídos da escolarização formal. Esta contribuição se expressa, sobretudo, na promoção de experiências intersubjetivas de reconhecimento — nas esferas do amor, do direito e da solidariedade — que impactam a autocompreensão dos educandos e egressos como sujeitos de direitos.

Buscamos desvelar que tais experiências de reconhecimento não apenas auxiliam na reconstrução de trajetórias escolares marcadas por processos de exclusão, mas também fomentam a constituição da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima, pilares fundamentais para a emancipação individual e coletiva dos estudantes da EJA. Supomos ainda que este reconhecimento intersubjetivo se materializa em práticas pedagógicas democráticas, relações escolares horizontalizadas e no fortalecimento de vínculos afetivos e institucionais que viabilizam a permanência, o engajamento e a valorização destes sujeitos no processo educacional.

As experiências de reconhecimento não apenas possibilitam a reconstrução de trajetórias escolares marcadas por exclusões, como também fomentam o desenvolvimento da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima — pilares fundamentais para a emancipação individual e coletiva dos estudantes da EJA. Supomos ainda que tais reconhecimentos se materializam em práticas pedagógicas democráticas, relações escolares horizontalizadas e no fortalecimento de vínculos afetivos e institucionais que favorecem a permanência, o engajamento e a valorização destes sujeitos no processo educativo.

Nessa perspectiva, inferimos que o CESAS, enquanto lócus de práticas educativas ancoradas em princípios ético-políticos, constitui-se como uma instância reparadora e promotora da cidadania dos trabalhadores-estudantes, ao favorecer a reconfiguração de suas identidades historicamente fragmentadas por experiências anteriores de desrespeito e invisibilização social.

Diante dos avanços e recuos que marcam a luta pelo direito à educação e pelo reconhecimento dos sujeitos da EJA, esta pesquisa busca resgatar, por meio de suas narrativas, os sentidos atribuídos ao processo de escolarização e a relevância do CESAS na efetivação do reconhecimento nas dimensões intersubjetivas do amor, do direito e da solidariedade.

A presente tese organiza-se em quatro capítulos, além da Introdução e Conclusão, articulados de forma a permitir uma abordagem teórico-metodológica consistente, seguida de uma análise empírica e crítica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da Teoria do

Reconhecimento, tendo como lócus empírico o Centro Exclusivo de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS), no Distrito Federal, descritos a seguir:

O Capítulo 1 – *Direito à Educação e Reconhecimento: tessituras epistemológicas e metodológicas da pesquisa* – apresenta os fundamentos epistemológicos e metodológicos que orientam a investigação. Explicita-se, neste capítulo, a escolha por uma abordagem qualitativa e narrativa, com ênfase na escuta dos sujeitos da EJA e na valorização de suas histórias de vida. Delineiam-se o lócus da pesquisa, os interlocutores, as etapas do trabalho de campo, os instrumentos utilizados (observação participante, análise documental, entrevistas narrativas com o uso de imagens, entrevistas não estruturadas e questionário) e o processo de análise dos dados. Este capítulo ainda aprofunda as implicações éticas e políticas da escuta sensível dos sujeitos pesquisados e estabelece a ponte entre o referencial teórico e a experiência vivida.

O Capítulo 2 – *Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth para além da tradição da Teoria Crítica: uma perspectiva para a emancipação social* – indica, de maneira aprofundada, o aporte teórico central da pesquisa. Inicialmente, reconstrói-se a tradição da Teoria Crítica, situando Axel Honneth como herdeiro e reformulador das contribuições de Horkheimer e Habermas. Em seguida, discute-se a Teoria do Reconhecimento em sua estrutura tripartida (amor, direito e solidariedade) e suas implicações para a constituição da subjetividade e das lutas sociais por justiça. O capítulo se ancora nos fundamentos ontológicos e ético-políticos que sustentam a compreensão do direito à educação como um processo de reconhecimento intersubjetivo e social.

O Capítulo 3 – *Do Ensino Supletivo à Educação de Jovens e Adultos: avanços e desafios de uma luta por reconhecimento* – propõe uma análise histórica e crítica das políticas públicas voltadas à EJA no Brasil, com especial atenção ao Distrito Federal. Ao revisitar a trajetória das ações voltadas à alfabetização de adultos, desde o Mobral até a atual configuração da EJA como política pública, o capítulo evidencia os avanços, rupturas e permanências nas práticas educativas voltadas aos sujeitos historicamente excluídos do processo de escolarização. Examina-se ainda o percurso de institucionalização da EJA no CESAS, reconstruindo sua história a partir de documentos oficiais, trabalhos acadêmicos, artigos científicos e das vozes de seus educadores, ressaltando o papel da escola como espaço de resistência e de visibilidade social.

O Capítulo 4 – *Direito à educação, sentidos atribuídos por educandos e egressos do CESAS ao seu processo de escolarização e padrões intersubjetivos do reconhecimento (amor, direito e solidariedade)* – analisa os dados empíricos da pesquisa, ancorada nas entrevistas narrativas com educandos e egressos do CESAS. As vozes dos sujeitos são agrupadas em

categorias analíticas que dialogam com os padrões de reconhecimento teorizados por Honneth: amor (reconhecimento afetivo), direito (reconhecimento jurídico) e solidariedade (reconhecimento social). Além disso, destaca as transformações subjetivas, sociais e políticas vivenciadas pelos participantes, revelando como o acesso à educação formal contribuiu para a construção de novos sentidos de si, de pertencimento e de cidadania, e são discutidos os desafios enfrentados, como a evasão escolar, a descontinuidade das políticas públicas e a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e dialogadas.

Por fim, a tese se encaminha para o capítulo de encerramento – *Reflexões para um novo caminhar* –, no qual se sistematizam as principais conclusões do trabalho, articulando os achados empíricos com o referencial teórico. Propõem-se ainda encaminhamentos para as políticas públicas de EJA e a construção de práticas escolares pautadas no reconhecimento dos sujeitos em sua integralidade como estratégia de enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais.

Ao final desta tese, apresento, em forma de epílogo, meu memorial, um fio narrativo que costura os percursos que me conduziram à escolha do objeto de pesquisa. Trata-se de uma narrativa que se aproxima das histórias dos interlocutores desta pesquisa, remetendo tanto ao direito à educação, quanto às dimensões do reconhecimento, especialmente por desvelar uma trajetória marcada pela imprevisibilidade e pela constante busca por novos sentidos.

1. DIREITO À EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO: TESSITURAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

No Brasil, embora a Constituição Federal de 1988 garanta o Direito à Educação para todos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi formalmente reconhecida como uma modalidade da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, e como um direito público subjetivo pelo Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, a baixa escolaridade entre jovens e adultos e o analfabetismo continuam sendo desafios persistentes. Estas questões são temas recorrentes nas Conferências e Encontros Nacionais, Regionais e Internacionais de Educação, como a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), a Conferência Nacional de Educação (CONAE), o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) e o Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos (EREJA). Estes eventos mobilizam os fóruns de EJA e os movimentos populares na defesa do reconhecimento jurídico deste direito, que continua a ser denegado, especialmente aos grupos mais vulneráveis, como os oprimidos pelo sistema capitalista, as populações periféricas do campo e das cidades, as pessoas com deficiência, as mulheres, os negros, os indígenas e os quilombolas.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e do Parecer nº 11/2000, o termo "Ensino Supletivo" foi substituído por "Educação de Jovens e Adultos". Esta mudança visou promover uma educação que superasse a dívida histórica da sociedade com sujeitos marginalizados e invisibilizados desde o período colonial, que continuam, até os dias de hoje, lutando pelo reconhecimento de seus direitos à cidadania, pelos saberes oriundos de suas práticas sociais, pelo seu valor enquanto membros de uma coletividade e pela dignidade humana.

No Capítulo 3, as lutas pelo Direito à Educação, que marcam a trajetória da educação de adultos no Brasil e, mais especificamente, no Distrito Federal, ao longo das últimas décadas, serão analisadas de forma detalhada. Estas lutas, quando examinadas sob a ótica de Axel Honneth, desvelam um prisma ético e moral na construção social da identidade pessoal e coletiva, que passa a ter como sua gramática o processo de *'luta'*, entendido como uma luta por reconhecimento.

A escolha pela Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, abordada em detalhes no Capítulo 2, para fundamentar este estudo justifica-se por sua concepção crítica e transformadora da realidade social, possibilitando um diálogo com Paulo Freire. Para Honneth (2009), as lutas

por reconhecimento são mobilizadas por experiências de desrespeito, que geram conflitos e impulsionam o desenvolvimento social.

O conflito representa uma espécie de mecanismo de comunitarização social, que força os sujeitos a se reconhecerem mutuamente no respectivo outro, de modo que, por fim, sua consciência individual da totalidade acaba se cruzando com a de todos os outros, formando uma consciência universal (Honneth, 2009, p. 64).

Contudo, é essencial que o sujeito tenha consciência de ser um sujeito de direitos e deveres, para que possa se mobilizar na luta pelo reconhecimento de seus direitos básicos e de sua cidadania. Nesse sentido, a educação de jovens e adultos não pode ser neutra, mas estar orientada para a liberdade e para a emancipação destes sujeitos que almejam, segundo Honneth (2009), o reconhecimento nas dimensões intersubjetivas do amor, do direito e da solidariedade - elementos essenciais para a construção da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima. Esta ideia é corroborada por Arroyo (2017) ao se referir aos educandos da EJA como ‘passageiros do trabalho para a EJA’, ressaltando que a EJA deve ser repolitizada e compreendida “como um tempo de educação de trabalhadores”. É necessário reconhecer esses educandos como “membros de coletivos sociais, raciais, de gênero, classe...” e, sobretudo, como sujeitos de direitos (Arroyo, 2017, p. 43).

Neste capítulo, apresenta-se o percurso metodológico e epistemológico adotado na pesquisa que tem como objeto de estudo o Direito à Educação na EJA, com base na Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth. Busca-se, por meio de uma abordagem qualitativa, reconstruir a história de luta e superação de estudantes da EJA em um Centro de Ensino Exclusivo de EJA, tendo como base os sentidos atribuídos por educandos e egressos da EJA ao seu processo de escolarização e do reconhecimento nas dimensões intersubjetivas do amor, do direito e da solidariedade.

O capítulo está subdividido em duas partes. Inicialmente, com o objetivo de clarificar o percurso e facilitar a identificação dos interlocutores nas seções subsequentes, definem-se o lócus e os sujeitos da pesquisa na seção intitulada “*O Centro de Educação de Jovens e Adultos - CESAS: o lócus e os interlocutores da pesquisa*”. Nesta seção, contextualiza-se a pesquisa de campo, trazendo informações históricas fundamentais para a identificação da Unidade Escolar (UE), que estão presentes em um livro sobre a instalação das escolas da rede pública do DF na década de 1970, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2024 deste Centro Exclusivo de EJA e na legislação vigente. Ao descrever os interlocutores da pesquisa, apresentam-se o perfil dos educandos, os egressos e os educadores, que desempenharam um papel essencial na compreensão do processo pedagógico e da história de luta e superação da instituição.

Em seguida, na seção “*Fases da Pesquisa: em busca de sentidos e fazeres*”, aponta-se a tessitura teórica e metodológica da pesquisa. Esta seção é dividida em duas partes. Na primeira parte: “*A tessitura epistemológica e metodológica da pesquisa de campo*”, detalham-se as fases da pesquisa e os instrumentos utilizados na produção e análise dos dados ao longo da pesquisa. Nesta seção, dialoga-se com Freire (1989, 2017), Alves (1991), Bogdan e Biklen (1994), Barbier (2002), Bauer; Gaskell (2002), Jovchelovitch e Bauer (2002), Minayo (2002; 2008), Lakatos e Marconi (2003), Vieira (2006), Honneth (2009), Amado (2010, 2013), Saul (2010), Reis (2011), Didi-Huberman (2012), Barcelos (2013), Cury (2013), Bardin (2016), Arroyo (2017), Di Pierro (2017), Ravagnoli (2018), Silva (2018), Souza (2019), Carvalho, Silva e Bianchi (2021), Lima Júnior et al. (2021) e Lösch e Ferreira (2023).

Na segunda parte: “*A análise dos dados: tecendo os fios narrativos do reconhecimento*”, indica-se o processo de análise dos dados coletados, destacando como as narrativas dos educandos e egressos da EJA foram interpretadas à luz do referencial teórico adotado. Ao longo desta seção, tem-se o diálogo com Bogdan e Biklen (1994), Bauer (2002), Bauer e Gaskell (2002), Minayo (2002), Manzini (2008), Amado (2013), Gattaz (2014), Bardin (2016) e Ravagnoli (2018).

1.1. O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CESAS: O LÓCUS E OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

1.2.1 O *lócus* da pesquisa

A pesquisa foi conduzida no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS), um Centro Exclusivo de EJA. Esta escola da rede pública de ensino, de natureza especial, pertence à Regional de Ensino do Plano Piloto – DF. Localizada na Asa Sul, no Setor de Grandes Áreas Sul (SGAS), quadra 602, projeção D, em Brasília, a instituição foi criada em 1973. O CESAS é uma das 95 escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

O primeiro ato legal que formalizou a existência do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS) foi a Resolução nº 09-CD, de 06 de junho de 1973, do Conselho Diretor da Fundação Educacional do Distrito Federal. De acordo com o Parecer nº 157/2011 do Conselho de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2011), a resolução aprovou a criação dos empregos em comissão da instituição. A escola iniciou suas atividades com o nome de Colégio da Asa Sul.

A denominação Colégio da Asa Sul foi instituída pela Instrução nº 29-Pres., do presidente da Fundação Educacional do Distrito Federal. A sua criação resultou de um convênio entre o Ministério da Educação e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que, na época, era conhecida como Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), com o objetivo de estabelecer um Centro de Estudos Supletivos. Assim, a Resolução nº 09-CD, de 06 de junho de 1973, marcou o início da trajetória da instituição, que completou 50 anos de existência em junho de 2023.

De acordo com o livro *A Instalação das Escolas no Distrito Federal – Década de 1970* (Distrito Federal, 2023a) e com o Parecer nº 157/2011-CEDF (Distrito Federal, 2011), o funcionamento do CESAS como Centro de Ensino Supletivo foi autorizado pelo Parecer nº 59-CEDF, de 8 de outubro de 1973. No entanto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CESAS dos anos 2024, 2023, 2022, 2019 e 2018 aponta que a autorização formal para seu funcionamento ocorreu apenas com o Parecer nº 19/1975-CEDF. Todas as fontes pesquisadas concordam que o reconhecimento do funcionamento da Unidade Escolar (UE) foi oficializado pela Instrução nº 29, de outubro do mesmo ano, pelo presidente do Conselho Diretor da Fundação Educacional do DF, com base nos Pareceres nº 107/79-CEDF e nº 6/80-CEDF.

Figura 1 – Foto do CESAS na década de 1970



Fonte: SEEDF² (16 de outubro de 2023).

A Resolução nº 42-CD, de 14 de agosto de 1975, alterou a denominação para Centro de Estudos Supletivos da Asa Sul. Posteriormente, o CESAS foi reconhecido como um

² Disponível em: < <https://tinyurl.com/2cszp98w>>. Acesso em 18 out. 2023.

estabelecimento oficial de ensino da FEDF pela Portaria nº 17-SEC, de 7 de julho de 1980. Com a Portaria nº 129-SEE/DF, de 18 de julho de 2000, o nome foi alterado para Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul, passando a integrar a estrutura orgânica da Secretaria de Estado de Educação pelo Decreto nº 21.397-GDF, de 31 de julho de 2000 (Distrito Federal, 2023b).

Foram encontrados três estudos, utilizados nas discussões do Capítulo 3, que retratam o papel dos Centros Exclusivos de EJA na promoção do Direito à Educação. No primeiro estudo: *Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivos na cidade do Rio de Janeiro*, uma dissertação de mestrado, Barcelos (2013) apresenta seu estudo sobre um Centro de Estudos Supletivos (CES) do Rio de Janeiro. No segundo trabalho encontrado: *Centros Públicos de Educação de Jovens e Adultos no estado de São Paulo*, Di Pierro (2017) indica quatro “Centros Públicos” de São Paulo. Por fim, Silva (2018) busca, em sua tese de pós-doutoramento, mapear as escolas exclusivas de EJA.³

Estas escolas, por serem de caráter especial, em grande parte, tiveram sua origem nos Centros de Estudos Supletivos (CES), criados durante o regime militar. Devido à sua perspectiva tecnicista e pouco efetiva, estes centros foram objeto de estudo de outros pesquisadores, como Haddad (1991), Soares (1995) e Souza (2002). Contudo, ao longo dos anos, estas instituições passaram por adequações e mudaram suas nomenclaturas e propostas pedagógicas. No entanto, nem todas adotaram uma perspectiva participativa e dialógica, o que torna o estudo de suas configurações atuais extremamente relevante (Di Pierro, 2017, p. 12).

No Distrito Federal, há três escolas públicas que ofertam a modalidade, tanto no período diurno, quanto no noturno: o Centro Educacional 02 de Taguatinga (CED 02 – Centrão) em Taguatinga Sul; o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS), na Asa Sul, e o Centro de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional à Distância de Brasília (CEJAEP EaD). Contudo, apenas o CESAS tem sua origem nos antigos Centros de Estudos Supletivos (CES), constituídos na década de 1970. Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CED 02⁴, a UE foi inaugurada em 5 de junho de 1977, mas só se tornou um polo de EJA em 2012, oferecendo o 1º, 2º e 3º segmentos da EJA, além da EJA Interventiva para o 1º e 2º segmentos. O CESAS, desde sua criação em 1973, oferece EJA nos três turnos. De acordo com seu PPP, a escola oferta o 1º, 2º e 3º segmentos da EJA, bem como cursos de qualificação profissional da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

³ Só houve acesso ao Projeto de Pesquisa apresentado à FEUSP, intitulado: *Formação docente na Educação de Jovens e Adultos: olhares comparados entre planejamentos - Brasil e Estados Unidos*.

⁴ Disponível em: <<https://tinyurl.com/2asnkgor>>. Acesso em setembro de 2022.

O CEJAEP EaD surgiu após o término da experiência piloto do projeto EJA/ EaD ocorrida entre 2005 e 2015 no CESAS, criando uma nova UE para o atendimento desta modalidade, como estabelecido pela Portaria nº 8/2018 da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). À época, o CESAS, pioneiramente, passou a ofertar o 3º segmento da EJA na modalidade à distância, com base no Parecer nº 74/2005-CEDF e na Portaria nº 142-SEDF, de 18 de maio de 2005. Após a separação, o CESAS passou a atender exclusivamente ao ensino presencial da EJA e à EPT. O CEJAEP EaD, por sua vez, oferece o 2º e 3º segmentos da EJA, além da Educação Profissional, com o Curso Técnico de Nível Médio em Secretaria Escolar na modalidade à distância.

A escolha pelo CESAS foi motivada por sua relevância histórica e pelo papel que desempenha na promoção do Direito à Educação para públicos frequentemente marginalizados e invisibilizados pelo sistema educacional tradicional. O CESAS celebrou seu Jubileu de Ouro em outubro de 2023, marcando 50 anos de uma trajetória repleta de lutas, avanços, retrocessos, conquistas e superação — uma jornada em defesa do Direito à Educação e do sonho de existir.

Dessa forma, tornou-se uma referência no Brasil e, principalmente, no Distrito Federal, destacando-se pelo seu pioneirismo e dedicação à educação de jovens e adultos. Contudo, até aquele momento, havia poucos registros oficiais sobre a singularidade da instituição, que oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos três segmentos e em todos os turnos desde sua gênese, em 1973. Na capa do PPP de 2024, está escrito: *CESAS, 50 anos+*, o que evidencia uma mudança nesse cenário e reforça a fala de seu ex-diretor que, na abertura do Jubileu de Ouro, celebrado em 16 de outubro de 2023 (vide Apêndice B2), destaca o trabalho significativo que a instituição realizou em Brasília ao longo das décadas.

São 50 anos de educação! 50 anos de um grande trabalho à comunidade de Brasília. Esta escola está preparada para um futuro que tem que ser transformador, um futuro que tem que mexer com a educação do país. Nós sempre fomos exemplos disso. Se você observar a história da nossa escola, verá que sempre aproveitamos esse espaço para profissionalizar o trabalhador estudante, propondo um desafio completamente diferente, que é conviver com outros, com as diferenças, e se formar, se constituir, se integrar na sociedade como cidadão. Isso é o que essa escola fez em 50 anos. Nosso desafio não é pequeno, senhores! São 208 mil analfabetos no Distrito Federal. A educação precisa mudar, precisa se transformar, e nós estamos preparados para isso! Estamos prontos para dar luz a isso, junto com os parceiros presentes aqui. Educação não se faz sozinho, nem sem a participação dos pais! Os pais têm que estar presentes dentro da escola. O CESAS é uma escola da diversidade! É uma escola aberta ao mundo! Isso é o que nós fazemos aqui! Estamos preparados para oferecer uma educação profissional de qualidade e vamos fazer ainda mais! Esse é o nosso desafio e o nosso legado para a Secretaria de Educação. Estamos aqui para somar, para ajudar, para formar cidadãos. Obrigado a todos pela presença (Réus Antunes de Oliveira, no Jubileu de Ouro do CESAS, 16 de outubro de 2023).

Esta relevância é evidente também na declaração da Secretária de Estado de Educação do DF neste mesmo evento e nos trechos dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) da instituição:

Eu gostaria de parabenizar o CESAS pelo Jubileu de Ouro. São 50 anos prestando um serviço de excelência no Distrito Federal. Uma escola que já foi criada para ser uma escola de jovens e adultos, na década de 70 (Hélvia Paranaguá – Secretária de Estado de Educação do DF no Jubileu de Ouro do CESAS, 16 de outubro de 2023).⁵

O papel que o CESAS exerce é de grande importância na sociedade de Brasília, Distrito Federal, a partir do olhar diferenciado de sua comunidade. Sobretudo, o olhar sobre as diferenças geracionais, diversidade cultural, social e econômica da comunidade desta UE, além da trajetória e história de vida de cada estudante (Distrito Federal, 2023b, p. 20).⁶

O papel que o CESAS exerce é de grande importância na sociedade de Brasília e entorno, sendo, em alguns casos, o único instrumento público acessível a essa população. (Distrito Federal, 2024, p. 18).⁷

O CESAS resiste e oportuniza a educação formal para indivíduos que, por diversas razões, não puderam concluir a Educação Básica na idade convencional, contribuindo, assim, para a realização de sonhos. E, por ser uma escola inclusiva, acolhe, profissionaliza e reconhece os invisibilizados da sociedade e os oprimidos, como cidadãos e sujeitos de direito.

Figura 2 – Vista frontal da entrada com a placa dos 50 anos do CESAS



Fonte: acervo da pesquisadora (2023).

⁵ As falas dos interlocutores da pesquisa serão destacadas em negrito, a fim de diferenciá-las das citações de outros autores.

⁶ Disponível em: <<https://tinyurl.com/24yyufc5>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

⁷ Disponível em: <<https://tinyurl.com/27cngm6e>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola de 2024 (Distrito Federal, 2024), a UE oferta o 1º, 2º e 3º segmentos da EJA nos três turnos, cursos de Qualificação Profissional (Assistente Administrativo, Auxiliar de Cozinha, Cozinheiro e Operador de Computador), e Curso Técnico em Gastronomia e Secretariado concomitante e subsequente ao 3º Segmento da EJA. A estrutura curricular da EJA é organizada em 11 semestres letivos. As matrículas ocorrem por disciplinas, possibilitando o aproveitamento de estudos. As turmas mesclam adultos, idosos, jovens e pessoas com deficiência, havendo uma prevalência de adultos e jovens, dos quais pouco mais de um quarto são beneficiários de algum programa social, exigindo uma maior atenção e olhar equitativo deste Centro Exclusivo de EJA. A diversidade racial, socioeconômica e geográfica é uma marca da EJA e dos educandos acolhidos no CESAS. São pretos, pardos, brancos, idosos, indígenas, estrangeiros, pessoas com deficiência, em liberdade assistida e em situação de rua (Distrito Federal, 2024).

Nos três turnos, há a presença de trabalhadores estudantes com jornadas diversas de trabalho, sendo que a maioria opta pelo período noturno. Os educandos com deficiências estão distribuídos nos três turnos, em todos os segmentos e nos cursos de qualificação profissional. No entanto, no período diurno, especialmente no 1º segmento, predomina um grupo composto por pessoas com deficiência (PCDs) de idades e limitações variadas, além de trabalhadores estudantes e idosos.

O convívio com a diversidade favorece os relacionamentos intergeracionais e um comportamento mais responsável, pois é uma UE totalmente inclusiva, sendo que 19,8% dos educandos matriculados são pessoas com deficiência, que frequentam as turmas regulares e recebem atendimento especializado nas salas de recursos, de acordo com suas necessidades (Distrito Federal, 2024).

Segundo o PPP de 2024, a escola atendeu 892 educandos no primeiro semestre de 2024, sendo 125 educandos no 1º segmento; 385 no 2º segmento; 382 no 3º segmento, e 213 PCDs, distribuídos nos três turnos (vide Quadro 1).

Quadro 1 – Número de matrículas no CESAS, primeiro semestre de 2024

TURNO	1º SEGMENTO	2º SEGMENTO	3º SEGMENTO	PCD
Matutino	41	213	182	119
Vespertino	44	97	84	81
Noturno	40	75	116	13
Total por Segmento	125	385	382	213
Total de matrículas: 892				

Fonte: PPP do CESAS, 2024 (Distrito Federal, 2024).

Os dados acima revelam um predomínio de estudantes no segundo e terceiro segmentos, que tendem a apresentar um público mais jovem, com idades entre 15 e 29 anos, evidenciando o fenômeno da juvenilização na EJA, que, segundo Sanceverino, Lodi, Laffin (2020), tem sido relatado por diversos autores desde 2003 e de forma mais intensa nos últimos dez anos. No caso deste Centro Exclusivo de EJA, é comum que este público jovem tenha um histórico marcado por reprovações, indisciplina, envolvimento em atividades ilícitas, exclusão ou abandono escolar, dificuldades de aprendizagem, defasagem idade/série e desmotivação.

Dos 892 estudantes, 146 estão matriculados nos Cursos de Qualificação Profissional da EPT, no primeiro semestre de 2024, tendo quatro PCDs (um matriculado no matutino, um no vespertino e dois no noturno), de forma concomitante em turnos alternativos aos seus estudos na EJA. No curso de assistente administrativo, havia 53 educandos matriculados; 48 no curso de auxiliar de cozinha, e 45 no curso de operador de computador (este total corresponde aos matriculados nos três turnos). Um número de matrículas relativamente baixo, que, segundo os educadores, desde 2005, tem sofrido uma redução expressiva. Para eles, esta queda é resultado de múltiplos fatores, refletindo uma realidade que não é exclusiva deste Centro Exclusivo de EJA.

O declínio é corroborado por dados nacionais. Segundo o *Anuário Brasileiro da Educação Básica* (Todos Pela Educação, 2019) e o Censo Escolar⁸ (Brasil, 2023), o número de matrículas na EJA no Brasil tem diminuído, regredindo nos últimos dez anos. Entre 2018 e

⁸ O Censo Escolar é uma pesquisa estatística realizada em regime de colaboração (entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios) e coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A pesquisa é de abrangência nacional e coleta informações sobre todas as etapas e modalidades de ensino (turmas, gestores, educandos e educadores). Visando ampliar o diagnóstico sobre a Educação Básica brasileira, fomentando dados para pesquisas *científicas/acadêmicas*, além de subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas e de programas na área da educação, como: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). As informações são coletadas pela Diretoria de Informações Educacionais (DINFE), pertencente à estrutura orgânica da Subsecretaria de Planejamento e Avaliação (Suplav). Disponível em: < <https://tinyurl.com/26gzcyxl> >. Acesso em 10 mar. 2023.

2022, a queda atingiu 21,8%, o que reforça uma tendência preocupante em nível nacional. Estes dados serão aprofundados e discutidos no Capítulo 3.

Seguindo as recomendações do Currículo em Movimento da Educação Básica (Distrito Federal, 2014), a EJA é dividida em segmentos e etapas, correspondentes ao Ensino Regular: o 1º segmento é dividido em quatro etapas, referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental; o 2º segmento é segmentado em quatro etapas, correspondendo aos anos finais do Ensino Fundamental; e o 3º segmento, separado em três etapas, relacionado ao Ensino Médio, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 2 – Etapas e segmentos da EJA no CESAS

EQUIVALÊNCIA COM O ENSINO REGULAR		
1º Segmento	1ª a 4ª etapas	1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
2º Segmento	5ª a 8ª etapas	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental
3º Segmento	1ª a 4ª etapas	1º ao 3º ano do Ensino Médio

Fonte: PPP de 2024 do CESAS (Distrito Federal, 2024).

Segundo o PPP de 2024, os educandos têm cinco aulas de 45 minutos cada, com um intervalo de 25 minutos. No turno matutino, as aulas começam às 7h50 e terminam às 12h. No turno vespertino, as aulas têm início às 13h50 e encerram-se às 18h. No turno noturno, as aulas começam às 19h e terminam às 23h (Distrito Federal, 2024).

Características físicas

A estrutura geral da escola é composta por oito blocos térreos, uma quadra poliesportiva (com três quadras conjugadas) e um bloco destinado ao Programa Saúde na Escola⁹, com duas salas de aula com cadeiras, mesas, computadores, impressora, dois banheiros, uma copa e uma sala de armazenamento. Como uma instituição inclusiva, todos os blocos são interligados por corredores cobertos, com rampas de acessibilidade para cadeirantes e piso tátil para pessoas com deficiência visual. Os espaços das áreas administrativas e de atendimento incluem guaritas interna e externa, um *hall* de entrada, recepção e secretaria. Além disso, dez salas são destinadas à equipe gestora do ensino regular e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ao setor

⁹ O espaço que antes era do CEJAEP foi cedido à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que, por meio da Gerência de Saúde do Estudante, reinaugurou, no dia 29 de setembro de 2023, o Espaço Saúde do Estudante, onde estudantes da rede pública de ensino, até 15 anos, recebem atendimento psicossocial em psicologia, saúde preventiva e consulta oftalmológica. À época, havia uma oftalmologista especialista em crianças e adolescentes e três psicólogos. Os atendimentos oftalmológicos ocorriam no matutino e os atendimentos psicológicos no vespertino.

administrativo, aos docentes, ao Serviço de Orientação Educacional (SOE) e aos profissionais terceirizados.

As 28 salas de aula são equipadas com sistemas de rede de internet que podem ser revertidos para salas de atividades práticas. Há também salas específicas, como a sala de artes, que conta com uma bancada e o lavatório; a sala de ginástica e jogos para as atividades de baixa intensidade e aulas teóricas; duas salas de ensino bilíngue (português e libras) para o atendimento dos educandos surdos e surdocegos, equipadas com telefone fixo próprio, recursos e materiais didáticos específicos para trabalhar com educandos com baixa ou severa deficiência auditiva; duas salas de recursos para o atendimento com os educandos com deficiência intelectual, com recursos e materiais audiovisuais, livros, jogos e as atividades com pintura e esculturas desenvolvidas em parceria com a Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência (APABB)¹⁰ e as obras são destinadas a exposições em Brasília, e uma sala de recursos que atende educandos com deficiência visual, com recursos e material didático específicos, computador e impressora de braile (Distrito Federal, 2024).

Figura 3 – Espaço físico do CESAS



Fonte: acervo da pesquisadora (2023).

A escola conta com espaços para atividades práticas, que incluem uma sala de corte e costura, um estúdio de TV e rádio (Projeto TV e Rádio CESAS), uma caixa cênica/teatro e um

¹⁰ A APABB é uma associação de funcionários do Banco do Brasil e da comunidade que mantém parceria com a escola.

ambiente climatizado com espaço para até 80 pessoas, com dois camarins, sistemas de iluminação e de som fixo e móvel e instalações sanitárias. A UE possui uma área de convivência e alimentação, que dispõe de uma cozinha escolar destinada à EPT, além de uma copa, cozinha e refeitório/área de convivência. Também há um auditório e uma sala de leitura equipada com 11 computadores para pesquisa. O complexo escolar inclui uma infraestrutura de suporte que tem três laboratórios de informática, uma sala das mães, 12 banheiros (incluindo os de uso exclusivo para pessoas com deficiência e para os docentes), sala de repouso para o pessoal da limpeza com depósito, duas hortas e espaços para arquivos. Por fim, a escola possui, em suas áreas externas, dois estacionamentos (um para discentes e visitantes, e outro exclusivo para docentes), dois pátios (um coberto e outro descoberto), além de uma ampla área arborizada (Distrito Federal, 2024).

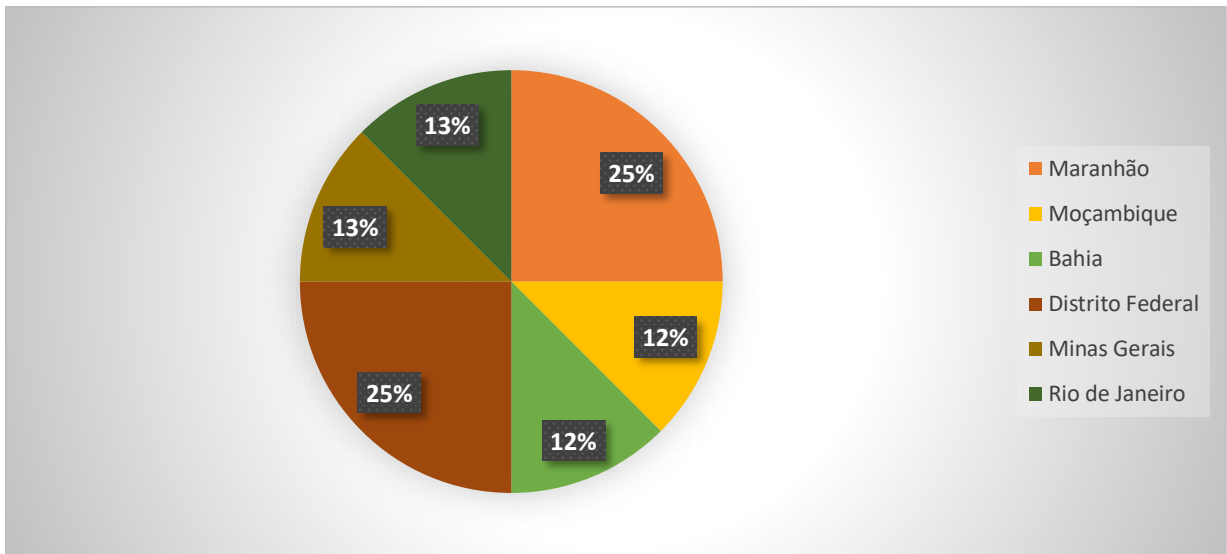
1.2.2 Os interlocutores da pesquisa

Os interlocutores desta pesquisa incluem seis educandos e duas egressas provenientes de diferentes etapas e turnos, o que permitiu reunir uma diversidade de perspectivas. Além desses sujeitos de direito, cinco educadores contribuíram com suas concepções sobre o processo de escolarização e de reconhecimento de seus estudantes. Todos foram selecionados a partir de indicações feitas pela coordenadora e pelos próprios educadores. A escolha dos participantes foi fundamentada no potencial de suas histórias e na disposição que demonstraram em narrá-las e compartilhar seus saberes durante minha permanência na UE. A seguir, apresenta-se o perfil dos interlocutores da pesquisa.

O perfil dos educandos e egressas da pesquisa

O perfil dos sujeitos de direito desta pesquisa desvela uma diversidade em termos de faixa etária, estado civil, quantidade de filhos e identidade étnico-racial. Em relação à idade, 50% dos educandos são adultos (entre 20 e 59 anos); 38% são idosos (60 anos ou mais), e 12% são jovens (até 19 anos). No que se refere ao estado civil, 62% são solteiros; 25% são viúvos, e 12% são casados. Quanto à quantidade de filhos, 50% não possuem filhos; 25% têm dois filhos; 13%, mais de três filhos, e 12%, apenas um filho. No que tange à identidade étnico-racial, 75% dos participantes se identificam como pardos; 13% como negros, e 12% como brancos. Além disso, 25% dos educandos nasceram no Distrito Federal, enquanto 63% são provenientes de outros estados, e 12% são de outro país, como ilustrado no Gráfico 1.

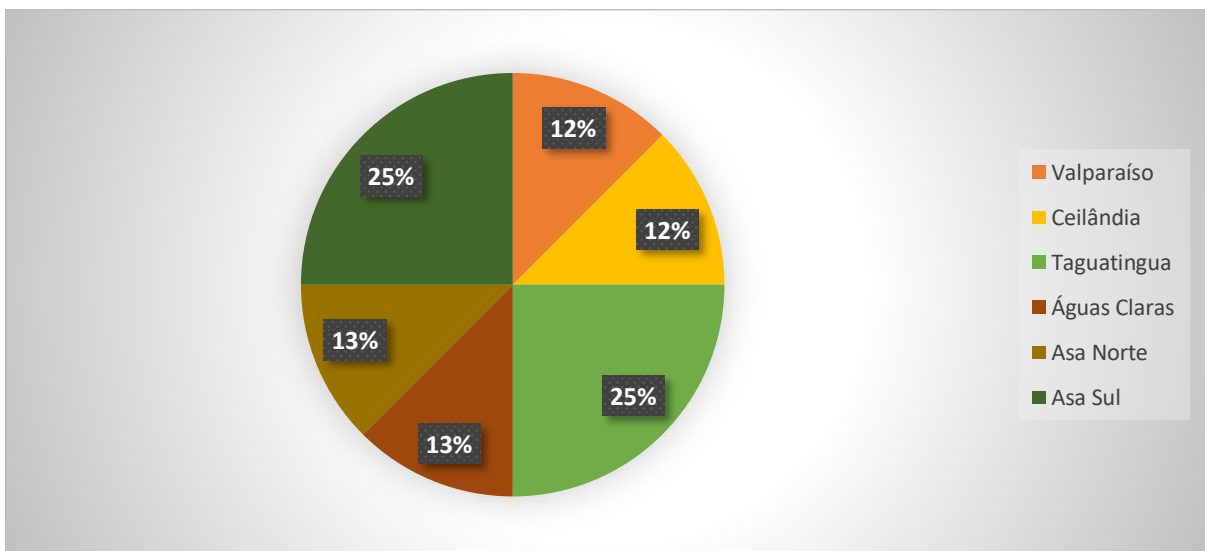
Gráfico 1 – Local de origem



Fonte: dados da pesquisa de campo (dezembro de 2023).

A maior parte destes educandos (63%) reside no Distrito Federal há mais de dez anos, enquanto 37% vivem na região entre cinco e dez anos. Eles moram em diversas cidades do Distrito Federal e do entorno, o que denota realidades econômicas e sociais bem diversas, como ilustrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Região Administrativa (RA) em que residem

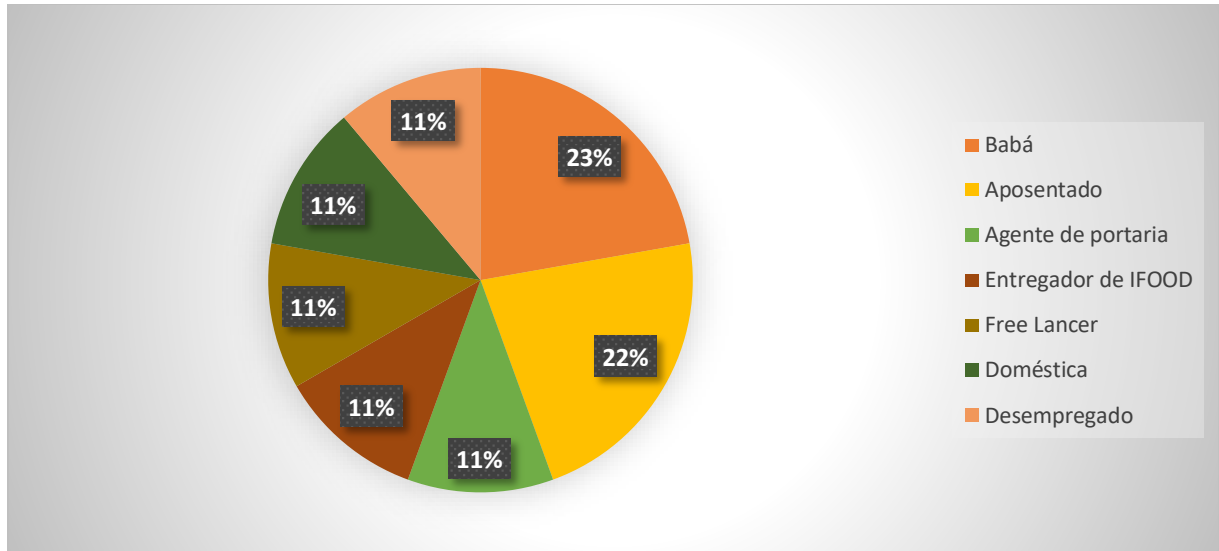


Fonte: dados da pesquisa de campo (dezembro de 2023).

No que se refere ao trabalho, o perfil destes sujeitos de direito é bastante diversificado, como demonstrado no Gráfico 3. Observa-se que 23% atuam como babás; 22% são aposentados, e 11% estão desempregados. As demais ocupações — agente de portaria,

entregador de *iFood*, *freelancer* e doméstica — apresentam uma representatividade de 11% cada. Estes dados evidenciam a heterogeneidade das atividades exercidas por estes indivíduos.

Gráfico 3 – Trabalho



Fonte: dados da pesquisa de campo (dezembro de 2023).

Dos sujeitos entrevistados, 67% estudavam no turno vespertino e 33% no noturno, no entanto, infelizmente, não foi possível entrevistar nenhum estudante do matutino. Quanto à etapa de escolarização, 63% estavam matriculados no terceiro segmento da EJA; 25% eram egressos, e 12% estavam no primeiro segmento. Antes de ingressarem no CESAS, 75 % já tinham estudado em outras escolas. Ao ingressar no CESAS, 62% se matricularam no Ensino Fundamental; 25% no Ensino Médio, e 13% na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Os educadores do CESAS

As entrevistas com os educadores foram motivadas pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o histórico da escola, seus projetos e os prêmios expostos no pátio da instituição (vide Figura 4), que não possuíam registros nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) da escola, nem no site da SEEDF.

Diante desta lacuna, as entrevistas se mostraram fundamentais para compreender melhor o contexto escolar. À medida que ocorreram as conversas com os educadores, ampliou-se a compreensão sobre os projetos desenvolvidos, a dinâmica pedagógica, a interação dos educandos com seus pares e com a comunidade escolar, assim como os avanços e retrocessos vividos ao longo dos anos, especialmente no que se refere à efetivação do direito à educação. Além disso, as entrevistas desvelaram como o reconhecimento nas três dimensões

intersubjetivas, conforme defendido por Axel Honneth, se manifesta neste Centro Exclusivo de EJA.

Figura 4 – Troféus expostos no pátio, próximo à sala da direção



Fonte: acervo da pesquisadora (dezembro de 2023).

Foram entrevistados cinco educadores: duas mulheres e três homens. Para preservar o sigilo e o anonimato dos participantes da pesquisa no CESAS, seus nomes foram substituídos por prenomes de discípulos dos principais expoentes da Teoria Crítica, por exemplo, Alfred (em referência a Alfred Schmidt, sucessor de Adorno na direção do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt); Ângela (Ângela Davis, filósofa e ativista, discípula de Marcuse); Andrew (Andrew Arato, discípulo de Habermas); Oskar (Oskar Negt, sociólogo, discípulo de Adorno e Habermas), e Seyla (Seyla Benhabib, filósofa feminista, discípula de Habermas).

Os cinco educadores que participaram desta pesquisa são servidores públicos efetivos da carreira do magistério. Dentre eles, 60% estão na faixa etária de 45 a 55 anos, enquanto 40% têm mais de 55 anos. Quanto à formação, 20% possuem apenas graduação; 40% concluíram uma pós-graduação lato sensu, e 40% possuem título de mestre. Sobre o tempo de atuação no CESAS, 60% dos educadores trabalham na instituição entre dez e 20 anos; 20% entre cinco e dez anos, e 20% há mais de 20 anos, revelando uma longa experiência com a EJA e um vínculo duradouro com a instituição (vide Quadro abaixo).

Quadro 3 – Perfil dos educadores

EDUCADORES	OSKAR	SEYLA	ALFRED	ÂNGELA	ANDREW
Gênero	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Idade	45-55 anos	45-55 anos	Mais de 55 anos	45-55 anos	Mais de 55 anos
Carga horária	40 horas	40 horas	20 horas	20 horas	40 horas
Tempo de atuação no CESAS	10-20 anos	10-20 anos	5-10 anos	Mais de 20 anos	10-20 anos
Formação acadêmica	Mestrado	Graduação	Mestrado	Pós-Graduação	Pós-Graduação
Formação em EJA	Não	Não	Não	Sim	Sim

Fonte: dados da pesquisa de campo (dezembro de 2023).

Os dados revelam que o CESAS conta com um corpo docente experiente, qualificado e com profundo conhecimento das demandas da Educação de Jovens e Adultos. A elevada qualificação acadêmica demonstra um compromisso com o aperfeiçoamento profissional contínuo e com práticas pedagógicas atualizadas, essenciais para atender às especificidades da EJA. Este vínculo duradouro com a escola sugere um ambiente de estabilidade e dedicação, fortalecendo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e o engajamento com as especificidades dos educandos, contribuindo para a efetivação do direito à educação.

1.2 FASES DA PESQUISA: EM BUSCA DE SENTIDOS E FAZERES

A pesquisa foi estruturada em fases interdependentes, que dialogam diretamente com o objeto de estudo — o direito à educação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob a perspectiva da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth — e com os objetivos propostos. Estas fases foram organizadas com o intuito de reconstruir a trajetória de luta e superação de um Centro Exclusivo de EJA no Distrito Federal, analisando como as dimensões do reconhecimento (amor, direito e solidariedade) se inter-relacionam com a efetivação deste direito. Além disso, buscou-se compreender os sentidos atribuídos por educandos e egressos à escolarização e às relações que propiciaram experiências de reconhecimento, utilizando métodos qualitativos que garantem a profundidade e a abrangência na análise dos dados coletados.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo geral analisar, a partir da perspectiva da Teoria do Reconhecimento, as contribuições de um Centro Exclusivo de EJA no DF para a efetivação do Direito à Educação, mediante os sentidos atribuídos por educandos e egressos ao seu processo de escolarização. Com o intuito de alcançar este objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: reconstruir a história de luta e superação deste Centro Exclusivo de EJA no contexto do desenvolvimento da educação no DF; analisar como as dimensões intersubjetivas do reconhecimento — amor, direito e solidariedade — se inter-relacionam com a efetivação do direito à educação neste espaço escolar, e conhecer os sentidos que educandos e egressos atribuem a si mesmos, à escola, ao processo de escolarização e às relações estabelecidas, propiciando o reconhecimento nas dimensões mencionadas.

Para abordar estas questões, adota-se uma metodologia qualitativa, por ser a mais apropriada aos estudos das ciências sociais, permitindo explorar a experiência humana em profundidade. Esta abordagem é especialmente eficaz para compreender os “... produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam” (Minayo, 2008, p. 57). Conforme Amado (2010), esta metodologia busca apreender os sentidos que os sujeitos atribuem às suas vivências e a maneira como constroem as experiências em interação com o meio, considerando a singularidade do contexto, que pode suscitar melhorias e direcionamentos específicos.

Os estudos qualitativos na área da educação, como apontam Lösch e Ferreira (2023), visam compreender, de forma aprofundada, os fenômenos sociais, culturais e educacionais por meio da análise de dados subjetivos, como entrevistas, observações e relatos de vida, sem a necessidade de quantificação. Bauer, Gaskell e Allum (2002) completam que estes estudos possibilitam a análise da realidade social e o dissilenciamento dos indivíduos ao dar-lhes voz, em vez de objetificá-los. Os autores distinguem quatro dimensões que moldam o processo investigativo: os princípios do delineamento da pesquisa; os métodos de coleta de dados; o tratamento analítico dos dados, e o interesse do conhecimento, que, de acordo com Jürgen Habermas, está centrado no projeto emancipatório e no empoderamento dos participantes da pesquisa, um dos fundamentos básicos da tradição da Teoria Crítica.

Nesse contexto, os métodos utilizados em cada fase da pesquisa buscam desvelar trajetórias, sentidos e saberes que refletem a complexidade das relações interpessoais e a natureza dialógica da realidade social, que “se exprime na estreita ligação entre o passado e o presente, entre o indivíduo e a comunidade, entre o particular e o universal” (Amado, 2010, p. 132).

Tecer os fios epistemológicos e metodológicos desta pesquisa implica construir uma trama precisa, em que cada linha metodológica se entrelaça para formar um tecido sólido de significados e interpretações. Este processo envolve organizar, com rigor e cuidado, as etapas de coleta, análise e interpretação dos dados, costurando cada elemento ao contexto investigado e às hipóteses delineadas, a fim de garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

Tendo como objeto de estudo o direito à educação na EJA, buscou-se analisar, sob a perspectiva da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, as contribuições do CESAS no Distrito Federal para a efetivação deste direito. Para facilitar a compreensão dos processos realizados e sua cronologia, apresentam-se, na seção subsequente, as fases da pesquisa e seus métodos de coleta e análise de dados.

O processo investigativo, detalhado na próxima seção, foi organizado em três etapas principais: fase exploratória 1; fase exploratória 2, e fase de coleta de dados, chamada aqui de Investigação Focalizada, como o termo utilizado por Alves (1991) para esta etapa da pesquisa. Foram adotados os seguintes métodos de coleta de dados: observação participante, análise documental, entrevistas narrativas com o uso de imagens como dispositivo para as narrativas dos educandos e egressos da EJA, entrevistas não estruturadas com educadores (vide Quadro 4, p. 47) e a aplicação de um questionário de informações pessoais dos docentes do CESAS (vide Apêndice C1).

Por meio dessas técnicas investigativas, buscou-se atingir o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, revelando, assim, sentidos e fazeres de uma prática que precisa estar voltada para a libertação, emancipação e, conseqüentemente, reconhecimento destes sujeitos de direito. A análise das narrativas dos educandos e egressos traz luz a este processo que transcende o direito à educação e perpassa todas as dimensões da vida humana.

Dessa forma, cada etapa metodológica é costurada ao contexto investigado, possibilitando uma análise mais acurada da realidade estudada. Além desses procedimentos metodológicos, a compreensão desta realidade foi aprofundada por reuniões com uma das coordenadoras do CESAS e participação em eventos da escola. Na próxima seção, indicam-se as fases da pesquisa e sua tessitura epistemológica e metodológica.

1.2.1 A tessitura epistemológica e metodológica da pesquisa de campo

Os fios que tecem a tessitura epistemológica e metodológica desta pesquisa começaram a ser entrelaçados em novembro de 2022, quando iniciei¹¹ meu percurso investigativo no CESAS. A partir desse momento, adotei a pesquisa exploratória como estratégia inicial, buscando conhecer a instituição em detalhes e compreender as demandas que emergiam de sua prática educativa.

Segundo Alves (1991), a fase exploratória tem como objetivo proporcionar ao pesquisador uma visão geral e não enviesada do objeto a ser pesquisado, contribuindo para sua familiarização com o campo e a identificação dos interlocutores e de outras fontes de dados, mantendo um registro detalhado de todas as observações realizadas.

A pesquisa exploratória, na acepção de Lösch e Ferreira (2023), permite uma compreensão detalhada do comportamento humano e do contexto social, pois o pesquisador se aproxima do objeto de estudo, tal como ele se manifesta em seu próprio contexto, contemplando os dados de forma sistêmica. A partir dessa fase exploratória, emerge uma temática que será investigada com o intuito de ampliar o escopo sobre o tema.

Assumo que este não foi um percurso tranquilo, nem linear. Como mencionado no capítulo anterior, vivenciei, tanto na vida pessoal, quanto na pesquisa, momentos intensos de incertezas, descobertas, desafios e adaptações. Ainda assim, fui motivada pelo apoio das pessoas que conheci ao longo da minha incursão investigativa, pela curiosidade e pelo desejo de aprofundar os estudos sobre estes sujeitos que aprendi a admirar por suas idiossincrasias e pela determinação em superar adversidades em busca de um sonho: aprender a ler e a escrever. No entanto, este sonho começa com a leitura do próprio mundo, para então se chegar à leitura da palavra, à leitura do “palavramundo” (Freire, 1989, p. 9).

A fase inicial da pesquisa, denominada Fase Exploratória I, teve início em 21 de novembro de 2022 e marcou a redefinição do objeto de estudo, motivada por dois elementos que evidenciam o reconhecimento jurídico e social desta escola, que impactou, de forma indelével, a vida de milhares de pessoas, a saber: a comemoração do seu Jubileu de Ouro e a elaboração de um livro de memórias com relatos de educadores e educandos. A segunda etapa desta pesquisa, a Fase Exploratória II, teve início com a análise documental e incluiu minha participação em diversos eventos que ampliaram as possibilidades analíticas deste estudo (vide Quadro 4).

¹¹ O uso da primeira pessoa neste trabalho justifica-se pelo compromisso com uma abordagem crítica e reflexiva, que visa promover o processo de mudança, em vez de adotar a neutralidade na pesquisa, alinhando-se aos fundamentos da Teoria Crítica.

Quadro 4 – Fases da Pesquisa

FASE EXPLORATÓRIA I		
Período	Etapas	Ações
21/11/22 a 19/06/23	Observação participante.	- Acompanhar e auxiliar o trabalho pedagógico da professora de português. - Reflexão e registro das informações no diário de campo.
19/06/23 a 10/09/23	Reformulação do projeto de pesquisa.	- Reflexão e consulta aos registros do diário de campo para a reformulação do projeto de pesquisa.
11/09/23 e 19/09/23	Reuniões com Ângela.	- Escuta sensível. - Reflexão e registro das informações no diário de campo.
FASE EXPLORATÓRIA II		
Período	Etapas	Ações
19/09/23 a 10/11/23	Análise documental.	Pesquisa sobre a historiografia do CESAS em diários oficiais eletrônicos, nos PPPs da escola, em artigos e em trabalhos acadêmicos.
28/09/23 a 06/06/24	Participação em eventos.	- Interação com educandos e educadores. - Gravação de áudio. - Registro de imagens. - Escuta sensível. - Reflexão e registro das informações no diário de campo.
INVESTIGAÇÃO FOCALIZADA		
Período	Etapas	Ações
28/09/23	Reuniões com Ângela após os eventos.	- Discussões sobre a realidade escolar e sobre a pesquisa. - Escuta sensível. - Reflexão e registro das informações no diário de campo. - Seleção dos educandos que seriam entrevistados.
22/11/23	Entrevista narrativa piloto.	Entrevista narrativa com a egressa Mailde. - Escuta sensível.
23/11/23	Entrevistas narrativas	Entrevista narrativa com os educandos: Antônio, Regilene e Paulo César. - Escuta sensível.
29/11/23		Entrevista narrativa com os educandos: Luiz Henrique, Marisa e Jads. - Escuta sensível.
29/11/23	Entrevistas não estruturadas.	Entrevista com os educadores: Oskar, Seyla e Alfred. Foco específico nos projetos da escola. - Escuta sensível.
04/12/23		- Entrevista com a coordenadora Ângela. - Escuta sensível.
12/12/23		- Entrevista com o Andrew, via <i>WhatsApp</i> . - Escuta sensível.
23/12/23	Entrevista narrativa.	Entrevista narrativa com a egressa Isabel.

Fonte: dados da pesquisa de campo (dezembro de 2023).

Na concepção de Minayo (2002), a fase exploratória da pesquisa qualitativa termina formalmente com a definição do objeto de estudo e da sua matriz metodológica e epistemológica. Nesse momento, são estabelecidas as estratégias para o trabalho de campo, o que marca o fim dessa fase. Alves (1991) complementa que, após a análise das informações e

da definição das questões relevantes para o estudo, tem início a segunda fase da pesquisa, denominada de "investigação focalizada", na qual se procede à coleta de dados. Assim, esta etapa, neste estudo, incluiu as entrevistas narrativas com educandos e egressos, e as entrevistas não estruturadas com educadores. Estas três fases serão apresentadas detalhadamente a seguir.

A Fase Exploratória I: início da imersão

A fase exploratória I marca o início da minha imersão no campo de estudo e se subdivide em três etapas distintas, a saber: observação participante, reformulação do projeto de pesquisa e reuniões com a coordenadora Ângela. Estas etapas foram essenciais para provocar reflexões que influenciaram diretamente a reformulação do projeto e o desenvolvimento da pesquisa como um todo. Durante este processo, adotei a escuta sensível e o registro das informações em um diário de campo — ferramentas que se inter-relacionam e se complementam no processo dialético da pesquisa qualitativa. Neste contexto, a ação gera reflexão, que, por sua vez, conduz a novas ações.

As reuniões com a coordenadora pedagógica ampliaram significativamente o escopo da pesquisa, desvelando uma realidade que despertou em mim um profundo interesse em aprofundar o estudo sobre a história deste Centro Exclusivo de EJA. Além disso, possibilitaram uma compreensão mais aprofundada de suas práticas e das lutas que travaram e travam em busca de reconhecimento.

A etapa de observação participante no CESAS teve início em 21 de novembro de 2022, quando comecei a observar e a auxiliar a professora de português, com os educandos da primeira etapa do primeiro segmento. A turma era composta por jovens, adultos e idosos, entre 19 e 65 anos, a maioria do sexo feminino. Na lista de chamada, constavam 14 educandos: dois ouvintes (uma jovem com Síndrome de Down, do Ensino Médio, e um homem adulto entre 35 e 45 anos, da quarta etapa), oito com deficiência (um deles compareceu apenas uma vez), e três eram infrequentes.

A observação participante foi utilizada nesta fase inicial ou exploratória da pesquisa por possibilitar uma maior aproximação com os educandos no contexto da sala de aula. Esta técnica, no entanto, costuma permear todas as etapas da pesquisa, uma vez que permite compreender os sentidos que emergem das vivências cotidianas dos sujeitos. Nesta abordagem, o observador insere-se no contexto do grupo, investigando-o e podendo modificar o *sistema de interesse* pesquisado e ser modificado pelo mesmo (Minayo, 2008).

Nesse sentido, o processo de modificar e ser modificado pelo outro requer uma troca de conhecimentos e experiências que ocorre no diálogo e na escuta sensível. Por isso, é fundamental não apenas aprender a falar e pensar, mas também a ouvir e escutar ativamente, elaborando o que o outro diz. Isso envolve acolhimento mútuo e a capacidade de responder ao que foi dito de forma reflexiva. Nessa dinâmica, os sujeitos se constituem mutuamente, enraizados em suas condições históricas de vida (Reis, 2011).

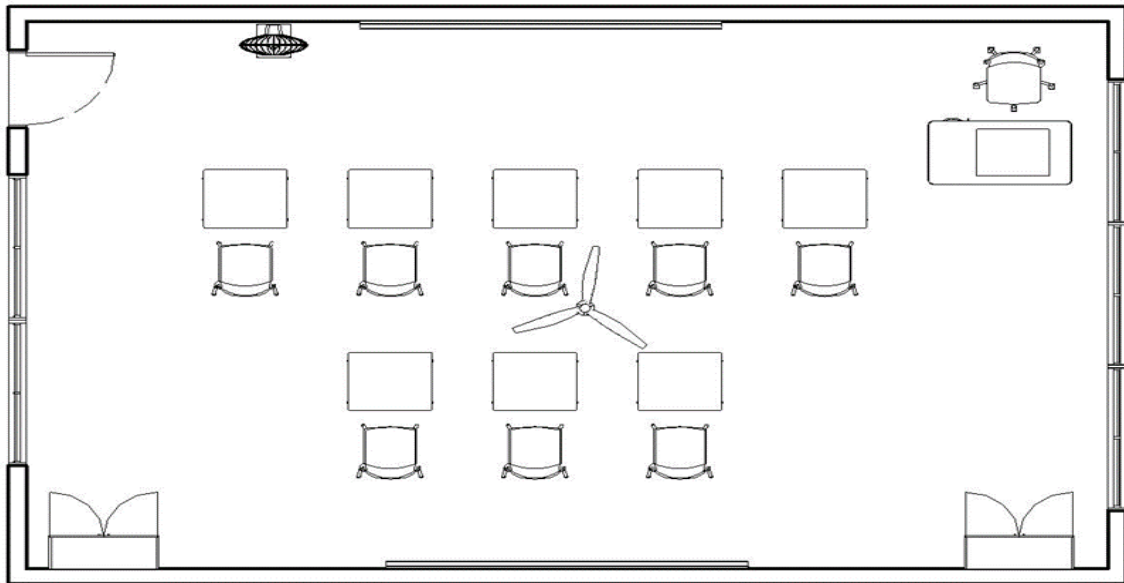
Na concepção de Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia* (2017), saber falar e saber escutar são dois saberes essenciais para uma prática democrática que valoriza o diálogo e acolhe as diferenças. A escuta sensível transcende a audição superficial, pois aquele que fala se dirige ao ouvinte, e não apenas fala para ele. Freire enfatiza que ouvir o outro é essencial para promover a autonomia e a construção de conhecimento crítico. Esta prática exige humildade, amorosidade e tolerância, constituindo-se, segundo Honneth (2009), em uma forma de reconhecimento recíproco.

O registro das falas é realizado posteriormente, no diário de campo, que Barbier (2002) denomina como diário de bordo. Este instrumento é uma espécie de bloco de notas, em que são registrados sentimentos, pensamentos, reflexões e sentidos do que se apreende de uma teoria, de uma conversa informal, dos relatos feitos pelos interlocutores da pesquisa e do “que se constrói para dar sentido à vida” (Barbier, 2002, p. 113). Embora descritas na fase exploratória, as anotações no diário de campo e a escuta sensível permeiam todas as etapas da pesquisa (vide Quadro 4).

Nesse período, foram acompanhadas seis aulas, sempre às segundas-feiras, das 14h às 16h30. O número reduzido de encontros na escola decorreu de coincidências com jogos da Copa do Mundo, afastamentos e viagens tanto da professora, quanto da pesquisadora. Esta fase foi essencial para a familiarização com os educandos e para os primeiros contatos com a realidade escolar.

A sala de aula era pequena e retangular, equipada com oito carteiras e cadeiras, uma mesa e uma cadeira para a professora, um quadro de vidro, armários nos cantos, um mural de cortiça com fotos e textos do último projeto realizado, um ventilador de parede próximo à porta, outro de teto, no centro, e poesias fixadas no mural (vide Figura 5).

Figura 5 – Configuração da sala de aula



Fonte: elaboração da pesquisadora (2022) e desenho da planta baixa realizado pelo engenheiro civil Nestor Peres Garcia (CREAS: 30713/D-DF).

Por meio do contato que estabeleci com a educadora, que sempre foi muito solícita, fui desvelando outros caminhos possíveis para a pesquisa. Caminhos, como dito anteriormente, que fossem mais condizentes com as demandas da escola e dos sujeitos pesquisados. Por meio deste vínculo, soube do cinquentenário e que seria realizado um livro de memórias, com relatos dos educandos e educadores, para celebrar o Jubileu de Ouro deste Centro Exclusivo de EJA.

A etapa de observação participante foi finalizada em 19 de julho de 2023, período pós-qualificação do doutorado, em que conversei com a educadora sobre a mudança de objeto para adequar a pesquisa às demandas da escola. Acordamos que o meu retorno à escola aconteceria no momento em que conseguisse apresentar meu novo projeto para a coordenadora que estava à frente do projeto. A reformulação do projeto de pesquisa ocorreu no período de férias, com a anuência e sugestões da minha orientadora. Nesse período, foram realizados ajustes no objeto de estudo, nos objetivos, na metodologia e na base epistemológica da pesquisa. Um período marcado por muitas reflexões.

O novo projeto de pesquisa foi apresentado em 19 de setembro a Ângela, uma das coordenadoras do CESAS, que relatou as dificuldades enfrentadas na organização do livro de memórias, em razão da falta de tempo dos professores e da ausência de um grupo de apoio. No entanto, ela estava consultando professores aposentados que a auxiliavam na tarefa e, também, destacou o problema no acesso à historiografia da escola, pois, durante o processo de digitalização do acervo físico, muitas informações se perderam tanto na escola, quanto na

SEEDF. Ofereci-me, dessa maneira, para ajudar na busca dessas informações, estabelecendo uma parceria com ela.

A Fase Exploratória II: em busca da historiografia do CESAS

A fase exploratória II engloba o começo da investigação do histórico do CESAS a fim de inteirar-me sobre a realidade deste Centro Exclusivo de EJA. As conversas com Ângela suscitaram diversas reflexões que contribuíram para a definição dos métodos utilizados. Desde então, mantivemos um contato regular por *WhatsApp* e e-mail, e fui convidada a participar de diversos eventos organizados pela escola, como o I Prêmio Paulo Freire de Educação, o Jubileu de Ouro do CESAS, a visita ao Museu SESI Lab, a Formatura do Ensino Médio e o Lançamento do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo. Estes eventos, realizados entre setembro de 2023 e junho de 2024, estão detalhados nos Apêndices B1, B2, B3, B4 e B5.

A participação nestes eventos foi essencial para minha imersão no campo, permitindo maior interação com educandos e educadores e ampliando minha compreensão sobre como as dimensões intersubjetivas do amor, do direito e da solidariedade se consolidam em diferentes contextos.

Para reconstruir a historiografia do CESAS, conduzi uma extensa pesquisa documental, analisando fontes, como os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) da UE, artigos e trabalhos acadêmicos, além de publicações no Diário Oficial Eletrônico do Distrito Federal¹² no período de 1973 a 2023. A análise documental foi realizada até, aproximadamente, 10 de novembro de 2023. Os resultados obtidos a partir desta investigação serão utilizados para compor as informações da seção 3.3 do Capítulo 3.

A pesquisa documental, segundo Lima Júnior et al. (2021), é um procedimento que envolve métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de diversos tipos de documentos, como leis, fotos, vídeos e jornais, além de textos escritos que não receberam ainda tratamento analítico. É um método que visa produzir novos conhecimentos, compondo o corpus da pesquisa, por meio da análise detalhada de um banco de dados heterogêneo, escolhido em função das hipóteses de pesquisa.

As fontes documentais incluem tanto documentos de primeira mão, como arquivos de órgãos públicos e cartas pessoais, quanto documentos de segunda mão, como relatórios de pesquisa. Lakatos e Marconi (2003) classificam as fontes de documentação quanto à autoria,

¹² Disponíveis em: < <https://www.dodf.df.gov.br>>. Último acesso em julho de 2024.

diferenciando-as em pessoais (privadas) ou oficiais (públicas). Eles também discutem o acesso aos documentos, que pode ser fechado (restrito a um grupo) ou aberto, permitindo acesso a todos os interessados. Na pesquisa documental realizada neste estudo, foram utilizados documentos públicos de acesso aberto.

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) é relevante, pois eles refletem mudanças de ciclos e novos sentidos e práticas educacionais. Como não havia registros de Projetos Políticos-Pedagógicos anteriores a 2018 na escola, nem no site da SEEDF, a análise das mudanças ao longo dos anos será feita com base nos PPPs de 2018, 2019, 2022, 2023 e 2024. A escolha dos cinco PPPs justifica-se pela amplitude das mudanças ocorridas ao longo dos anos. Com a reestruturação empreendida na escola entre 2015 e 2018, a escola deixa de ofertar a EJA EaD e passa a ofertar a EJA articulada à EPT. Dessa forma, a análise dos PPPs de 2018 e 2019 permite desvelar as mudanças ocorridas nesse novo ciclo.

A ausência dos PPPs de 2020 e 2021 pode ser atribuída ao período de pandemia de covid-19, caracterizado por incertezas e instabilidade, desafios sem precedentes, adaptação forçada ao ensino remoto e uma reavaliação das práticas educacionais para atender às novas demandas, sobretudo, porque a crise sanitária exacerbou desigualdades sociais e educacionais, e levou ao fechamento de escolas e ao aumento do abandono escolar, especialmente devido aos impactos econômicos sobre as camadas populares. Este contexto evidenciou, entre outras questões, "a falta de infraestrutura, de investimentos e de prioridade na Educação" (Todos Pela Educação, 2021, p. 14).

A justificativa para a análise do documento de 2022 reside na sua capacidade de oferecer uma visão sobre como este Centro Exclusivo de EJA se organizou no período pós-pandêmico. O PPP de 2023 foi examinado para compreender os ajustes realizados em relação ao modelo anterior. Já o uso do PPP de 2024 é fundamentado no fato de ser o documento mais atual, assinalando o início de uma nova gestão escolar. As mudanças na concepção política e pedagógica da escola serão incorporadas ao histórico da instituição e comparadas a partir dos cinco PPPs, considerando aspectos como função social, missão, metas, objetivos, princípios orientadores, fundamentos teórico-metodológicos e parcerias, além da organização curricular e do trabalho pedagógico da UE.

A prática pedagógica do CESAS foi publicizada em oito artigos científicos, dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dois trabalhos finais de especialização e duas dissertações. Parte destes estudos foi realizada por educadores da escola. Este tipo de método é denominado de pesquisa bibliográfica, sendo frequentemente empregado em estudos descritivos ou exploratórios, especialmente quando o objeto de estudo é pouco investigado.

O mapeamento do histórico da escola nos diários oficiais eletrônicos ocorreu mediante uma pesquisa minuciosa. Foram consultados, por ano, todos os diários oficiais que traziam como descritor a palavra “CESAS”, no período de 1973 a 2023. Por meio desta análise, foi possível desvelar cronologicamente as mudanças ocorridas ao longo desses 50 anos. As informações descritas em leis, decretos, resoluções, pareceres, portarias, instruções presidenciais, atas de reuniões e ordens de serviço descrevem a criação, regulamentação, transformação e expansão do CESAS, abordando desde mudanças de nome e ajustes curriculares até a implementação de metodologias de ensino à distância e a certificação de cursos, exames supletivos, do ENEM e do ENCCEJA. Além disso, destaca-se o papel do CESAS na supervisão e credenciamento de programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto presenciais, quanto à distância, e sua participação em projetos, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) e o Programa DF Alfabetizado. A instituição também é responsável pela oferta de cursos de qualificação profissional e pela inclusão digital dos educandos, adaptando-se às demandas tecnológicas e educacionais ao longo das décadas.

Além dessas informações, foi possível identificar a publicação de diversos dados ao longo dos anos, incluindo: cotas anuais de recursos destinados à escola, oriundos do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF), com base no Decreto nº 33.867, de 22 de agosto de 2012; Decreto nº 34.240, de março de 2013; Decreto nº 36.306, de janeiro de 2015; Lei nº 6.023, de 18 de dezembro de 2017, e Portaria nº 314, de 10 de setembro de 2019 (Artigo 13, inciso II); pedidos de verbas negados para melhorias e ampliação do espaço físico da escola; penalidades; nomeações; exonerações; gratificações e aposentadorias de professores; concessão de funções gratificadas; prestação de contas da caixa escolar; editais de processos seletivos para ingresso nos cursos de formação inicial e continuada; informações sobre a escola ter sido sede para votação do Conselho Tutelar e para aplicação de provas de concursos; listas de concluintes dos cursos ofertados pela UE; relação de candidatos para exames e provas, e número de supervisores e coordenadores necessários e servidores da Carreira do Magistério Público readaptados ou com deficiências (PCDs), com adequações para não regência de classe. Estas informações, contudo, não foram utilizadas diretamente, pois não forneciam elementos que contribuíssem para uma análise histórica mais aprofundada da escola.

As informações obtidas por meio da pesquisa documental foram compartilhadas pelo *WhatsApp* e e-mail com a coordenadora do CESAS. Em resposta, ela disponibilizou alguns relatos dos educandos, permitindo-me selecionar aqueles que seriam entrevistados na fase seguinte.

Investigação Focalizada

A fase da investigação focalizada incluiu a coleta de dados por meio das entrevistas não estruturadas com os educadores e as entrevistas narrativas com o uso de imagens com egressos e educandos do CESAS. As entrevistas com educandos e educadores ocorreram entre 22 de novembro e 23 de dezembro de 2012, totalizando 12 horas, 21 minutos e 37 segundos de gravações de áudio.

Inicialmente, o estudo não incluía a entrevista com docentes e discentes, e o foco estava em entrevistar egressos para reconstruir a historiografia da escola e explorar narrativas que refletissem as três dimensões intersubjetivas de Axel Honneth: amor, direito e solidariedade, conforme os significados atribuídos ao processo de escolarização. No entanto, minha imersão no campo e as pesquisas realizadas sobre a história da escola evidenciaram a necessidade de dialogar com os educadores, além de apontarem os desafios éticos e administrativos de entrevistar egressos. Nesse contexto, entrevistar educandos tornou-se a escolha mais adequada, visto que eles se mostraram mais acessíveis e dispostos a participar, já que estavam compartilhando suas histórias com a coordenadora para o livro de memórias do CESAS.

Os interlocutores desta pesquisa foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo e forneceram seu consentimento por escrito para o uso de seus nomes e narrativas. O consentimento foi obtido pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi lido e explicado para todos os participantes (ver APÊNDICES A1 e A2). Ao contrário dos educadores, manterei os nomes originais dos educandos e dos egressos entrevistados como forma de reconhecimento de suas lutas e experiências de direitos denegados, expressas em suas narrativas.

Segundo a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que regulamenta pesquisas com seres humanos, o TCLE é um documento essencial que reúne todas as informações necessárias para esclarecer os participantes sobre a pesquisa e obter seu consentimento formal ou de seus responsáveis legais, de forma escrita (Brasil, 2012). O TCLE faz parte do processo de consentimento e assentimento livre e esclarecido, sendo fundamental para a construção de uma relação de confiança entre o pesquisador e os participantes. Este processo assegura aos envolvidos o direito ao pleno esclarecimento, à liberdade de participação, ao sigilo e à privacidade, além de garantir o acesso aos resultados da pesquisa (Brasil, 2016).

As entrevistas não estruturadas com os educadores

As entrevistas com os educadores ocorreram em dias distintos, sem um roteiro prévio. Um dos educadores concedeu sua entrevista mediante áudios enviados pelo *WhatsApp* devido ao encerramento do semestre e à limitada disponibilidade para entrevistá-lo presencialmente nesse período. Os demais educadores foram entrevistados em suas respectivas salas.

Esta abordagem não estruturada permitiu explorar, de maneira espontânea e aprofundada, aspectos fundamentais dos projetos desenvolvidos, das práticas pedagógicas implementadas e dos prêmios recebidos pela instituição. As reflexões extraídas destas entrevistas são essenciais para estabelecerem diálogos com os autores e educandos, contribuindo tanto para a reconstrução da historiografia do CESAS, no Capítulo 3, quanto para subsidiar as discussões do Capítulo 4.

De acordo com Amado (2013), a entrevista não estruturada, também chamada de não diretiva, é um método investigativo que utiliza perguntas abertas, sem direcionamentos ou formulações prévias, para explorar a complexidade do comportamento humano. As questões surgem da interação entre entrevistador e entrevistado, exigindo uma sensibilidade maior por parte do entrevistador. O foco dessa entrevista está nas narrativas e na perspectiva dos participantes.

Minayo (2008) afirma que a entrevista é uma estratégia amplamente utilizada em trabalhos de campo, pois permite mapear e compreender a realidade dos interlocutores da pesquisa, fornecendo dados essenciais para compreensão de crenças, atitudes, valores e motivações advindas de suas práticas sociais, culturais e pedagógicas.

Quadro 5 – Dados sobre as entrevistas com os educadores

EDUCADORES	OSKAR	SEYLA	ALFRED	ÂNGELA	ANDREW
Data da entrevista	29/11/23	29/11/23	29/11/23	04/12/23	12/12/23
Local da entrevista	Sala de educação física	Sala de aula	Sala de educação física	Sala da Coordenação	Via <i>WhatsApp</i>
Duração da entrevista	1:23:05	35:45	33:07	22:14	32:19
TEMPO TOTAL: 03:43:05					

Fonte: dados da pesquisa de campo (dezembro de 2023).

As entrevistas não estruturadas com Oskar e Alfred foram realizadas no dia 29 de novembro de 2023, na sala de Educação Física. O contato inicial com Oskar ocorreu na sala dos professores, onde começamos a conversar sobre a minha pesquisa e minha curiosidade acerca dos troféus expostos no pátio (vide Figura 4). Ele se apresentou e se prontificou a falar

sobre os Jogos Escolares do Noturno, o Corujão, e seu trabalho na escola. A entrevista fluiu livremente, e ele relatou os assuntos que gostaria de abordar. Mantivemos contato por celular e e-mail, por meio dos quais ele compartilhou informações sobre o Corujão (que se encontram-se no Capítulo 3) e arquivos audiovisuais e esclareceu algumas dúvidas.

A entrevista com Seyla surgiu a pedido do professor Oskar, que sugeriu que eu conversasse com ela sobre os projetos Educação para a Vida e Semana EJA — que ela chegou a coordenar —, além de outros projetos da escola. A entrevista não estruturada foi realizada no dia 29 de novembro de 2023, na sala de aula, enquanto três educandos realizavam uma prova ou trabalho de recuperação em grupo, com consulta. Após uma conversa informal, ela decidiu gravar áudios resumindo o que havíamos conversado anteriormente. Ao longo da pesquisa, ela me acolheu em vários momentos, tirou minhas dúvidas, mostrou a estrutura física da escola e explicou como diversos projetos eram desenvolvidos.

A entrevista com Alfred foi uma indicação da professora Seyla, que me apresentou a ele para complementar as informações sobre os prêmios recebidos pelo CESAS nos Jogos Escolares do Noturno, o Corujão. O educador trouxe mais informações sobre a preparação dos educandos para os jogos e sobre outros projetos. Mantivemos contato via *WhatsApp*, através do qual ele enviou arquivos de fotos e vídeos e esclareceu minhas dúvidas.

Após a entrevista com Seyla, ela me apresentou a Andrew, por ele ser uma das pessoas que tinham acesso aos registros audiovisuais da escola, que conseguiu reunir ao longo dos anos e que ainda não haviam sido publicizados. Além disso, foi um dos idealizadores e responsável pelo Projeto TV e Rádio CESAS. Ele me apresentou a Rádio CESAS, que funciona com o aplicativo Zeno Rádio, e combinamos outro dia para a entrevista, que só foi possível no dia 14 de dezembro de 2023, via mensagens de áudio no *WhatsApp*.

Como Ângela me acompanhou ao longo de todo o processo da pesquisa, auxiliando e contextualizando a realidade da escola, seus avanços e retrocessos, e trazendo reflexões significativas para a pesquisa, sua percepção sobre os 50 anos do CESAS precisava ser registrada. A entrevista não estruturada ocorreu em sua sala, no dia 04 de dezembro de 2023, com duração de cerca de 3 horas, embora oficialmente tenham-se apenas 22 minutos e 14 segundos de áudio gravado. Ela contextualizou a história da escola, seus projetos, convênios, parcerias, seu diferencial e suas lutas por reconhecimento na comunidade e na própria SEEDF. Tivemos sete encontros presenciais no período de 11 de setembro a 23 de dezembro de 2023 e diversas conversas via *WhatsApp* e e-mail, trocando informações e esclarecendo dúvidas.

Para obter informações adicionais sobre o perfil dos educadores, foi solicitado que preenchessem, posteriormente, o "Questionário de Informações Pessoais dos Docentes do

CESAS" via *Google Forms* (vide Apêndice C1, p. 343), constituído de nove perguntas, abrangendo desde dados básicos, como nome completo e idade, até detalhes sobre sua trajetória profissional, como tempo de atuação e carga horária dedicada ao CESAS. Ademais, foram investigados aspectos relacionados à formação acadêmica dos docentes, como a especialização em EJA e os componentes curriculares que estavam ministrando à época (vide Quadro 4).

Para enriquecer a análise, foram inseridas perguntas que investigaram a percepção dos docentes sobre a consolidação do direito à educação no CESAS, bem como acreditam que a escolarização na EJA contribui para o reconhecimento afetivo, social e jurídico dos educandos. Como mencionado anteriormente, as informações obtidas pelas entrevistas, juntamente das respostas ao questionário complementar, foram usadas, com a análise documental, para compor a historicidade do CESAS (Capítulo 3), entrelaçando-se com os relatos dos educandos e dos autores ao longo do Capítulo 4.

Entrevista narrativa com o uso de imagens

Narrar uma história é um ato de construir sentidos e de resgatar memórias que, ao serem compartilhadas, conferem significados às experiências vividas. É uma forma de ressignificar o tempo e de reconhecimento mútuo de ser um sujeito histórico e, acima de tudo, um sujeito de direito, protagonista de sua própria história. Nesse sentido, é um ato libertador, que redefine o passado e empodera. Segundo Cury (2013), a análise narrativa possibilita a compreensão da realidade e dos sentidos atribuídos às vivências individuais e coletivas.

No intuito de apreender os sentidos que os educandos e os egressos do CESAS atribuem a si mesmos, à escola, ao processo de escolarização e às relações estabelecidas que propiciaram o reconhecimento nas dimensões do amor, do direito e da solidariedade, optei pela entrevista narrativa, sobretudo, porque a técnica dialoga tanto com Axel Honneth, quanto com Paulo Freire, pois, ao dar voz ao oprimido, viabiliza o protagonismo e modifica sua própria realidade. Saul (2010) fala da importância de saber escutar as vozes jamais escutadas dos oprimidos, uma vez que elas têm uma cultura e uma literatura própria que precisa ser recuperada.

Dessa forma, ao trabalhar com as narrativas dos educandos e egressos da EJA, é possível desvelar o olhar dos oprimidos sobre suas lutas por reconhecimento. Logo, é essencial priorizar suas vozes e dissilenciá-los para reconhecê-los como sujeitos de direitos e, como Paulo Freire afirmava, sujeitos da própria pesquisa que busca compreendê-los, porque, essencialmente, é comum encontrar trabalhos que falavam sobre eles, falavam a eles, mas não falavam com eles,

o que faz toda a diferença nesse processo científico e dialógico da pesquisa qualitativa na educação de jovens e adultos (Freire, 1989).

Souza (2019), com sua forma poética de falar dos educandos da EJA, ressalta que trabalhar com narrativas é uma forma destes sujeitos de direito reconstruírem as significações sobre suas trajetórias e sobre si mesmos. A escuta sensível destes relatos atravessa aquele que ouve, tornando-o parte integrante do processo. Esta abertura e acolhimento, promovidos pelas entrevistas narrativas, possibilitam o encorajamento e o estímulo necessários para que os interlocutores da pesquisa se sintam à vontade para compartilhar algumas de suas histórias de lutas e superação que marcam, e marcaram, suas trajetórias. Além disso, permite identificar e refletir sobre histórias que transcendem o âmbito individual, contribuindo para a construção da noção de coletivo (Souza, 2019, p. 58).

A entrevista narrativa foi desenvolvida por Fritz Schütze, na Alemanha, nos anos 1980, e surge como uma alternativa aos métodos qualitativos tradicionais que, segundo o estudioso, não representavam adequadamente os fenômenos sociais devido à rigidez de seus instrumentos. Este modelo de entrevista não estruturada permite que as respostas fluam espontaneamente dos entrevistados, em vez de serem direcionadas por perguntas preestabelecidas. Schütze acreditava que a complexidade das experiências individuais não podia ser capturada por um instrumento de pesquisa padrão. A entrevista narrativa permite que o entrevistado organize seu relato de acordo com suas próprias relevâncias e experiências, sem interferência do pesquisador, que apenas propõe um tema amplo para encorajar a narração. Assim, o entrevistado revela as estruturas de sua vida conforme suas próprias perspectivas, tornando o processo mais autêntico e fiel à realidade vivida (Ravagnoli, 2018).

Carvalho, Silva e Bianchi (2021) destacam a pesquisa narrativa como um método qualitativo que se concentra na coleta e análise de histórias pessoais, permitindo a construção de significados e interpretações das experiências de vida. A entrevista narrativa começa com uma pergunta inicial aberta, seguida por especificações e reflexões do entrevistado. As narrativas podem incluir histórias de vida, histórias orais, estudos biográficos, autobiografias e análises de narrativas, todas focadas na compreensão dos eventos e suas interconexões. A qualidade da narrativa depende da relação de confiança entre pesquisador e entrevistado, assim como da habilidade do pesquisador em formular perguntas que não induzam respostas.

Vieira (2006) reforça a importância das narrativas para a compreensão dos sentidos e significados dos fios que tecem a vida desses sujeitos coletivos de direito, no que os aproxima de outros educandos da EJA (análise horizontal das narrativas) e no que os diferencia enquanto sujeitos singulares (análise vertical das narrativas). Logo, a análise “dos fios narrativos” (Vieira,

2006, p. 43) que tecem a percepção desses sujeitos sobre o processo de escolarização e o reconhecimento em suas dimensões intersubjetivas ocorre em uma perspectiva diacrônica e sincrônica. A perspectiva diacrônica permite observar as trajetórias de vida, mapeando como o processo de escolarização e reconhecimento se transformaram ao longo do tempo, enquanto a perspectiva sincrônica foca no presente, analisando como os educandos e as egressas entrevistadas vivenciam e atribuem sentido a estes processos. Assim, estas duas abordagens se complementam, proporcionando uma análise mais rica das narrativas, permitindo apreender tanto a dimensão coletiva e histórica de suas experiências, quanto suas vivências e percepções particulares do momento presente (Vieira, 2006).

Jovchelovitch e Bauer (2002) reforçam que este método reduz ao mínimo a influência do entrevistador, criando um ambiente em que o entrevistado pode contar sua história livremente. De acordo com as autoras, o processo da entrevista narrativa envolve cinco fases, a saber: preparação, iniciação, narração, questionamento e fala conclusiva, cada uma com regras específicas para garantir uma coleta rica e significativa de informações. Na fase de preparação, o entrevistador precisa se familiarizar com o campo de estudo para que sejam criadas perguntas exmanentes (predeterminadas pelo pesquisador). Os temas, tópicos e relatos de acontecimentos narrados pelo entrevistador geram as questões imanentes, que podem se sobrepor às questões exmanentes. O desafio consiste em “traduzir questões exmanentes em questões imanentes, ancorando questões exmanentes na narração e fazendo uso exclusivamente da própria linguagem do entrevistado” (Jovchelovitch e Bauer, 2002, p. 97).

Na fase de iniciação, o entrevistador apresenta o contexto da pesquisa, explica como será conduzida e obtém permissão para gravar. Recursos visuais podem ser utilizados para introduzir um tópico inicial e estimular o detalhamento dos fatos que irão compor a narração. Durante a narração central, o entrevistador adota uma escuta sensível, permitindo que o entrevistado conte sua história sem interrupções, utilizando apenas sinais não verbais para encorajar a continuidade, anotando possíveis perguntas para esclarecimentos posteriores. Após o término da narrativa, inicia-se a fase de questionamento, na qual as questões exmanentes são traduzidas em questões imanentes, visando aprofundar detalhes sem induzir justificações ou racionalizações. Na fase de fala conclusiva, o gravador é desligado, e o entrevistador registra comentários informais e reflexões imediatas, que são essenciais para a interpretação da narrativa (Jovchelovitch e Bauer, 2002).

Na medida em que ia conversando com a coordenadora do CESAS e me aprofundando na Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, fui percebendo que, para suscitar a fala dos educandos, até mesmo pela minha experiência com os educandos no mestrado e em sala de

aula, como professora temporária da SEEDF, precisariam de algum dispositivo que suscitasse suas recordações. Com esse intuito, busquei me aprofundar na questão das narrativas e iniciei um minicurso em 09 de outubro de 2023. O curso, ministrado, na Semana Universitária da UnB, pelo professor da Universidade de Sevilha, Espanha, José González-Monteagudo, intitulado *Pesquisa biográfica e narrativas: tradições, teorias, metodologias, análises e impactos*, gerou diversas reflexões e me auxiliou na escolha das imagens como dispositivo da narrativa.

Assim, com base nestes aprendizados, utilizei 92 imagens cuidadosamente selecionadas como recurso visual para suscitar as narrativas dos educandos e egressas do CESAS. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), o uso de recursos visuais ativa o esquema da história, incentivando narrativas mais fluidas por meio da mobilização do esquema autogerador. A quantidade elevada de imagens se justifica pela necessidade de refletir a diversidade e as idiossincrasias do público da EJA.

Estas imagens foram escolhidas por sua capacidade de evocar tanto experiências positivas, quanto negativas da infância, adolescência e início da fase adulta, revelando histórias de luta, superação e busca por reconhecimento. O objetivo foi representar, por meio dessas imagens, a trajetória de vida de trabalhadores, migrantes, moradores de periferias, pessoas em situação de rua, encarcerados ou em condições de vulnerabilidade. Dessa forma, as imagens retratam as experiências de desrespeito enfrentadas devido às suas condições econômicas, sociais, de gênero, étnico-raciais e de orientação sexual. Além disso, procurei incluir representações das vivências no CESAS e situações que inspirassem relatos sobre conquistas, metas e sonhos alcançados.

O uso de imagens na entrevista narrativa é essencial para a apreensão da intersubjetividade, pois as imagens atuam como um meio concreto para expressar e compartilhar experiências e perspectivas. Como Didi-Huberman (2012) aponta, a imagem não é apenas um corte visível, mas uma impressão e um traço visual do tempo, que a memória não pode aglutinar. Ela arde com o real, com o desejo que a anima e com a intencionalidade que a estrutura. Este ardor provém da possibilidade de oferecer uma visão única, apesar de sua natureza efêmera. No contexto da entrevista narrativa, as imagens facilitam a comunicação e a compreensão mútua ao evocar memórias e emoções, promovendo uma visão compartilhada e um entendimento mais profundo entre entrevistador e entrevistado. A imagem, com sua audácia e movimento intempestivo, busca a memória e desvela sua vocação para a sobrevivência, contribuindo para a construção de uma realidade comum e enriquecendo a análise intersubjetiva.

As imagens foram retiradas do Google, do Facebook oficial do CESAS e do site *Freepik Brasil*¹³ (vide Apêndice D1). Este conjunto de recursos visuais foi organizado para apreender os sentidos atribuídos por estes sujeitos de direito ao processo de escolarização, bem como suas experiências de reconhecimento, especialmente nas dimensões intersubjetivas do amor, do direito e da solidariedade, como teorizado por Axel Honneth, ou a ausência dele (denegação de direitos).

Para garantir o rigor no processo de coleta de dados, as 92 imagens foram organizadas, codificadas e categorizadas segundo um sistema de categorias a priori, que serviu de base para a análise de conteúdo. As imagens foram divididas em três grandes categorias, quais sejam: *História de Vida*, *Vivências no CESAS* e *Sentidos Atribuídos à Trajetória*. Cada categoria foi subdividida em subcategorias específicas, com as imagens sendo organizadas em envelopes separados para facilitar a apresentação e o manuseio, garantindo que os educandos selecionassem imagens de todas as categorias e subcategorias.

Na categoria *História de Vida*, estão incluídos *Laços Afetivos*, com 17 imagens (números 1 a 17) que refletem as relações interpessoais (vide Apêndice D2); *Trabalho*, que abrange 17 imagens (números 18 a 34) retratando diferentes ocupações (vide Apêndice D3), e *Direitos Denegados*, com 13 imagens (números 35 a 47) que ilustram situações de desigualdade social, precariedade e exclusão de direitos fundamentais (vide Apêndice D4). A categoria *Vivência no CESAS* está dividida em *Reconhecimento Social*, com sete imagens (números 48 a 54) que mostram a interação e socialização dos educandos com a comunidade escolar (vide Apêndice D5), e *Reconhecimento Jurídico*, com quatro imagens (números 55 a 58) que retratam atividades educacionais realizadas no CESAS (vide Apêndice D6).

Por fim, na categoria *Sentidos Atribuídos à Trajetória*, há três subcategorias: *Conquistas*, com 22 imagens (números 59 a 80) representando a realização de sonhos e metas pessoais, muitas vezes ligadas ao processo de escolarização (vide Apêndices D7 e D8); *Reconhecimento Social*, com quatro imagens (números 81 a 84) que destacam a solidariedade, o sentimento de pertencimento e a estima social (vide Apêndice D9), e *Reconhecimento Jurídico*, com oito imagens (números 85 a 92) que evidenciam experiências de violação de direitos, exclusão e desrespeito à identidade pessoal (vide Apêndice D10).

As entrevistas narrativas ocorreram entre os dias 22 de novembro e 23 de dezembro de 2023, de forma individual, com seis educandos de diferentes etapas e turnos, a fim de proporcionar

¹³ O site é um banco de imagens, fotografias, ilustrações e imagens vetoriais, produzidos e distribuídos pela plataforma nas versões gratuita e Premium (paga). Disponível em: < <https://tinyurl.com/246f4lgz>>. Acesso em 03 nov. 2023.

diferentes perspectivas, chamados de Antônio, Paulo César, Luiz Henrique, Regilene, Marisa e Jads, e duas egressas: Mailde e Isabel (vide Quadro 6). O contato com as egressas ocorreu em eventos distintos: no Jubileu de Ouro do CESAS, em 16 de outubro de 2023, e na formatura do ensino médio, em 15 de dezembro de 2023. Mailde foi homenageada durante o Jubileu de Ouro por sua força e determinação, aspectos que chamaram minha atenção para sua história. Isabel foi indicada por um professor durante a formatura. A seleção dos educandos foi feita com base na indicação da Ângela. As histórias narradas por estes sujeitos de direito estão contempladas no Capítulo 4.

Quadro 6 – Dados das entrevistas narrativas com os educandos e egressas

EDUCANDOS/EGRESSOS	DATA DA ENTREVISTA	ETAPA E SEGMENTO	LOCAL E PERÍODO	DURAÇÃO
Mailde	22/11/23	Egressa	Praça próxima à casa da egressa no período da manhã	1:24:07
Antônio	23/11/23	3ª etapa do 3º segmento	Vespertino - CESAS	53:50
Regilene	23/11/23	1ª etapa do 1º segmento	Vespertino - CESAS	32:27
Paulo César	23/11/23	1ª etapa do 3º segmento	Vespertino - CESAS	01:22:17
Luiz Henrique	29/11/23	3ª etapa do 3º segmento	Vespertino - CESAS	29:44
Marisa	29/11/23	1ª etapa do 3º segmento	Noturno - CESAS	12:51
Jads	29/11/23	2ª etapa do 3º segmento	Noturno - CESAS	13: 49
Isabel	23/12/23	Egressa	Residência da egressa, à tarde	2:44:55
TOTAL: 8:38:32				

Fonte: dados da pesquisa de campo (dezembro de 2023).

A produção de dados por meio das entrevistas narrativas teve início com minha apresentação. Em seguida, expliquei o propósito da pesquisa e a importância das narrativas para a pesquisa. Foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em conjunto do educando ou egresso, assegurando que todos os aspectos da pesquisa fossem compreendidos (vide Apêndice A2). Depois, solicitei ao educando ou ao egresso que assinasse o termo em duas vias, uma para mim e outra para ele, garantindo o seu consentimento formal, e anotei as informações pessoais do entrevistado: nome completo, data de nascimento, naturalidade, estado civil, cidade onde reside, quantidade de filhos, profissão, tempo que reside em Brasília, quando

iniciou os estudos, quantos anos tinha à época, quando ingressou no CESAS, por que voltou a estudar, qual era o seu objetivo e o telefone para contato.

A dinâmica da entrevista envolveu a utilização de imagens que foram apresentadas dentro dos envelopes, e o educando ou egressa escolhia aquelas que lhe chamavam a atenção. Estas imagens serviram como estímulos visuais para ajudar o participante a contar sua história de vida, refletindo sobre como voltaram a estudar, como se percebiam no processo de escolarização e como percebiam o CESAS, o reconhecimento por suas conquistas e a questão do direito à educação.

Após a escolha das imagens, era perguntado ao educando ou egresso se ele estava pronto para começar e se autorizava a gravação da entrevista. Durante a narrativa, o educando ou egresso teve liberdade para falar sem interrupções, comigo intervindo apenas para esclarecer algum ponto que não estava claro. Ao final, foi perguntado se havia algo mais que o educando ou egresso gostaria de acrescentar e como ele se sentiu ao longo do processo. Por fim, a entrevista foi concluída com um agradecimento pela participação, e a gravação foi encerrada (vide roteiro no Apêndice C2).

1.2.2 A análise dos dados: tecendo os fios narrativos do reconhecimento

A fase da análise dos dados, segundo Minayo (2002), tem três finalidades complementares, quais sejam: estabelecer uma maior compreensão sobre os dados coletados, confirmar ou refutar as hipóteses ao responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o objeto de estudo, articulando-o ao contexto sociocultural. Este é um processo sequencial de atividades, que envolve a redução, a categorização e a interpretação dos dados. Corroborando a ideia de Bogdan e Biklen (1994), os pesquisadores dizem que esta etapa da pesquisa envolve a organização das informações acumuladas, sua divisão em unidades manipuláveis, a síntese e a busca por padrões que vão acarretar a descoberta de aspectos relevantes a serem apreendidos e transmitidos de uma forma mais acessível ao leitor.

Os dados produzidos ao longo das três fases da pesquisa foram organizados de forma sistemática, analisados, codificados e categorizados por meio da análise de conteúdo, com o propósito de constituir um corpus teórico capaz de responder aos objetivos delineados. Nesta seção, procuro demonstrar como os fios narrativos do reconhecimento que emergem das vozes dos sujeitos de direito da EJA foram entrelaçados. A opção pela análise de conteúdo justifica-se pela sua capacidade de possibilitar inferências sobre a origem, a própria mensagem, ou o

público-alvo, analisando as representações simbólicas presentes nas falas dos educandos e das egressas entrevistadas.

Bauer (2002) e Bardin (2016), com base na definição de Berelson (1952), caracterizam a análise de conteúdo como um método de análise de dados que envolve a descrição objetiva e sistemática, podendo ser quantitativa ou não, do conteúdo manifesto em uma comunicação. Nesse sentido, configura-se como um conjunto estruturado de procedimentos sistemáticos, metódicos, explícitos e replicáveis, que viabilizam a codificação e a categorização do *corpus* textual selecionado. Segundo Bauer e Gaskell (2002), o *corpus* de texto é um registro escrito que reflete aspectos da comunidade investigada.

Amado (2013) descreve a análise de conteúdo como um método qualitativo que visa reagrupar diversos documentos em um conjunto de categorias de significações, possibilitando deduções e inferências válidas e replicáveis sobre o conteúdo manifesto, para além do que é apreensível. Este processo se inicia com a definição do problema e dos objetivos do trabalho, passando por mais cinco fases, a saber: explicitação do quadro referencial teórico, constituição do *corpus* documental, leitura atenta e ativa, formulação de hipóteses e categorização.

A análise de conteúdo se divide em duas principais dimensões: a sintática, que examina os aspectos formais e estruturais das mensagens, como a frequência de palavras e elementos estilísticos, e a semântica, que se concentra nos significados e temas abordados nas mensagens, sendo esta última a dimensão explorada neste estudo.

Na acepção de Bardin (2016), o método de análise de conteúdo divide-se em três fases: organização, codificação e inferência. Na fase de organização (pré-análise), os dados são sistematizados para operacionalizar as ideias iniciais. Este processo de organização e separação dos dados pode ser realizado de forma aberta, quando não há categorias predefinidas (a posteriori), ou de forma fechada, quando são utilizadas categorias preestabelecidas (a priori).

Nesse estágio, são selecionados os documentos a serem analisados, alinhando-os aos objetivos gerais e específicos, que orientam a formulação de hipóteses e a elaboração de indicadores para a discussão dos resultados. Durante esta etapa da pesquisa, foram separados os arquivos de áudio a serem degravados, com o intuito de compor o *corpus* textual e o *corpus* de análise em questão.

A degravação, para Manzini (2008), é a terceira fase da entrevista, que se inicia com a criação do roteiro da entrevista, continua com a entrevista propriamente dita e finaliza-se com a transcrição dos áudios, suscitando, assim, as primeiras reflexões.

Para Schutze (2010), o processo de transcrição do material verbal é o primeiro dos seis passos que ele propõe para a análise das narrativas: transcrição, seguido da separação do texto

transcrito em material indexado (informações factuais) e não indexado (experiências, valores e opiniões); da ordenação dos eventos; da análise das reflexões; do agrupamento e contraste entre trajetórias individuais, para identificar categorias comuns, e da elaboração de modelos processuais sobre as experiências dos indivíduos. Jovchelovitch e Bauer (2002) reduzem o processo para três etapas: transcrição, análise temática e análise estrutural (Ravagnoli, 2018).

As entrevistas narrativas com as egressas e os educandos do CESAS produziram 8 horas, 38 minutos e 32 segundos de áudio. Inicialmente, manteve-se a literalidade das falas dos entrevistados, registrando dúvidas, ruídos e sobreposições, bem como as impressões e os comentários da pesquisadora. Após a gravação, os áudios foram ouvidos novamente para verificar a transcrição e realizar novas anotações.

Considerando que este estudo se fundamenta na Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, que destaca a importância do reconhecimento para o desenvolvimento da identidade, é fundamental analisar como a apresentação dos relatos pode impactar a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima destes sujeitos, que historicamente tiveram seus direitos denegados. Nesse contexto, a correção dos erros gramaticais pode ser vista como uma forma de valorizar e respeitar a voz dos entrevistados, especialmente porque a intenção é trabalhar o reconhecimento de suas idiossincrasias e como cidadãos.

Walter Benjamin (1994) compara a narrativa a uma forma artesanal de comunicação, na qual o narrador deixa sua marca, assim como o oleiro na argila. Na transcrição, esta característica artesanal não deve se perder, permitindo que o leitor reconheça a "mão" do narrador e perceba a narrativa como fruto do encontro entre dois sujeitos. No entanto, a transcrição literal, ao contrário do esperado, pode distorcer a percepção da fala, apresentando os depoentes de forma que pareçam se expressar de maneira menos articulada do que realmente fazem. Por isso, é fundamental textualizar a fala dos sujeitos, eliminando repetições, removendo termos parasitas ou "muletas linguísticas" e corrigindo erros gramaticais comuns no discurso falado. Após a textualização, é essencial submetê-la à apreciação do entrevistado para assegurar que está fiel às suas ideias e informações. Esta etapa é chamada de conferência e legitimação (Gattaz, 2014).

A leitura reiterada (ou leitura flutuante) do material produzido nas entrevistas narrativas, realizada após as gravações e textualizações, possibilitou a familiarização com o material e o reagrupamento das informações mais relevantes. Este processo ocorreu por meio da codificação e categorização deste material, que constituem a segunda fase da análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2016), a codificação é uma forma de transformar

sistematicamente os dados brutos em unidades de registros (códigos), que podem ser palavras, frases ou segmentos de texto condizentes com os objetivos da pesquisa.

Nesta fase, foram definidas as unidades de codificação – elementos extraídos dos textos – que são pertinentes aos objetivos da análise. Em seguida, foram elaborados quadros de análise contendo as frases significativas, denominadas unidades de codificação. As unidades de codificação se dividem em unidades de registro e unidades de contexto. A unidade de contexto é um fragmento maior do texto de onde se extraem partes específicas que refletem os temas de interesse, referidas por Bardin (2016) como unidades de significação. A unidade de registro, por sua vez, é definida como “a unidade de significação codificada, correspondendo ao segmento de conteúdo considerado de base” (Bardin, 2016, p. 134). A unidade de contexto “serve como unidade de compreensão para codificar a unidade de registro” (Bardin, 2016, p. 137), favorecendo a compreensão de suas significações.

Considerando as dimensões intersubjetivas do reconhecimento (amor, direitos e solidariedade) e os objetivos da pesquisa, as narrativas foram organizadas, revisadas, classificadas e agrupadas de acordo com as categorias das 92 imagens estabelecidas a priori: História de Vida (Laços Afetivos, Trabalho e Direitos Denegados), Vivência no CESAS (Reconhecimento Social e Reconhecimento Jurídico) e Sentidos Atribuídos à Trajetória (Conquistas, Reconhecimento Social e Reconhecimento Jurídico). Esta abordagem permite uma análise de como as experiências de reconhecimento ou de denegação de direitos influenciam a percepção dos sujeitos sobre si mesmos e o ambiente escolar.

O processo de categorização consiste em agrupar os conteúdos de um conjunto de mensagens em categorias que refletem as ideias-chave do material em análise. Isso é realizado por meio da atribuição de códigos a cada unidade de sentido, que correspondem a categorias ou subcategorias do sistema, permitindo comparações horizontais e a criação de indicadores (Amado, 2013).

Segundo Bardin (2016), a categorização é uma “classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento, segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (Bardin, 2016, p. 147). Estas classes se organizam em unidades de registro, baseando-se em características comuns. Após a identificação destas unidades, o material tabulado foi revisado e segmentado em “categorias de análise” (por proposições), possibilitando a geração de gráficos e inferências para responder aos objetivos específicos da pesquisa.

A terceira e última fase da análise de conteúdo, como descrito por Bardin (2016), é a fase de inferência, que ocorreu ao longo de todo o processo e se consolidou com a categorização

das unidades de registro. Esta fase desvelou os sentidos que os educandos e as egressas da EJA atribuem a si mesmos, à escola, ao processo de escolarização e às relações estabelecidas, que favorecem o reconhecimento nas dimensões do amor, do direito e da solidariedade.

Assim, por meio da análise do material produzido e categorizado, foi possível agrupar as respostas dos interlocutores e analisar o conteúdo de suas falas à luz da Teoria do Reconhecimento. Isso se deve ao fato de que a análise de conteúdo investiga as significações fornecidas pela mensagem, ou seja, busca compreender as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferências ou indicadores; referências no texto), configurando inferências sobre a realidade experienciada (Bardin, 2016).

A análise dos dados buscou tecer os fios narrativos do direito à educação e do reconhecimento, unindo as histórias e vivências dos interlocutores da pesquisa. Este entrelaçamento de experiências criou um espaço para a reflexão e a valorização das vozes que, juntas, compõem a rica tapeçaria da educação de jovens e adultos. A partir do próximo capítulo, dou voz a estes sujeitos coletivos de direito, permitindo que dialoguem com os autores que abordam o direito à educação na EJA. O objetivo é dar sustentação à matriz epistemológica e metodológica deste estudo, além de enriquecer as discussões em torno do tema.

2. TEORIA DO RECONHECIMENTO DE AXEL HONNETH PARA ALÉM DA TRADIÇÃO DA TEORIA CRÍTICA: UMA PERSPECTIVA PARA A EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter discrepante cindido do todo social, em sua figura atual, passa a ser contradição consciente. Ao reconhecer o modo de economia vigente e o todo cultural nele baseado, como produto do trabalho humano, e como a organização de que a humanidade foi capaz e que impôs a si mesma na época atual, aqueles sujeitos se identificam, eles mesmos, com esse todo e o compreendem como vontade e razão: ele é o seu próprio mundo. Por outro lado, descobrem que a sociedade é comparável com processos naturais extra-humanos, meros mecanismos, porque as formas culturais baseadas em luta e opressão não são a prova de uma vontade autoconsciente e unitária. Em outras palavras: este mundo não é o deles, mas sim o mundo do capital - Max Horkheimer, em *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* (Nobre, 2004, p. 61).

Neste capítulo, apresento a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth como base epistemológica deste estudo, por consubstanciar-se na análise crítica da sociedade e na busca pela emancipação dos indivíduos. Estas ideias dialogam diretamente com a história de luta pelo direito à educação de jovens e adultos trabalhadores e com a trajetória de um Centro Exclusivo de EJA do DF. A teoria de Honneth oferece uma lente para analisar os sentidos atribuídos ao processo de escolarização e às vivências dos educandos e egressos, explorando as dimensões intersubjetivas do amor, do direito e da solidariedade, que são essenciais para a construção de sua identidade e inclusão social.

O capítulo foi estruturado em duas partes, para proporcionar uma compreensão mais abrangente da tradição teórica da qual Axel Honneth faz parte e da contribuição da Teoria do Reconhecimento para esse campo de estudo. Dessa forma, pretende-se tecer o pano de fundo filosófico e histórico que deu origem à Teoria do Reconhecimento, permitindo que o leitor possa ir, aos poucos, se apropriando das ideias centrais desta teoria. Na primeira parte, intitulada *Axel Honneth e a Teoria Crítica*, Honneth é apresentado por meio do diálogo com historiadores como Martin Jay, Olivier Voirol, Marcos Nobre e Rúrion Melo, entre outros, com o intuito de apresentar a tradição da Teoria Crítica e a Escola de Frankfurt; seu contexto histórico e suas origens; seus princípios fundamentais; sua Teoria Crítica da Sociedade, e suas reformulações e críticas. A segunda parte, a *Teoria do Reconhecimento*, é dedicada à Teoria do Reconhecimento e nela são abordados os três padrões de reconhecimento intersubjetivos: amor, direito e solidariedade, e suas correspondentes experiências de falta de reconhecimento.

A Teoria Crítica, em sua análise crítica da sociedade capitalista, contrapõe-se ao liberalismo e ao positivismo, baseando-se no modelo marxista, com o intuito de desvelar as mazelas sociais e fornecer ferramentas para a mudança social e a emancipação dos sujeitos.

Contudo, por ter surgido no início do século XX, num período conturbado da história, os teóricos críticos que iniciaram a vertente teórica enfrentaram diversos percalços que influenciaram significativamente a forma como percebiam a sociedade. À medida que a sociedade se transformava e seus modelos teóricos se tornavam obsoletos, eles foram atualizando suas perspectivas, e novos paradigmas foram formulados, buscando resgatar as bases normativas e sociológicas desta concepção materialista, histórica e dialética.

Entre estes novos modelos, surge o *paradigma da luta por reconhecimento*¹⁴ de Axel Honneth, um dos teóricos contemporâneos mais influentes da Teoria Crítica. A *Teoria do Reconhecimento* desenvolvida por Honneth se baseia nas relações intersubjetivas e na importância do reconhecimento mútuo para a formação da identidade dos sujeitos. Ele enfatiza que a luta por reconhecimento é uma dimensão central dos conflitos sociais e que as experiências de desrespeito ou de falta de reconhecimento podem levar a um sentimento de injustiça que mobiliza a ação coletiva, fundamentando, assim, o projeto crítico e emancipatório da Teoria Crítica. Sua obra proporciona uma perspectiva enriquecedora que vai além da crítica das estruturas econômicas e políticas, abordando também as necessidades humanas de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, elementos essenciais para se construir uma autorrelação bem-sucedida.

O estudo dessa vertente teórica, que completou 100 anos em 2023, fornece *insights* valiosos sobre as dinâmicas sociais e as lutas individuais e coletivas por reconhecimento, que são essenciais para o entendimento das lutas empreendidas ao longo de séculos pelos trabalhadores e pelos movimentos populares que lutam pelo Direito à Educação, pela diversidade e pela equidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por essa razão, ao final da segunda parte deste capítulo, relaciona-se a *Teoria do Reconhecimento* com a luta pelo Direito à Educação na EJA. Contudo, o diálogo estabelecido nesta seção será ampliado ao longo dos demais capítulos.

2.1 AXEL HONNETH E A TEORIA CRÍTICA

Axel Honneth é um filósofo e sociólogo contemporâneo, professor de filosofia na Universidade Goethe, em Frankfurt, reconhecido como um expoente da terceira geração da tradição da Teoria Crítica. Filho de Horst Honneth, um médico, e Annemarie Honneth, nasceu

¹⁴ Os termos em itálico ao longo do capítulo são utilizados tanto para palavras estrangeiras, quanto para marcar palavras e expressões cunhadas pelos teóricos críticos, além de destacar as obras mais relevantes para este estudo.

em 1949 em Essen, Alemanha. Segundo Zern (2015), embora tenha sido criado num ambiente burguês, envolveu-se, entre 1969 e 1974, com o movimento estudantil e partidos políticos progressistas, estudou filosofia, sociologia e literatura alemã nas universidades de Bonn e Bochum, e obteve seu mestrado em filosofia em 1974, na Universidade de Bochum (Nobre, 2009; Zern, 2015).

De 1974 a 1982, Honneth realizou seu doutorado no Instituto de Sociologia da Universidade Livre de Berlim. Em 1980, publicou um livro com Hans Joas, com quem ministrava cursos, intitulado *Ação Social e Natureza Humana*, esboçando uma relação entre diversas teorias filosóficas da natureza humana do século XIX e XX. Sua tese de doutorado, defendida em 1983, versava sobre as teorias concorrentes de poder encontradas na primeira geração da Teoria Crítica (especialmente no trabalho de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer) e o trabalho do pós-estruturalista francês Michel Foucault (Zern, 2015).

Honneth foi bolsista no Instituto Max Planck para o Estudo do Mundo Científico-Técnico em Starnberg, de 1982 a 1983, dedicando-se ao estudo do pensamento de Jürgen Habermas. Foi nesse espaço privilegiado que Habermas desenvolveu sua obra-prima: *A Teoria da Ação Comunicativa*. Em razão deste aprofundamento crítico sobre a esfera do poder, Honneth acrescentou à sua tese de doutorado três capítulos sobre Habermas, vindo a publicá-la em 1985. Posteriormente, este trabalho foi traduzido para o inglês com o nome de *Crítica do Poder: Estágios Reflexivos em uma Teoria Social Crítica* (Zern, 2015).

Com a volta de Habermas à cátedra de filosofia na Universidade Goethe em Frankfurt, em 1983, Honneth torna-se seu assistente. Em 1990, apresentou sua tese de livre-docência (referida como uma segunda tese de doutorado, que habilita a ascensão na hierarquia acadêmica), publicada em livro em 1992 com o título *Luta por Reconhecimento: A Gramática Moral dos Conflitos Sociais*, um de seus trabalhos mais importantes e que o consolidou como um dos principais intelectuais alemães. De 1991 a 1992, trabalhou como professor associado em filosofia na Universidade de Konstanz, assumindo o cargo de professor titular em filosofia política na Universidade Livre de Berlim em 1992, onde permaneceu até regressar à Universidade de Frankfurt em 1996, sucedendo Habermas na reitoria e, posteriormente, na direção do Instituto de Pesquisa Social em 2001, onde permaneceu até 2018. Desde 2011, ele divide seu tempo entre a Universidade de Frankfurt e a Universidade Columbia, em Nova York, onde é professor de humanidades, realizando visitas acadêmicas a diversas universidades e proferindo palestra (Zern, 2015).

A proximidade de Axel Honneth com Habermas e a publicação de sua tese de doutoramento conferiram a ele uma posição singular dentro da tradição da Teoria Crítica,

inaugurada por Max Horkheimer na década de 1930, detalhada na seção subsequente deste capítulo. Honneth destacou-se por oferecer uma solução para os impasses identificados por seus predecessores ao explorar elementos pouco abordados por eles, traçando novos caminhos para a teoria social crítica (Nobre, 2009).

Sua *Teoria do Reconhecimento* parte do modelo conceitual do jovem Hegel (período em que esteve em Jena, na Alemanha, final do século XVIII e início do XIX, desenvolvendo suas ideias fundamentais) e da psicologia social de George Hebert Mead. Em Hegel, Honneth encontra os elementos que o aproximam da *gramática moral dos conflitos sociais*. Assim, o conflito social torna-se objeto central da Teoria Crítica, especialmente porque é considerado a base da interação e parte da *gramática do reconhecimento social*. Em Mead, Honneth realiza inflexões empíricas, estabelecendo *padrões de reconhecimento intersubjetivos* em três esferas: o amor (que gera a autoconfiança), o direito (que fomenta o autorrespeito) e a solidariedade (que fortalece a autoestima) (Nobre, 2009).

Dessa forma, Honneth ressalta que a *Luta por Reconhecimento* é uma dimensão central da experiência humana e que a falta de reconhecimento pode levar a formas de injustiça social e alienação. O florescimento humano e a autorrealização pessoal dependem da existência de relações sociais éticas e sólidas, que promovem o reconhecimento mútuo entre os indivíduos e vão moldando a identidade individual e o desenvolvimento da autonomia. Em contrapartida, as experiências de desrespeito social (de *denegação de direitos*) podem gerar conflitos e ocasionar processos de mudança social, visando restabelecer o reconhecimento mútuo. Logo, as *Lutas por Reconhecimento* são entendidas por Honneth como força moral que impulsiona desenvolvimentos sociais (Nobre, 2009).

As contribuições teóricas de Honneth para o campo das ciências sociais destacam-se pela aplicação da *Teoria do Reconhecimento* em diversos contextos, como social, político e educacional. Seus estudos sobre reconhecimento e desigualdade têm sido fundamentais para o entendimento das dinâmicas sociais contemporâneas, ampliando o debate sobre justiça social, identidade política e lutas por emancipação em um mundo cada vez mais globalizado e plural, em que as minorias são frequentemente invisibilizadas. Dentro desta concepção, busca-se estabelecer, ao longo dos próximos capítulos, conexões da *Teoria do Reconhecimento* com o Direito à Educação, Paulo Freire e um Centro Exclusivo de EJA.

Para compreender o pensamento de Axel Honneth, é essencial explorar os meandros teóricos e metodológicos percorridos por seus antecessores, que o levaram a reexaminar as bases da Teoria Crítica e a formular um novo modelo teórico crítico: *o paradigma da luta por reconhecimento*. Para tanto, é crucial traçar suas raízes até a influente Escola de Frankfurt, cujas

contribuições filosóficas e sociológicas oferecem o pano de fundo para uma compreensão mais ampla e aprofundada do contexto que moldou o pensamento de Honneth. Nesse sentido, na próxima seção, serão investigadas as origens da Teoria Crítica, situando-a em seu contexto histórico e intelectual.

2.1.1 A Teoria Crítica e a Escola de Frankfurt: gênese do pensamento de Axel Honneth

Nesta seção, busca-se fornecer uma visão abrangente da Teoria Crítica, delineando os intrincados aspectos teóricos e metodológicos desde sua origem, explicando o rótulo que recebeu de Escola de Frankfurt, até suas contribuições contemporâneas. Serão apresentados o contexto histórico e suas origens; seus princípios fundamentais; sua Teoria Crítica da Sociedade, e suas reformulações e crítica ao longo das diferentes gerações, com o intuito de compreendermos a gênese do pensamento de Axel Honneth e sua relevância para este campo e para o contexto educacional. Para isso, serão exploradas as perspectivas de Axel Honneth (1999; 2009), Martin Jay (2008), historiador intelectual renomado por suas extensas análises sobre a Escola de Frankfurt e seus principais intelectuais, e Marcos Nobre (2004; 2009, 2011), filósofo brasileiro reconhecido por suas contribuições para a teoria política e filosofia contemporânea e que também se aprofundou na Teoria Crítica, redigindo um ensaio introdutório para o livro *Luta por Reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais* de Axel Honneth. Além disso, serão utilizados os trabalhos de Olivier Voirol (2011; 2013), cientista suíço, e Rúrion Melo (2011; 2013; 2020), filósofo brasileiro. Estes autores fornecem uma perspectiva multifacetada e abrangente que enriquece nossa compreensão da Teoria Crítica e seus desdobramentos contemporâneos.

Antes de conceituar e delinear os objetivos e fundamentos epistemológicos e metodológicos da tradição da Teoria Crítica, é crucial contextualizá-la dentro do período histórico em que se originou, especialmente considerando que, em 2023, a Teoria Crítica completou cem anos.

A Teoria Crítica e a Escola de Frankfurt: contexto histórico e suas origens

No início do século XX, a humanidade vivenciou um período de significativa instabilidade política, econômica e social, desencadeada pela Primeira Guerra Mundial (1914-

1918), seguida pela Revolução Russa (1917) e exacerbada pela Crise de 1929 (Grande Depressão). Estes eventos históricos propiciaram uma maior intervenção estatal na vida econômica e social dos cidadãos, o que propiciou o surgimento de movimentos totalitários, como o fascismo na Itália e o nazismo (nacional-socialismo) na Alemanha. Instaurou-se na sociedade uma desconfiança nas instituições estabelecidas, abrindo espaço para o surgimento de movimentos culturais e intelectuais que questionavam as estruturas tradicionais da sociedade europeia.

A Teoria Crítica emergiu como uma resposta a esse contexto de crise, com o intuito de compreender e transformar as condições sociais e culturais que contribuíram para os conflitos e desigualdades desse período. Influenciada pela filosofia, sociologia e psicologia, a Teoria Crítica procurou analisar criticamente as estruturas de poder e dominação presentes na sociedade. Segundo Jay (2008), ela era uma ferramenta de análise para o problema “mais premente da época: a ascensão do fascismo na Europa”. A Teoria Crítica buscava compreender a aparente resistência do proletariado em se engajar em lutas por mudanças sociais, uma lacuna que a teoria marxista convencional não foi capaz de preencher (Jay, 2008, p. 209).

A Teoria Crítica surgiu durante a década de 1920, na Universidade de Frankfurt, denominada Universidade Johann Wolfgang Goethe de Frankfurt, fundada em 1914, no estado de Hessen, na Alemanha, mas só recebeu formalmente esse nome na década de 1930. A Teoria Crítica floresceu durante o exílio dos intelectuais dessa tradição teórica- crítica-social durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Este grupo de intelectuais de esquerda, de ascendência judaica, pertencentes à classe burguesa, em sua maioria provenientes do ciclo acadêmico da Universidade de Frankfurt, encontrou refúgio nos Estados Unidos, onde puderam continuar desenvolvendo suas ideias em meio ao contexto da guerra e às transformações políticas e sociais globais. Este período de exílio foi fundamental para a consolidação e disseminação da Teoria Crítica, que se tornou uma das correntes mais influentes no campo da filosofia, sociologia e ciências sociais do século XX.

Na concepção de Honneth (1999), a Teoria Crítica, em seus primórdios, foi um projeto teórico unificado desse grupo de intelectuais que, movidos pelos ideais marxistas, buscavam estabelecer um espaço onde diversas correntes do marxismo pudessem ser discutidas livremente. Esta ideia foi difundida por Félix J. Weil durante a Primeira Semana Marxista do Trabalho – EMA, realizada no verão de 1922 em Ilmenau, na Turíngia. Assim, decidiram unir forças para criar um instituto permanente, vislumbrando expandir os debates sobre o marxismo e desenvolver uma Teoria Crítica da Sociedade, na qual "a análise empírica da realidade coincidia com a concepção filosófico-histórica da razão" (Honneth, 1999, p. 507).

Weils tinha como principais apoiadores Friedrich Pollock e Max Horkheimer, seus amigos da universidade. Era crucial que o instituto fosse mantido com recursos independentes para manter sua autonomia financeira e intelectual, dado que o marxismo era marginalizado dentro das universidades. Como eles eram muito jovens, negociaram com o Ministério da Educação alemão e com a Universidade de Frankfurt para que o diretor do instituto tivesse também uma cadeira como professor (Nobre, 2009; Jay, 2008).

Segundo Axel Honneth (1999), a Universidade de Frankfurt foi escolhida devido à sua localização e ao clima intelectual favorável ao diálogo entre cientistas de diferentes disciplinas, que compartilhavam uma orientação epistemológica similar, especialmente o marxismo, ao qual Weil estava filiado. Além disso, a universidade era apoiada por uma burguesia rica e receptiva e havia fóruns de vida cultural, um jornal liberal, uma emissora de rádio que propiciava a experimentação e uma Casa de Instrução dos Judeus Livres.

O instituto foi fundado como Instituto de Pesquisas Sociais em 3 de fevereiro de 1923, por decreto do Ministério da Educação, tendo Carl Grünberg como diretor e Hermann Weil, pai de Félix, como principal investidor. Inicialmente, Kurt Albert Gerlach seria o diretor do instituto, mas ele veio a óbito antes de sua inauguração. Em 22 de junho de 1924, foi inaugurado o prédio construído para ser a sede do instituto. O núcleo central era composto por Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock e Leo Lowenthal (o *círculo interno*, composto pelos membros mais engajados), embora incluísse Walter Benjamin, Erich Fromm, Otto Kirchheimer, Franz Neumann (o *círculo externo*), entre outros. Apesar da riqueza e profundidade das obras destes autores, o detalhamento do pensamento de cada um não faz parte dos objetivos deste trabalho (Honneth, 1999; Jay, 2008).

Os estudos conduzidos por estes intelectuais passaram a ser publicados na *Revista de Pesquisas Sociais – Zeitschrift*, a publicação oficial do instituto, editada de 1932 a 1942. Segundo Jay (2008), até 1930, o foco dos estudos realizados no instituto era alcançar uma compreensão do marxismo que fosse considerada "verdadeira" e "pura". Após a morte de Carl Grünberg, Max Horkheimer assumiu a direção do instituto em 1931 e passou a enfatizar a superestrutura cultural da sociedade alemã, comprometendo-se “com uma compreensão dialética e não mecanicista do marxismo” (Jay, 2008, p. 80).

A divulgação desse novo paradigma, que serviria de base para o trabalho teórico realizado no instituto, ocorreu pela primeira vez no discurso de posse de Max Horkheimer em 1931. Contudo, só foi nomeado como Teoria Crítica e conceitualizado no seu ensaio de 1937: *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. Nesse ensaio, Horkheimer contrasta esta abordagem com o que chama de "teoria tradicional", que tende a aceitar as estruturas existentes da sociedade

como dadas e a se preocupar principalmente com a análise objetiva e neutra dos fenômenos sociais. Assim, a Teoria Crítica é uma abordagem filosófica e sociológica, sendo uma forma de pensamento que, para além da mera descrição e compreensão da sociedade, questiona as estruturas de poder e dominação na sociedade e busca promover a transformação social e a emancipação dos indivíduos.

As raízes filosóficas e sociais desta tradição crítica remontam aos hegelianos de esquerda da década de 1840, considerados a primeira geração de teóricos críticos. Estes intelectuais compartilhavam um interesse pelo método dialético e buscavam integrar a filosofia à análise social, visando transformar a ordem social por meio da *práxis* humana. Além da influência do marxismo de Karl Marx, que fundamentou a crítica à sociedade capitalista, a Teoria Crítica também dialogou com o idealismo alemão, representado por filósofos como Georg Wilhelm Friedrich Hegel e Immanuel Kant, cujas reflexões sobre a razão e a liberdade foram relevantes. No campo sociológico, os teóricos críticos estabeleceram diálogos com a tradição de Max Weber, que enfatizava a análise das relações sociais e a compreensão dos fenômenos culturais. Além disso, a psicanálise de Sigmund Freud também influenciou a Teoria Crítica, por meio da qual foi possível obter *insights* sobre a formação da personalidade autoritária. Outros intelectuais como Arthur Schopenhauer, Georg Lukács, Friedrich Wilhelm Nietzsche, Wilhelm Dilthey, Henri-Louis Bergson, Edmund Husserl e Martin Heidegger também contribuíram para o desenvolvimento desse campo teórico (Jay, 2008; Nobre, 2004; 2009).

Com a tomada do poder pelos nazistas em 30 de janeiro de 1933, o instituto foi fechado, seus livros confiscados e seus membros (com exceção de Walter Benjamin, que veio a se suicidar) foram exilados em Genebra, na França e na Inglaterra. O período de exílio dos membros do Instituto de Pesquisa Social é marcado pela exoneração de Horkheimer de seu cargo na Universidade de Frankfurt e pela depredação das instalações do instituto pelos nazistas. A independência financeira do instituto garantiu a liberdade ideológica e não partidária do grupo, bem como a sua identidade no exílio. Sobretudo, porque a transferência dos recursos do instituto em 1931 para a Holanda e o apoio e ajuda de amigos possibilitaram a fundação de sucursais nesses países, mantendo quase todos os seus membros em segurança e trabalhando em seus estudos e publicações. Assim, o instituto foi ganhando expressão internacional. Frente aos avanços do fascismo e do nazismo na Europa, em 1934, a sede foi transferida para a Universidade de Colúmbia, em Nova York. O exílio se estendeu até 1950, quando o instituto foi reinaugurado em Frankfurt, uma experiência que provocou uma profunda transformação no pensamento de seus membros (Jay, 2008; Thomás, 2009).

Thomás (2009), Musse; Klein (2018), Do Bem; Almeida (2021) e Estevez (2023) ressaltam que, durante seu exílio nos Estados Unidos, Horkheimer continuou ativo em suas atividades acadêmicas, mantendo seu compromisso com a crítica social e a reflexão filosófica. Ele contribuiu significativamente para o desenvolvimento da Teoria Crítica e da Nova Esquerda no país. Publicou obras importantes, como *Eclipse da Razão* (1947) e *Dialética do Esclarecimento* (1947), esta última escrita em colaboração com Theodor Adorno. Estas obras refletem suas preocupações com a racionalidade instrumental, a burocratização da sociedade moderna e a crise da cultura ocidental.

Ao regressarem para a Alemanha em 1950, esta tradição intelectual ganhou notoriedade pelos estudos realizados, que passaram a ser reconhecidos como pertencentes à Escola de Frankfurt. Assim, o rótulo de Escola de Frankfurt foi uma forma encontrada, segundo Nobre (2009) e Jay (2008), para denominar, retrospectivamente, os estudos realizados pelos intelectuais ligados à experiência da Teoria Crítica, que compunham o Instituto de Pesquisas Sociais da Universidade de Frankfurt, cuja abordagem crítica e interdisciplinar influenciou profundamente o pensamento social e cultural de intelectuais do século XX.

Corroborando esta ideia, Fontes (2019) compartilha uma perspectiva semelhante, entendendo a Escola de Frankfurt como um movimento, um fenômeno ideológico, um marco histórico que assinala a criação do instituto e um projeto científico, tendo a Teoria Crítica como uma atitude de seus intelectuais.

Para Nobre (2004; 2009), a expressão Escola de Frankfurt designa um contexto histórico de produções acadêmicas que tinha como referencial o marxismo. Logo, este campo teórico foi denominado de Teoria Crítica, sendo Horkheimer a figura central do movimento, sobretudo, porque assume a direção do instituto e se torna reitor da Universidade de Frankfurt. Ao seu lado está Theodor W. Adorno, que o sucedeu na direção do instituto em 1958 (vide Quadro 7).

Quadro 7 – Diretores Do Instituto De Pesquisa Social

	PERÍODO	CONTRIBUIÇÕES À TEORIA CRÍTICA
Kurt Albert Gerlach	1923	O primeiro diretor do instituto, morreu antes de deixar a sua marca, sendo substituído por Carl Grünberg.
Carl Grünberg	1923–1930	O primeiro marxista confesso a ocupar uma cátedra em uma universidade alemã, mas não se dedicou a obter uma união entre a teoria e a prática.
Max Horkheimer	1930 a 1958.	Análise das estruturas sociais para a compreensão da sociedade moderna.
Theodor W. Adorno	1958 a 1969	Análises sobre a cultura de massa, a indústria cultural e a estética.
Jürgen Habermas	1969 a 1983	Renovação da teoria crítica por meio da análise da comunicação, da ética discursiva e da esfera pública.
Axel Honneth	2001 a 2018	Teoria do Reconhecimento.

Fonte: organização da autora, baseada em Jay (2008).

Nobre (2004) entende a Escola de Frankfurt como uma forma de designar a intervenção político-intelectual (mas não partidária) no debate público alemão, dentro e fora do contexto acadêmico no período do pós-guerra. Isso não designa a Teoria Crítica como um todo, apenas uma etapa dela.

Contudo, o termo "Escola" tem sido objeto de críticas por parte dos estudiosos da Teoria Crítica, pois, segundo eles, “esse rótulo simplesmente carece tanto de um sentido preciso como de consequências teóricas produtivas” (Nobre, 2009, p. 10). Além disso, há outros aspectos que fragilizam o uso desse termo. Primeiramente, não existia uma doutrina comum entre os colaboradores do Instituto de Pesquisa Social. Em segundo lugar, as diferentes interpretações de Marx conduziam a análises distintas sobre as estruturas de poder, dominação e alienação na sociedade contemporânea, resultando em divergências acaloradas entre eles, que se intensificaram com as análises psicológicas. Por fim, não há um critério satisfatório para identificar os principais expoentes dessa tradição teórica. Como resultado, convencionou-se considerar apenas os intelectuais que deram início ao Instituto de Pesquisa Social e a esta tradição como integrantes da Escola de Frankfurt.

Com efeito, a expressão “Teoria Crítica” é mais adequada para tratar do projeto crítico desenvolvido pelos intelectuais mais contemporâneos do instituto, pois “valoriza e estimula a pluralidade de modelos críticos em seu interior”, os quais não são objeto de discussão deste trabalho (Nobre, 2004, p. 21). Portanto, é inadequado considerar Axel Honneth como um integrante da Escola de Frankfurt, mas seu posicionamento teórico contrário ao de seus antecessores e a formulação do *paradigma de luta por reconhecimento* o tornam um expoente da Teoria Crítica.

À medida que a sociedade se transformava e conflitos sociais emergiam, os teóricos dessa vertente intelectual se viam impelidos a realizar novas reflexões, reformular suas abordagens teóricas e redefinir seu posicionamento em relação à pesquisa social. Dessa forma, novos modelos perpassam o que comumente é denominado de gerações, no intuito de complementar as lacunas deixadas pelas anteriores. Embora não haja um consenso sobre a sucessão das gerações, por elas, se interrelacionarem, Rossetti e Bassi (2018) identificam quatro gerações de intelectuais da Teoria Crítica: Max Horkheimer e Theodor Adorno como os representantes mais expressivos da primeira geração; Jürgen Habermas da segunda geração; Axel Honneth da terceira geração, e Rainer Forst da quarta geração (vide Quadro 8).

A primeira geração da Teoria Crítica é constituída pelos intelectuais que se uniram na década de 1920 em torno do Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt,

recebendo o rótulo de Escola de Frankfurt, cuja influência se estendeu até a década de 1960. Como mencionado anteriormente, seus principais expoentes são: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock, Leo Löwenthal, Walter Benjamin, Erich Fromm, Otto Kirchheimer e Franz Neumann.

Embora seus estudos tenham grande relevância para a Teoria Crítica, o foco nas seções subsequentes será mantido em Horkheimer, pois ele foi o mentor desta vertente intelectual e, conseqüentemente, forneceu a base epistemológica para Honneth formular seu modelo teórico, introduzindo ao mesmo tempo críticas e reformulações significativas para o campo da filosofia e das ciências sociais. Contudo, apresentam-se resumidamente, no quadro abaixo, informações sobre estes teóricos críticos para ilustrar seus temas de interesse e principais obras.

Quadro 8 – Os principais pensadores críticos ao longo de um século

(Continua)

	TEMAS ESTUDADOS	OBRAS
Max Horkheimer (1895-1973) Filósofo e sociólogo	<ul style="list-style-type: none"> - Dialética aberta - Razão instrumental - Realização integrativa do capitalismo - Relação dialética entre sujeito cognoscente e objeto de conhecimento 	1934: Crepúsculo: notas alemãs (<i>Dämmerung</i>) 1937 Teoria Tradicional e Teoria Crítica 1947: Eclipse da razão 1967: Crítica da razão instrumental
Theodor W. Adorno (1903-1969) Filósofo, músico e sociólogo	<ul style="list-style-type: none"> - Alienação, conformidade e opressão - Análises de fenômenos culturais - Capitalismo Tardio - Conceito paradoxal da não identidade - Conteúdos estéticos da experiência - Crítica da cultura de consumo. - Dialética Negativa - Educação - Experiência estética e estética musical - Experiência Metafísica - Indústria cultural 	1932: A perspectiva sociológica da música 1934: Teoria da semicultura 1951: <i>Mínima moralia</i> : reflexões a partir da vida danificada 1970: Teoria estética 1966: A dialética negativa
	TEMAS ESTUDADOS	OBRAS
Herbert Marcuse (1898-1979) Filósofo e sociólogo	<ul style="list-style-type: none"> - Crítica à sociedade de consumo. - Dessublimação repressiva - Dominação tecnológica e ideológica - Potencial de Liberação - Sociedade unidimensional - Teoria da unidimensionalidade 	1941: Razão e revolução: Hegel e o surgimento da teoria social 1955: Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud 1964: O Homem unidimensional 1968: A Ideologia da sociedade industrial 1972: Contrarrevolução e revolta
Friedrich Pollock (1894 -1970) Filósofo, sociólogo e economista	<ul style="list-style-type: none"> - Análise das tendências autoritárias - Análise do capitalismo tardio - Automação psicologia social - Capitalismo de Estado - Influência das estruturas econômicas nas esferas da vida social - Motivação do poder - Teoria da Administração - Teoria das Classes sociais 	1941: Capitalismo de estado: suas possibilidades e limitações 1956: Automação: um estudo de suas conseqüências econômicas e sociais 1961: O fim da utopia

(Continua)

	TEMAS ESTUDADOS	OBRAS
<p>Leo Löwenthal (1900 -1993) Filósofo e sociólogo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análises de fenômenos culturais - As estruturas de poder e ideologia presentes na cultura de massa - Estudos sobre preconceito - Função social da literatura - Interseção entre literatura, cultura e sociedade 	<p>1937: Características sociais da literatura popular 1944: O triunfo dos ídolos na cultura de massa 1944: Biografias em revistas populares 1949: Profetas do engano: um estudo das técnicas do agitador americano. 1957: Literatura e a imagem do homem 1984: Literatura e a imagem da sociedade 1987: Um passado não dominado: reflexões autobiográficas de Leo Löwenthal.</p>
<p>Walter Benjamin (1892-1940) Filósofo, sociólogo e crítico literário</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A alienação e a perda de aura nas obras de arte - A experiência urbana - Análises de fenômenos culturais - Dialética da História - Fenômeno primário da dominação moderna - Reprodutibilidade técnica da arte - Teoria da Experiência 	<p>1927-1940: As passagens de Paris 1928: Origem do drama barroco alemão 1936: A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica 1936: O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov 1940: Teses sobre o conceito de história (Teses de Teseu) 1955: <i>Illuminations</i></p>
<p>Erich Fromm (1900 - 980) Filósofo e psicanalista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análise da Sociedade de Consumo - Consumismo, alienação e poder - Desenvolvimento pessoal e espiritual - Efeitos psicológicos da liberdade individual e da alienação social - Ética e moralidade - Formação religiosa - Personalidade autoritária - Psicologia social analítica - Saúde mental - Teoria da autoridade irracional - Teoria do Amor e da Solidariedade 	<p>1941: O medo à liberdade 1947: O homem por si mesmo 1955: A sociedade sã 1956: A arte de amar 1976: Ter ou ser?</p>
<p>Otto Kirchheimer (1905-1965) Filósofo, cientista político e jurista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A ordem social e a força relativa dos interesses sociais - Comunicação política entre grupos sociais. - Condições do capitalismo privado - Controle capitalista dos meios de produção - Direito como um mecanismo orientador da sociedade burguesa - Economia totalitária monopolista - Evolução dos partidos políticos - Legitimidade política - O uso das instituições jurídicas para alcançar objetivos políticos - Reprodução das desigualdades sociais - Sistema jurídico do regime nazista 	<p>1932: política criminal e sistema jurídico nacional-socialista. 1961: Justiça política: o uso de procedimentos legais para fins políticos 1966: A transformação dos sistemas partidários da Europa ocidental. 1969: Política, direito e mudanças sociais 1972: Justiça e estrutura social</p>

(Conclusão)

	TEMAS ESTUDADOS	OBRAS
Franz Neumann (1900 – 1954) Filósofo, sociólogo e jurista	<ul style="list-style-type: none"> - A ordem social e a força relativa dos interesses sociais - Comunicação política entre grupos sociais - Condições do capitalismo privado - Controle capitalista dos meios de produção - Direito como um mecanismo orientador da sociedade burguesa - Economia totalitária monopolista - Estado de Direito - Estrutura política e econômica do regime nazista - Legitimidade política - Regimes autoritários e poder 	1939: O estado de direito: teoria política e o sistema legal na sociedade moderna 1942: Ansiedade e política 1944: <i>Behemoth</i> : a estrutura e prática do nacional-socialismo, 1933 -1944
Trabalhos Coletivos		
Todos os membros do Instituto		1936: Estudos sobre autoridade e família 1950: A personalidade autoritária
Horkheimer e Adorno (Contribuições de Pollock)		1947: Dialética do Esclarecimento
Adorno e Pollock		1957: A Crise da Psicanálise
SEGUNDA GERAÇÃO		
	TEMAS ESTUDADOS	OBRAS
Jürgen Habermas (1929) Filósofo e sociólogo,	<ul style="list-style-type: none"> - Ciência e tecnologia como instrumentos de controle social e poder - Democracia deliberativa - Ética e a moralidade - Interação comunicativa (teoria da comunicação humana) - Mídia de massa - Racionalidade comunicativa 	1962: Mudança Estrutural da Esfera Pública 1966: Técnica e Ciência como Ideologia 1968: Conhecimento e Interesse 1976: Para a reconstrução do materialismo histórico 1981: Teoria da Ação Comunicativa 1983: Consciência Moral e Agir Comunicativo 1991: Esclarecimentos sobre a ética do discurso 1992: Facticidade e validade. Contribuições à teoria discursiva do direito e do Estado Democrático de Direito
(Conclusão)		
TERCEIRA GERAÇÃO		
	TEMAS ESTUDADOS	OBRAS
Axel Honneth (1949) Filósofo e sociólogo	<ul style="list-style-type: none"> - Experiências de desrespeito - Lutas sociais - Reconhecimento - Relações de Poder - Relações intersubjetivas - Retificação e relações sociais - Retoma o conceito de experiência de Horkheimer e Adorno 	1992: Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais 2001: Sofrimento de Indeterminação: uma reatualização da Filosofia do Direito de Hegel 2005: Reificação: estudo da Teoria do Reconhecimento 2011: O direito da liberdade 2015: A ideia do socialismo: ensaio de atualização

Fonte: organização da autora baseada em Nobre (2004), Camargo (2006) e Jay (2008).

Após o retorno do Instituto de Pesquisa Social à Universidade de Frankfurt, uma segunda geração de teóricos ganhou destaque: Alfred Schmidt, Oskar Negt, Albrecht Wellmer, Claus Offe e Karl-Otto Apel, tendo Jürgen Habermas (assistente de Adorno entre 1956 e 1959) como seu principal expoente. Nesse período (1960- 2000), marcado pela reconstrução pós-Segunda Guerra Mundial, pela Guerra Fria e pelos movimentos sociais em prol dos direitos civis, estudantis, das mulheres e da liberdade de expressão, houve uma mudança de paradigma, que trouxe consigo um conceito de racionalidade sustentado na comunicação em termos objetivo, subjetivo e social.

Não há consenso entre os estudiosos sobre quando a terceira geração teve seu início, pois a construção do *Paradigma da Luta por Reconhecimento* de Axel Honneth ocorreu sob a direção de Habermas. Honneth veio a suceder a Habermas em 2001 (vide Quadro 7, p. 76). Esta geração tem como representantes Peter Bürger, Oskar Negt, Helmut Dubiel, Claus Offe, Alfons Söllner, Hauke Brunkhorst, Detlev Claussen, W. Martin Lüdke e Christoph Menke, Nancy Fraser e Axel Honneth como seu principal expoente.

Embora Rainer Forst seja mencionado como o principal expoente da quarta geração da Teoria Crítica, este trabalho não pretende se alongar para além de Axel Honneth, sobretudo porque não há uma definição clara sobre seus colaboradores e o conceito de gerações na Teoria Crítica pode variar, dependendo da abordagem e dos critérios utilizados.

As críticas feitas por Habermas e Honneth ao paradigma crítico da primeira geração e por Honneth ao da segunda geração serão apresentadas mais adiante. A seguir, apresentam-se os princípios metodológicos e epistemológicos desta vertente intelectual, descritos na obra *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* de Horkheimer

Teoria Crítica e Escola de Frankfurt: princípios fundamentais

A Teoria Crítica destaca-se por sua capacidade de renovação e aplicabilidade, especialmente porque o que a torna uma teoria crítica é o seu interesse pelas condições emancipatórias socialmente existentes e sua capacidade de se renovar. Partindo da concepção materialista histórico-dialética, as análises e diagnóstico do tempo presente, produzidos pelos teóricos críticos de forma imanente, ou seja, de dentro da própria sociedade, desvelam a existência de condições ou de possíveis obstáculos para a execução de uma *práxis* emancipatória, contemplando a relação entre teoria e prática. Por isso, a análise das transformações políticas, econômicas e culturais é recorrente nos estudos acerca dos teóricos

críticos ao longo dos anos, possibilitando, por meio de seus diagnósticos do tempo presente, a renovação dessa teoria (Melo, 2011).

Ao propor uma reflexão crítica que transcende a mera descrição dos fenômenos sociais, a Teoria Crítica desvela as estruturas de poder e dominação subjacentes. Mais do que isso, promove o diálogo entre teoria e prática, integrando análises teóricas rigorosas com intervenções práticas concretas para transformar a realidade social em direção a uma sociedade mais justa e democrática (Nobre, 2004; 2009, e Jay, 2008).

Em sua amplitude, a Teoria Crítica pode ser entendida em um sentido amplo e em um sentido restrito. No sentido amplo, refere-se à análise feita por Horkheimer do campo do marxismo e de seus elementos teóricos fundamentais que os diferenciam de outras matrizes teóricas. No primeiro sentido, caracteriza-se por dois princípios fundamentais herdados do marxismo: a orientação para a emancipação e o comportamento crítico, cuja ideia fundamenta-se na “possibilidade da sociedade emancipada estar inscrita na forma atual de organização social sob a forma de uma tendência real de desenvolvimento” (Nobre, 2009, p. 9).

A orientação à emancipação busca transcender a dominação capitalista, almejando a conquista de liberdade e igualdade para todos. Esta perspectiva aspira não apenas a libertação dos indivíduos das estruturas opressivas do sistema econômico vigente, mas também a criação de condições sociais e políticas que permitam o pleno desenvolvimento das capacidades humanas e a realização do potencial de cada pessoa. Assim, a busca pela emancipação não se restringe a uma mera luta contra a exploração material, mas também engloba uma busca por justiça social, reconhecimento mútuo e solidariedade entre os membros da sociedade. A orientação crítica busca uma análise em dupla direção, na qual o conhecimento é produzido dentro das condições sociais capitalistas e em relação à própria realidade social, priorizando uma descrição objetiva da realidade para identificar e compreender os obstáculos à emancipação. Esta abordagem, segundo Nobre (2004), demarca negativamente este campo de estudo, por desconfiar da neutralidade e excluir teorias utópicas ou normativas, que constroem modelos abstratos de sociedades perfeitas, e abordagens positivistas, que reduzem sua função à descrição neutra do funcionamento social (Nobre, 2004; Jay, 2008).

Em contraste, no sentido restrito, a Teoria Crítica se caracteriza pela interpretação específica de Horkheimer dos elementos teóricos fundamentais, que são aplicados à análise do contexto histórico, e dedica-se ao diagnóstico do presente, utilizando o estudo do passado como ferramenta para compreender as dinâmicas e os desafios do presente. Assim, cada tentativa de compreensão do presente com base nos escritos de Horkheimer da década de 1930 constitui a Teoria Crítica em sentido restrito (Nobre, 2004).

De acordo com estes dois princípios, a Teoria Crítica busca uma aproximação de seu objeto de estudo, a sociedade capitalista, interagindo com ela, mantendo uma análise reflexiva e engajada do fenômeno observado, no intuito de transformar a realidade social que o conhecimento produzido pretende apreender ou, pelo menos, de apresentar um diagnóstico sobre as potencialidades e os obstáculos à emancipação (Nobre, 2004; Jay, 2008).

A crítica imanente, ou negativismo normativo, foi o método selecionado para identificar e analisar as contradições, inconsistências ou limitações sociais a partir de seus próprios princípios, pressupostos e lógica interna. Ao focar nas contradições internas, a crítica social autorreflexiva oferece caminhos para a autossuperação e evolução dos sistemas analisados. Por meio deste método, era possível realizar um diagnóstico da sociedade mais fidedigno ao investigar, de forma histórica e categorial, a lógica de funcionamento de reprodução do capitalismo; desvelar as contradições e formas de patologia social e retirar “dos pressupostos do desenvolvimento do próprio sistema as condições sociais (...) da emancipação social” (Melo, 2011, p. 251-252).

O objetivo principal da Teoria Crítica, para Nobre (2004; 2009) e Jay (2008), é investigar as estruturas sociais, políticas e culturais da sociedade capitalista, buscando compreender as dinâmicas das relações de poder e formas de dominação, no intuito de promover a emancipação humana, ou seja, libertar os indivíduos das formas de opressão e alienação que limitam sua liberdade e autonomia.

Honneth (1999) ratifica que os teóricos críticos partiam da análise da subestrutura socioeconômica da sociedade burguesa para identificar e combater as formas de opressão, injustiças sociais e alienação cultural. Além disso, buscavam compreender as lacunas e erros do passado, visando a emancipação dos indivíduos. Contudo, os estudos de Horkheimer e Marcuse, durante a década de 1930, exploravam uma vertente clássica do marxismo, que considerava o desenvolvimento das forças produtivas como o motor central do progresso social e das relações humanas. Isso ocorreu especialmente porque eles compreendiam que a tendência do ‘sistema capitalista societário avançado’ era a de integrar o trabalhador na sua estrutura – *‘realização integrativa do capitalismo’* (Honneth, 1999, p. 511).

Ainda segundo o autor, a Teoria Crítica destacou-se não apenas por seus princípios teóricos, mas principalmente por seus objetivos metodológicos. Dentre os quais, se destacam a abordagem dialética e interdisciplinar, a análise teórica e empírica integrada, e o compromisso com a transformação social, a fim de compreender criticamente as estruturas de poder e dominação da sociedade e promover formas alternativas de organização social.

Para Horkheimer, todo estudo embasado na obra de Marx era considerado parte desta corrente teórica, cujas análises partiam do modelo da crítica da economia política de Marx, exigindo uma reflexão histórico-filosófica do contexto social de origem e do contexto de aplicação prática da teoria. Este enfoque buscava conciliar teoria e prática, visando integrar a teoria com a “investigação empírica e com a consciência histórica dos problemas sociais, políticos e culturais de uma determinada época” (Fontes, 2019, p. 115).

A Teoria Crítica posicionou-se criticamente tanto em relação ao idealismo hegeliano, quanto ao positivismo de Auguste Comte, que buscava uma abordagem mais científica e empírica ao conhecimento. Ao romperem com a teoria tradicional e seu empirismo positivista, os teóricos críticos assumem a não neutralidade do procedimento científico e a autorreflexão crítica do processo cognitivo, favorecendo uma abordagem mais eficaz para entender o objeto em sua especificidade e concretude.

Contrapondo-se à teoria hegeliana, que propõe uma identidade entre sujeito e objeto, na qual o sujeito cognoscente forma "uma unidade" com o objeto de conhecimento, Horkheimer defende uma relação dialética "aberta" na apreensão dessa relação do sujeito cognoscente com seu objeto de conhecimento, que, por ser um processo contínuo de desenvolvimento do conhecimento, se redefine constantemente enquanto tenta se adaptar a uma prática sempre em transformação. Diferente de uma teoria que busca fornecer um conhecimento "definitivo" da realidade, a dialética aberta aceita a natureza incompleta e inacabada, insistindo na imperfeição de toda teoria, pois o conceito nunca pode capturar totalmente o constante movimento da *práxis* e do real. A perspectiva de uma pesquisa aberta leva Horkheimer a superar a rígida oposição entre filosofia e ciência, promovendo uma integração dialética entre teoria e pesquisa científica por meio de um trabalho de pesquisa concreta sobre o objeto (Voirol, 2013).

Da mesma forma que criticava o positivismo por isolar os *atos objetivos* e desconsiderar seu contexto e os processos práticos que os geraram, Horkheimer criticava a teoria individualista liberal, que vê o indivíduo como uma *entidade atomizada*, separada das *estruturas dinâmicas unificantes* (modo de produção, relações de produção, forças produtivas, luta de classes, superestrutura, alienação e a história como um processo dialético). Ele também critica o materialismo por não levar em conta o indivíduo e sua constituição "interna" mais singular, sua psique, buscando uma relação dialética entre o indivíduo e o todo coletivo. Dessa forma, Horkheimer propõe uma colaboração entre a psicologia e a abordagem materialista centrada nos processos de produção econômica, pois, para ele, o que acontece na economia não está isolado do que ocorre na cultura, no direito, no Estado e, especialmente, na psique (Voirol, 2013).

Assim, no intuito de responder ao problema hegeliano e, conseqüentemente, ao dilema positivista entre pesquisa empírica e filosofia, amplamente discutido por filósofos ao longo dos anos, Horkheimer desenvolveu um modelo crítico da sociedade que buscava uma compreensão dialética dos fenômenos sociais. Este modelo integrava conhecimentos precisos e especializados para fundamentar esta abordagem crítica da sociedade.

O problema hegeliano consiste na tentativa de sistematizar a realidade e o conhecimento humano por meio de um método dialético, que sintetiza categorias em oposição, como particular e geral, singular e universal, individual e coletivo, concreto e abstrato, filosofia e ciência, que não são entidades fixas e isoladas, mas partes de um processo dinâmico e interrelacionado. Ao criar um modelo interdisciplinar, Horkheimer reuniu estudiosos de diferentes formações, mas com um mesmo viés epistemológico, visando superar a fragmentação do conhecimento e oferecer um diagnóstico mais profícuo do tempo presente (Voirol, 2013).

Horkheimer resgatou na epistemologia materialista de Marx o conceito de pesquisa interdisciplinar, conhecido como materialismo interdisciplinar. Nessa perspectiva, diferentes especialidades como filosofia, sociologia, economia, direito, literatura e psicologia ofereceriam diferentes olhares sobre um mesmo objeto, a sociedade capitalista, enriquecendo os debates. As investigações interdisciplinares, dentro de uma perspectiva dialética, focavam nas condições culturais que influenciavam os processos de socialização individual no sistema capitalista, desvelando como os processos mentais latentes se manifestam e conduzem ao conflito diante de situações econômicas conflitantes (Nobre, 2004, e Jay, 2008).

O diagnóstico formulado pelos teóricos críticos sobre o conflito histórico-filosófico entre “as forças produtivas e as relações de produção” (Honneth, 1999, p. 510) requeria uma abordagem que envolvesse pesquisa social empírica e a análise de diversas disciplinas científicas, conforme preconizado pelo materialismo interdisciplinar. A abordagem implicava uma relação metodológica entre a filosofia da história e a pesquisa interdisciplinar, caracterizada por uma articulação dialética. Nesse sentido, a intenção teórica volta-se para o essencial, impulsionando a análise interdisciplinar, ao mesmo tempo em que a análise modificava e era modificada pelos estudos concretos da realidade. Assim, por meio da dialética e da interdisciplinaridade na pesquisa empírica, buscava-se desenvolver uma teoria materialista da sociedade que transcendesse as limitações do purismo teórico do materialismo histórico, difundindo uma fusão entre a ciência social acadêmica e a teoria marxista durante a direção de Carl Grünberg no instituto (Honneth, 1999).

O materialismo dialético de Horkheimer rompeu com a concepção especulativa da filosofia tradicional em prol de uma Teoria Crítica da sociedade, que visava “uma reflexão prática requerida para tecer as linhas entre a tradição filosófica e a tradição científica” e encontrar ‘um corretivo empírico a seus diagnósticos”, argumentando que a filosofia adquire seu material bruto e os elementos fundamentais de sua construção através da realidade empírica (Voirol, 2013, p. 129).

Segundo Jay (2008), Nobre (2004, 2009), Thomás (2009), Musse; Klein (2018), Do Bem; Almeida (2021) e Estevez (2023), a concepção materialista, dialética e interdisciplinar, integrava elementos da filosofia, sociologia, psicologia, ciências políticas e econômicas em uma análise crítica das estruturas e processos de poder, visando compreender a complexidade da realidade social e comprometendo-se com a emancipação e a transformação da ordem social pela *práxis* cotidiana. No léxico marxista, o termo *práxis* é entendido como uma ação autocriadora que, extrínseca à motivação e ao controle humano, estando em uma relação dialética com a teoria, deve, assim, ser unificada por meio da atividade revolucionária (Jay, 2008).

Para Horkheimer, ao contrário de Marx, a atividade revolucionária, decorrente das contradições e tensões entre forças produtivas e relações de produção, deveria ser analisada considerando a dimensão psíquica individual, além das *estruturas dinâmicas unificantes* identificadas no processo material da economia. Estas estruturas referem-se aos elementos e processos fundamentais que moldam e unificam a sociedade através do movimento histórico e das relações sociais. São dinâmicas porque estão constantemente em mudança e evolução, e são unificantes porque se interrelacionam nos âmbitos econômico, político e social. Portanto, os estudos de Erich Fromm sobre as transformações da família (vide Quadro 8, p. 78-80) foram fundamentais para compreender como as transformações econômicas afetavam a estrutura da psique (Voirol, 2013).

A Escola de Frankfurt e sua Teoria Crítica da sociedade

Como dito anteriormente, os princípios norteadores da teoria crítica foram descritos na obra *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* de 1937. Contudo, para contextualizar o pensamento dos teóricos críticos que fundaram o Instituto de Pesquisa Social e que ficaram conhecidos como membros da Escola de Frankfurt, apresenta-se, nesta subseção, sem se ater nos pormenores do pensamento de cada um destes intelectuais, outras duas obras que marcaram o

período em que Horkheimer esteve à frente do instituto e que desvelam mudanças significativas na forma como seus membros concebiam a sociedade e o marxismo: *Estudos sobre a autoridade e família* e *Dialética do esclarecimento*.

Mogendorf (2012) ressalta três momentos distintos da Teoria Crítica: anos iniciais (décadas de 1920 e 1930), em que suas análises do contexto histórico ocorriam por meio do materialismo interdisciplinar, baseado na crítica da economia política marxista. Desse modo, embasados em uma Teoria Crítica Social, buscavam unir a teoria filosófica à prática científica, em uma junção entre pesquisa social, análise crítica e ação revolucionária. No segundo período (1940-1951), os intelectuais críticos passaram a analisar a realidade do pós-guerra sob a ótica de uma ‘crítica da razão moderna’. E, no terceiro período, houve um movimento de retomada do projeto inicial de uma ciência social crítica, liderado por Jürgen Habermas, um expoente da segunda geração da tradição crítica e sucessor de Adorno, no período de 1969 a 1983 (Mogendorf, 2012, p. 154). (Vide Quadro 7, p. 76).

Na sua primeira fase, a Teoria Crítica visava analisar economicamente a fase pós-liberal do capitalismo, investigar a integração societária dos indivíduos de um ponto de vista sociopsicológico e realizar uma análise teórico-cultural da cultura de massa, utilizando uma concepção funcionalista marxista para suas análises. Esta abordagem, dentro do marxismo, busca compreender as estruturas sociais e econômicas da sociedade capitalista, examinando como diferentes partes da sociedade, como a economia, o governo e a cultura, funcionam para sustentar e reproduzir as relações de poder capitalistas, e concentrava-se nas contradições e conflitos inerentes ao modo de produção capitalista, que poderiam levar a mudanças sociais e transformações revolucionárias (Honneth, 1999).

Durante esse período, o instituto direcionava sua atenção para a superestrutura da sociedade moderna, com ênfase no desenvolvimento da autoridade e na emergência da cultura de massa, temas que eram relegados a segundo plano pelos marxistas tradicionais. No intuito de investigar a integração societária dos indivíduos, Horkheimer delegou a Erich Fromm, psicanalista ligado à "esquerda freudiana", a tarefa de compreender por que os indivíduos se submetiam ao sistema de dominação capitalista. Suas análises os levaram a propor que a integração dos indivíduos nesse sistema ocorria por meio da formação social do caráter psicosssexual. Ele observou que a mudança na família burguesa, decorrente do desenvolvimento do capitalismo de Estado, resultava no enfraquecimento do ego adolescente e no surgimento de uma personalidade facilmente manipulável, uma teoria posteriormente elaborada por Horkheimer como a "personalidade autoritária" (Honneth, 1999).

Este estudo foi apresentado parcialmente no livro *Estudos sobre a autoridade e família*, uma obra coletiva que levou cinco anos para ser concluída. Neste trabalho, abordam-se os padrões de autoridade de trabalhadores alemães, que responderam a um questionário sobre “a educação das crianças, a racionalização da indústria, a possibilidade de se evitar uma nova guerra e o lócus do poder real do Estado”. Por meio destes estudos, conclui-se que a classe trabalhadora alemã apresentava uma baixa resistência a uma tomada do poder pela direita, ao contrário do que sugeria sua ideologia militante, o que, de fato, ocorreu com a ascensão do nazismo (Jay, 2008, p. 210).

Sobre o capitalismo pós-liberal, Horkheimer e Pollock o concebiam como uma forma na qual o mercado era suplantado pelo planejamento burocrático, resultando em um tipo de capitalismo de Estado. Eles acreditavam que as elites do poder político se adaptariam tão completamente à gestão dos conglomerados capitalistas que a integração social ocorreria através da *dominação administrativa centralizada*. Esta perspectiva influenciou uma teoria global do capitalismo pós-liberal, servindo como base para investigações psicológicas e teórico-culturais (Honneth, 1999).

A fase pós-liberal do capitalismo, que Adorno posteriormente chamou de *capitalismo tardio*, caracterizava-se pelo acelerado avanço das forças produtivas, especialmente da ciência e da técnica; pela regulação estatal da economia, e pelo surgimento de uma cultura de massas que promovia a dominação da racionalidade. Assim, esta configuração social passou a ser denominada *sociedade administrada*. Diante disso, os teóricos críticos empreenderam uma crítica radical ao positivismo, buscando, por meio do modelo marxiano e da dialética, compreender a sociedade capitalista e encontrar na “realidade histórica elementos que justificassem sua intenção emancipatória” (Camargo, 2006, p. 125-126).

Na análise teórico-cultural da cultura de massa, Horkheimer e Adorno argumentaram que a cultura de massa não era apenas uma expressão da vontade popular, mas, sim, uma forma de controle social e dominação, promovendo o consumo passivo e alienante, impedindo a reflexão crítica e a transformação social. Esta análise buscava compreender como a cultura de massa contribuía para a manutenção do *status quo* e a reprodução das desigualdades sociais (Honneth, 1999).

A partir da década de 1940, os escritos de Horkheimer passaram a refletir uma filosofia pessimista da história, centrada no potencial destrutivo da razão humana, o que também pode ser constatado nos últimos artigos publicados na revista do instituto, em 1942. Estas transformações ocorreram tanto no âmbito das premissas histórico-filosóficas, quanto na postura das ciências especializadas. Embora a categoria trabalho tenha mantido sua importância

vital em seus estudos, a possibilidade de emancipação tornou-se cada vez mais distante frente aos impactos devastadores das experiências fascista e nazista, e Horkheimer passou a se concentrar nos “efeitos devastadores que as realizações cognitivas pressupostas na prática do trabalho humano” acarretavam, haja vista a aceitação passiva da classe trabalhadora diante da ascensão desses movimentos totalitários e antidemocráticos (Honneth, 1999, p. 519).

Os desafios do pós-guerra eram enormes e demandavam uma abordagem diferenciada, o que levou os integrantes da Escola de Frankfurt a redirecionarem o foco de seus estudos, buscando um diálogo abrangente sobre diversos temas cruciais. Isso incluía uma análise das causas e efeitos da experiência nazista, com todas as implicações para a recém-formada República Federal Alemã, bem como um debate sobre a natureza do chamado "bloco soviético", que englobava uma parte da Alemanha dividida após a guerra, nomeadamente a República Democrática Alemã. Além disso, era necessário compreender a configuração do capitalismo sob o arranjo social conhecido como "Estado de bem-estar social", as novas dinâmicas de produção industrial da cultura e arte, os mecanismos emergentes de controle social e os novos métodos quantitativos de pesquisa social. O papel da ciência e da técnica também era objeto de análise, juntamente com uma revisão dos temas clássicos da filosofia e da teoria social (Nobre, 2004, p. 19-20).

Diante desse cenário social em transformação, a Teoria Crítica se destacou pelo reexame das bases marxistas, no intuito de compreender as lacunas e erros do passado, enquanto se mobilizava para ações futuras. Tornou-se, assim, uma referência para os movimentos estudantis e para a Nova Esquerda. No livro *Dialética do esclarecimento*, publicado em 1947, Horkheimer e Adorno apresentaram esta nova concepção crítica da sociedade, trazendo em seu bojo um ceticismo em relação ao progresso e uma metodologia que visava aos conteúdos estéticos da experiência, sobretudo porque a ascensão do fascismo “já não podia ser explicada pelo conflito entre forças produtivas e relações de produção, mas pela dinâmica interna da formação da consciência humana” (Honneth, 1999, p. 520).

Logo, o fascismo era entendido como a última etapa de uma *lógica da desintegração* social. A obra aborda este tema, além de discutir o conceito de indústria cultural e de apresentar uma crítica à racionalidade instrumental, ressaltando seu papel na alienação e desumanização da sociedade moderna (Honneth, 1999, e Jay, 2008).

As análises econômicas de Friedrich Pollock produziram um novo diagnóstico sobre o capitalismo, contribuindo para os escritos de Horkheimer e Adorno. O capitalismo passou por uma alteração estrutural significativa. Dessa forma, a autorregulação do mercado não ocorria mais, pois havia sido suplantada por uma economia planejada, em que o Estado burocrático

intervinha na organização da produção, na distribuição e no consumo. Esta intervenção bloqueou a possibilidade de uma ação transformadora mitigar as injustiças existentes e alcançar a igualdade e a liberdade almejadas. Pollock descreveu a nova realidade como *capitalismo de Estado*, enquanto Horkheimer e Adorno, em *A Dialética do Esclarecimento*, a denominaram de *capitalismo administrado* ou *mundo administrado* (Nobre, 2004, p. 49-50). (Vide Quadro 8, p.78-80).

Para Horkheimer e Adorno, a razão, que originalmente deveria libertar a humanidade da ignorância e da superstição, transformou-se em um mecanismo de dominação e controle. Ela deixou de ser uma razão reflexiva para se tornar uma razão instrumental, voltada para a adaptação do indivíduo à realidade, priorizando a eficiência e o cálculo e negligenciando as dimensões humanas e éticas das ações. Esta forma de racionalidade tende a subjugar tanto a natureza, quanto os seres humanos, resultando em alienação e desumanização. Os autores criticaram a maneira como a racionalidade instrumental permeava todas as esferas da vida moderna, contribuindo para a formação de uma sociedade cada vez mais burocrática, impessoal e desprovida de valores humanos autênticos. Além disso, a imposição da razão instrumental, no âmbito moral, da ciência e da arte, gera, além de patologias sociais, condições para a implementação de um mundo administrado (Nobre, 2004; Melo, 2011).

Um conceito mantido pelos teóricos críticos é o da dominação social sobre a natureza, que se refere ao poder exercido por uma classe sobre outra por meio de instituições sociais, ideologias e relações de produção. Este controle direto também exerce influência sobre a consciência e a subjetividade das pessoas, no intuito de manter a ordem social existente. Em *Dialética do Esclarecimento*, este conceito é fundamentado no trabalho societário, enquanto, em *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, é abordado sob a concepção da filosofia da história (Nobre, 2004).

Os autores argumentam que, ao longo do desenvolvimento da civilização ocidental, a razão instrumental se tornou uma força opressiva que subjuguou não apenas os seres humanos, mas também a natureza. No contexto do trabalho societário, a dominação sobre a natureza é uma extensão da dominação sobre os próprios seres humanos. A exploração dos recursos naturais, a destruição do meio ambiente e a manipulação da natureza para atender a objetivos de lucro e poder são aspectos fundamentais desse processo. O trabalho, que deveria ser uma atividade criativa e emancipatória, torna-se alienado e destrutivo, contribuindo para a exploração tanto dos seres humanos quanto da natureza. Assim, na *Dialética do Esclarecimento*, a dominação social sobre a natureza é entendida como uma manifestação da mesma lógica que

subjuga os seres humanos na sociedade capitalista, evidenciando uma visão crítica profunda sobre a relação entre racionalidade, poder e exploração (Nobre, 2004).

A racionalidade instrumental representa uma forma de pensamento objetivante, em que a razão é utilizada não para a emancipação, mas para objetivar e controlar tanto a natureza, quanto os seres humanos. Em vez de ser uma ferramenta para a libertação, a razão se torna um meio para alcançar objetivos específicos, como eficiência, produtividade e lucro. Nesse processo, tanto a natureza, quanto a humanidade são tratadas como recursos a serem explorados, e não como entidades com valor intrínseco. A racionalidade instrumental está associada à reificação, que é a tendência de tratar coisas ou pessoas como objetos desprovidos de subjetividade ou valor próprio. Este pensamento reificado surge simultaneamente à forma como os seres humanos lidam com a natureza, transformando-a em algo a ser controlado e explorado (Nobre, 2004).

Portanto, Horkheimer e Adorno usam o conceito de racionalidade instrumental para explicar como esta mudança na forma de pensar está ligada à desintegração filogenética, ou seja, ao afastamento da sociedade moderna dos valores humanistas e emancipatórios, abraçando uma lógica de dominação e exploração tanto da natureza quanto dos próprios seres humanos. A premissa central da Dialética do Esclarecimento sugere que a compulsão para as formas de pensamento instrumentais é intrínseca ao primeiro ato de domínio sobre a natureza. O surgimento da racionalidade instrumental é atribuído às estruturas básicas do trabalho humano, e sua dinâmica histórica é derivada da tendência autodeterminada que seus efeitos exercem sobre a vida psíquica e social da espécie humana.

Para Horkheimer e Adorno, a razão, que originalmente deveria libertar a humanidade da ignorância e da superstição, transformou-se em um mecanismo de dominação e controle, deixando de ser uma razão reflexiva para se tornar uma razão instrumental, voltada para a adaptação do indivíduo à realidade, priorizando a eficiência e o cálculo e negligenciando as dimensões humanas e éticas das ações. Esta forma de racionalidade subordina tanto a natureza, quanto os seres humanos, resultando em alienação e desumanização. Os autores criticaram a maneira como a racionalidade instrumental permeia todas as esferas da vida moderna, contribuindo para a formação de uma sociedade cada vez mais burocrática, impessoal e desprovida de valores humanos autênticos. Consequentemente,

Os esforços pré-históricos do pensamento instrumental, pelo qual a humanidade aprende a afirmar-se sobre a natureza, são propagados passo a passo na disciplina dos instintos, no empobrecimento das capacidades sensuais e na formação de relações sociais de dominação (Honneth, 1999, p. 521).

Dessa forma, Horkheimer e Adorno ressaltam que todo o processo de desenvolvimento civilizatório é moldado por um processo gradual de "reificação" em que os indivíduos são tratados como objetos e as relações humanas são mediadas por valores de mercado. A reificação resulta na perda da autonomia e na alienação, pois as pessoas se tornam meros elementos dentro da sociedade capitalista. A dominação social é exercida através de mecanismos ideológicos que moldam as consciências e perpetuam a hegemonia das classes dominantes (Honneth, 1999).

Horkheimer e Adorno compartilham a visão de Lukács sobre a reificação, que deriva da lógica subjacente à troca de mercadorias no capitalismo. Para Lukács (1971), a reificação é um processo pelo qual as relações sociais entre pessoas se transformam em relações entre coisas, levando à alienação e à perda da consciência sobre a verdadeira natureza dessas relações. Horkheimer e Adorno expandem essa ideia, considerando que a reificação não é apenas um fenômeno social, mas também um componente imanente da dominação instrumental da humanidade sobre a natureza. Na sociedade capitalista, as relações sociais são mediadas pela troca de mercadorias, onde tudo tem um valor de troca e é tratado como uma mercadoria a ser comprada, vendida ou trocada. Este processo de abstração e objetivação das relações sociais estende-se à relação com a natureza, que é vista como um recurso a ser explorado e manipulado para lucro e eficiência, perdendo-se de vista sua complexidade e interconexão com os seres humanos e o meio ambiente (Honneth, 1999).

Portanto, para Horkheimer e Adorno, as formas de pensamento reificadoras são tanto um reflexo das relações sociais capitalistas, quanto uma manifestação do domínio instrumental da humanidade sobre a natureza. Tanto as relações sociais, quanto a relação com a natureza são moldadas pela lógica da objetivação e controle, evidenciando uma crítica profunda à racionalidade instrumental e seus impactos desumanizadores.

Dentro de um contexto histórico filosófico, este processo iniciou-se com o primeiro ato de dominação da natureza pelo homem e chegou ao extremo com o surgimento do fascismo. Ao conceber o processo de formação das necessidades individuais e o exercício social da dominação sob o prisma de um modelo dos atos instrumentais de dominação, os autores argumentam que todo o processo civilizatório é dominado pela mesma lógica de racionalidade instrumental presente no ato de dominação sobre a natureza. Em suma, eles afirmam que a mesma mentalidade utilitária e instrumental que molda as relações sociais também molda a forma como a humanidade interage com a natureza e consigo mesma. Esta perspectiva permite-lhes argumentar que a "lógica da reificação" opera de forma eficaz no trabalho, na sociedade, na socialização dos indivíduos e na dominação social (Honneth, 1999).

Dessa maneira, a referência normativa precisa considerar um modelo de personalidade estética, estimado pelo romantismo alemão, que enfatiza a emoção, a intuição e a conexão espiritual com a natureza, e pela filosofia de vida, que salienta a busca por um modo de vida autêntico e significativo. Sob esse modelo, a liberdade humana e a emancipação tornam-se possíveis. Por outro lado, cada ato de dominação sobre a natureza é visto como um passo em direção à alienação humana (Honneth, 1999).

Ao introduzirem o conceito de *cultura industrial* em substituição ao de cultura de massa, Horkheimer e Adorno argumentaram que a cultura se tornou uma indústria sistemática, onde os produtos culturais são padronizados e comercializados como mercadorias, homogeneizando o gosto e os desejos das pessoas, criando uma falsa sensação de liberdade enquanto perpétua ideologias dominantes, o que, por sua vez, manipula as massas, reforça o *status quo*, impede o pensamento crítico e promove a conformidade e a passividade (Honneth, 1999).

Nessa perspectiva, a indústria cultural representa uma transformação fundamental no tecido social. Enquanto Marx conceituava a mercadoria como o elemento central da sociedade capitalista, para estes intelectuais, tudo se convertia em artigo de consumo, incluindo teorias, pessoas e produção artística. Nesse processo, estes elementos perdiam suas características expressivas originais, tornando-se reprodutivos e repetitivos. O trabalho criativo é substituído por eventos destinados ao consumo, enquanto a experimentação do novo é substituída pela ditadura da moda (Lima, 2020).

Quatro características fundamentais emergem deste fenômeno: primeiro, a separação dos bens culturais pelo valor de mercado, estabelecendo uma distinção entre uma suposta elite cultural e uma massa considerada inculta, promovendo a massificação e banalização do acesso, muitas vezes acompanhada de uma diminuição da qualidade sob o pretexto de democratizar o acesso. Segundo a criação de uma ilusão de escolha, que mascara a uniformidade subjacente. Terceiro, a invenção do sujeito médio, o público-alvo, que ignorava as particularidades individuais, nivelando as preferências e demandas culturais. E, por fim, a definição da cultura como mero entretenimento, subjugando sua função social e crítica em prol do consumo passivo (Lima, 2020).

A seguir, serão apresentadas as críticas feitas à primeira geração, bem como as reformulações propostas pela segunda e terceira gerações, com o intuito de clarificar o pensamento de Axel Honneth, cujas formulações e paradigmas embasam este estudo.

2.1.2 Tríade da Teoria Crítica (Horkheimer –Habermas - Honneth): reformulações e críticas

A análise histórica da Teoria Crítica desvela uma tríade que é de grande relevância para o pensamento social e filosófico contemporâneo, composta por Max Horkheimer, Jürgen Habermas e Axel Honneth. Esta tríade exemplifica a evolução e a continuidade desta vertente intelectual ao longo das décadas, desde as bases estabelecidas por Horkheimer na Escola de Frankfurt até as reformulações introduzidas por Habermas e Honneth. O estudo desta tríade oferece uma visão abrangente dos modelos críticos empreendidos ao longo de um século, na compreensão das dinâmicas sociais e dos caminhos para a transformação da sociedade e para a emancipação humana.

Desde Marx, a crítica da sociedade estava pautada na tessitura dos conflitos sociais e no projeto de um mundo emancipado. Segundo o modelo crítico apresentado por Horkheimer em 1937, pretendia-se encontrar uma saída no campo do marxismo que evitasse a ortodoxia do socialismo soviético e a possível adoção de uma postura social-democrata cada vez mais inclinada ao liberalismo. Partindo de uma concepção materialista histórica e dialética, Horkheimer buscou superar o dilema entre teoria e prática por meio do materialismo interdisciplinar, por meio do qual buscou inserir aspectos psicológicos na análise econômica da sociedade pós-guerra. Contudo, suas suspeitas sobre a função transformadora e emancipadora das classes trabalhadoras foram potencializadas durante a Segunda Guerra Mundial, aumentando seu grau de pessimismo, levando-o a abandonar o modelo inicial (Melo, 2011).

Na década de 30, os teóricos críticos esboçaram uma imagem de uma sociedade profundamente integrada, na qual a vida social parecia circular em torno de um núcleo central de dominação, controle cultural e conformismo individual. No entanto, a visão negligenciava a complexidade da ação social no desenvolvimento da autonomia das convicções morais e das orientações normativas. Esta visão restritiva da sociedade poderia ser compreendida historicamente à luz das experiências dos membros do instituto diante do avanço do fascismo e do stalinismo (Honneth, 1999).

Epistemologicamente, a abordagem revela um reducionismo funcionalista fundamentado em duas premissas histórico-filosóficas enraizadas em Marx, que desconsideram o papel crucial do trabalho no desenvolvimento social. Em primeiro lugar, há a concepção da razão ou racionalidade humana como uma ferramenta para o domínio instrumental sobre os objetos naturais, reduzindo-a a uma mera faculdade intelectual e a um modelo simplista de relação cognitiva entre sujeito e objeto. Em segundo lugar, há a ideia de que o desenvolvimento

histórico se desdobra principalmente como um processo de expansão da racionalidade instrumental, mantendo-se preso à tendência de interpretar a história humana como um desdobramento do procedimento societário da natureza (Honneth, 1999).

Para Honneth, a prática diária inclui muito mais do que apenas atividades instrumentais, ela também envolve interações comunicativas, sob as quais os indivíduos criam e desenvolvem normas e orientações para a ação comum. Ao negligenciar a esfera comunicativa da prática diária social, Horkheimer deixa de vislumbrar que a reprodução societária dependia da integração das normas e valores específicos dos grupos e não apenas de imperativos funcionais. Isso teria levado o materialismo interdisciplinar de Horkheimer a uma visão limitada, que foi bem recebida até o início dos anos 40, mas acabou se tornando insuficiente para uma compreensão completa da sociedade (Honneth, 1999).

Estas lacunas, caminhos sem saídas e problemas abandonados, sem respostas por seus predecessores, exigiram de Habermas, e posteriormente de Honneth, uma reformulação do modelo crítico defendido por Horkheimer e seus colaboradores. Ao realizarem novos diagnósticos da realidade vigente, propuseram uma reconstrução crítica no intuito de saná-las e desenvolver uma teoria mais abrangente e sensível às complexidades das relações sociais do tempo presente. Estas análises possibilitaram reformulações teóricas e a criação de categorias mais condizentes com “as novas formas de luta política e de mobilização cultural que ampliaram os sentidos da emancipação e configuraram atualmente o grande desafio das democracias” (Melo, 2011, p. 250).

A reconstrução crítica só é considerada como tal se ocorrer em dois níveis: reconstruindo os modelos e paradigmas críticos anteriores, originados na obra de Marx, e utilizando os resultados obtidos nesse primeiro nível como base para reconstruções de outras teorias. Estes dois níveis dependem de um diagnóstico do tempo presente orientado para e pela emancipação (Melo, 2013).

As reformulações empreendidas por Habermas e Honneth visavam, entre outras coisas, sanar o déficit empírico sociológico, identificado na obra *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, e o déficit normativo, presente em *Dialética do Esclarecimento*, que foram duramente criticados por seus opositores. O déficit sociológico reside no fato de que a Teoria Crítica se baseava predominantemente nos estudos das estruturas econômicas e na socialização do indivíduo, sem considerar a ação social como mediadora desses processos. Já o déficit normativo reside no fato de que a visão pessimista de Horkheimer e Adorno no pós-guerra impossibilitou a construção de um modelo crítico de sociedade capaz de expor as falhas do sistema e apresentar um caminho normativo para a emancipação e para a transformação social (Nobre, 2009).

Dessa forma, Habermas e Honneth assumiram novos modelos críticos, aprofundando-se na análise das patologias da razão a partir da perspectiva do sujeito. Posteriormente, eles refinaram esta análise utilizando uma compreensão intersubjetiva da linguagem. Em seus paradigmas, eles buscaram respostas para os dilemas teóricos da modernidade na constituição sociocognitiva da linguagem (Paraná, 2016).

Em razão de sua base e orientação teórica, voltada para a antropologia filosófica, a hermenêutica, o pragmatismo e a análise linguística, Habermas tinha pouco em comum com a tradição filosófica da Teoria Crítica. A partir dos estudos da filosofia hermenêutica e da análise linguística de Wittgenstein, percebeu-se que os ‘sujeitos humanos’ se unem na busca da compreensão por meio da língua. Sobretudo, porque a intersubjetividade enraizada nas estruturas da língua é um traço que distingue o ser humano. Dessa forma, a compreensão mútua por meio da língua é um pressuposto fundamental para a reprodução da vida social. E é esta percepção da intersubjetividade linguística da ação social que constitui a base das análises de Habermas (Honneth, 1999).

O paradigma crítico reconstutivo de Habermas, posteriormente complementado por Honneth, teve início na década de 1970 e visava uma reconstrução horizontal e vertical do modelo crítico proposto por Horkheimer. A reconstrução horizontal focava na lógica dos conceitos, buscando reconstruir sistemas de regras antropologicamente fundamentais, tais como lógica, fala, interação comunicativa, ação instrumental, aritmética e medição. Já a reconstrução vertical, centrada na lógica da evolução, visava compreender os processos internos de aprendizagem que incorporavam empiricamente as competências analisadas na reconstrução horizontal.

Estes processos de aprendizagem eram examinados nas dimensões filogenética e ontogenética, partindo de uma “lógica evolutiva” e de uma “dinâmica evolutiva”. Para investigar estas dimensões, Habermas propôs um novo tipo de ciência denominada ciência “reconstrutiva”, na qual buscava entender o papel mediador da linguagem nas relações sociais modernas. Ele evitou utilizar formulações de filosofia da história para embasar seu posicionamento teórico-crítico, desenvolvendo, posteriormente, em 1981, sua “Teoria da Ação Comunicativa” (Melo, 2013).

Nessa obra, Habermas se dedica à reconstrução da história da teoria da sociedade, desenvolvendo uma teoria da racionalização social que perpassa uma concepção intersubjetiva da razão, contrapondo o diagnóstico apresentado em *Dialética do esclarecimento*, que, segundo ele, colocava em risco o próprio projeto crítico, por fragilizar seus dois princípios fundamentais: o comportamento crítico e a orientação para a emancipação. Assim, seria necessário repensar o

próprio sentido de emancipação da sociedade. Dessa forma, Habermas propõe um novo modelo crítico, justificando “normativamente uma perspectiva para a própria atitude crítica”, abandonando a ideia de uma sociedade do trabalho, “cujas energias utópicas teriam se esgotado” (Melo, 2011, p. 258).

Em seu modelo crítico, Habermas trabalha com as categorias *trabalho e interação* (ou *ação comunicativa*) como elementos centrais da sociedade. Em sua acepção, a *interação* possibilita a consciência tecnocrática, que privilegia a eficiência técnica e a administração burocrática, ressaltando que, no *capitalismo tardio*, regulado pelo Estado, as oposições de classe mantêm-se latentes, mas dissimuladas, por passar uma falsa impressão de que os recursos são distribuídos de uma forma mais equitativa. Sobretudo, porque a expansão dos “subsistemas de ação racional” (a esfera da economia e do poder administrativo, denominada de *mundo sistêmico* ou *sistema*), “do progresso técnico-científico e da crescente despolitização da esfera pública pelos meios de comunicação de massa”, interfere negativamente na esfera das relações pessoais e da comunicação (*mundo da vida*). Habermas acredita que, apenas através de um processo de comunicação livre de distorções, é possível encontrar fontes de racionalidade que possam se opor ao sistema funcional de poder. Esta comunicação genuína é essencial para desbloquear o potencial emancipatório (Do Bem; Almeida, 2021, p. 226 –227).

A distinção de Habermas de “sistema” e “mundo da vida” foi a resposta encontrada por ele para embasar sua teoria da racionalidade de dupla face. Por meio desta teoria, ele argumenta que a evolução da razão humana é dividida em dois tipos de racionalidade, a instrumental e a comunicativa, que apresentam duas formas de ação humana.

A ação instrumental é aquela que caracteriza o trabalho humano, que visa o êxito e, conseqüentemente, a dominação da natureza e a organização da sociedade ao produzir condições materiais de vida e de reprodução material da sociedade. Por outro lado, tem-se a racionalidade própria da ação do tipo comunicativo, que se orienta para o entendimento e permite, por sua vez, a reprodução simbólica da sociedade (Nobre, 2009, p. 13-14).

Nessa concepção, a sociedade é percebida sob dois níveis distintos. No primeiro nível, a reprodução material da sociedade é coordenada por uma ação tipicamente instrumental, regida pela lógica do *sistema*, e, no segundo nível, a reprodução simbólica está atrelada aos mecanismos comunicativos da ação cuja lógica caracteriza o *mundo da vida*. Dessa forma:

ao formular o conceito de mundo da vida, Habermas entendeu aquelas tendências derivadas do domínio da racionalidade instrumental no capitalismo administrado como formas de uma colonização do mundo da vida por parte do sistema, à qual podem se opor estruturas próprias da ação comunicativa (Nobre, 2009, p. 15).

Logo, a *ação comunicativa* (comunicação linguística) é entendida como parte do processo de constituição da personalidade e da reprodução cultural que possibilita a apreensão

do mundo e facilita os processos de aprendizado. É um meio pelo qual os indivíduos garantem a reciprocidade em atos e concepções de valores, possibilitando “que as tarefas da reprodução material possam ser socialmente regidas” (Honneth, 1999, p. 539). Através dessa *racionalidade comunicativa*, Habermas apresenta uma *ciência crítica da sociedade*, em termos de *estrutura comunicacional*, cuja base possibilita “um saber evolutivo da história, criado como lógica da contradição social” direcionada para a práxis (Fontes, 2019, p. 131 - 132).

O paradigma reconstutivo habermasiano, ancorado nas categorias do *trabalho* e da *interação* e em um modelo de sociedade dividido em dois níveis: *sistema* e *mundo da vida*, retoma o modelo crítico presente em *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* de Horkheimer (paradigma produtivista). Habermas ressalta as deficiências deste modelo e utiliza estas críticas como base para reconstruir outras teorias, estabelecendo-o como ponto de partida, ressaltando as deficiências deste modelo e utilizando estes apontamentos para realizar a reconstrução de outras teorias, tornando-os a base “para todas as reconstruções posteriores de todas as demais teorias que se orientam por essa reconstrução inaugural modelar” (Melo, 2013, p. 23).

Antes de abordar as reformulações de Honneth, serão apresentadas as críticas direcionadas aos modelos críticos de Horkheimer e Habermas. Segundo Melo (2013), Honneth fundamenta suas críticas na ideia de que qualquer modelo crítico que priorize estruturas, funções ou instituições sociais formais em detrimento do social e da base comunicativa é falho.

Em relação ao déficit sociológico apresentando aos modelos críticos apresentados por Horkheimer, Honneth ressalta que ambos (apresentados em *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* e em *Dialética do Esclarecimento*) estavam atrelados às estruturas políticas e econômicas vigentes e para um processo de socialização do indivíduo, que não levava em consideração a ação social como uma mediadora destas relações, e por entender que os pensadores da Escola de Frankfurt, por suas experiências com as duas guerras mundiais, não tinham condições de extrair da esfera do social os princípios normativos que justificassem sua Teoria Crítica Social. Desse modo, ele acreditava que o déficit sociológico acompanha o déficit normativo (Voirol, 2011).

Para além do déficit sociológico atinente à tradição da Teoria Crítica, Honneth identifica também um déficit de diagnóstico de tempo pelo fato dos membros do *círculo interno* da primeira geração utilizarem uns “esquemas abstratos de funcionamento da sociedade, em macroestruturas que ocultam a verdadeira gramática social da infraestrutura comunicativa” (Nobre, 2013, p. 15).

Em se tratando do modelo crítico de Habermas, Axel Honneth ressalta, em uma entrevista concedida a Voirol em 2011, que o déficit sociológico da primeira geração da Teoria

Crítica havia sido atenuado por Habermas, mas que seu paradigma da comunicação (do entendimento da comunicação ou apenas do entendimento) havia limitado o espaço para os conflitos sociais na sociedade. Por esta razão, ele justificava como empreendeu seu próprio modelo crítico:

Minha própria tentativa consistiu, por conseguinte, em ampliar ou corrigir esse caminho, aberto por Habermas, de uma concepção do social fundada nas relações comunicativas, com uma orientação mais fortemente ligada a uma teoria dos conflitos. E o paradigma que pretendi colocar no lugar, ou que talvez quisesse compreender como um aprofundamento do modelo do entendimento, foi o da luta por reconhecimento (Voirol, 2011, p. 140-141).

Assim, Honneth propõe que o princípio do reconhecimento passe a ser o núcleo do social, o que, para ele, possibilita a junção da teoria do social com a fundamentação normativa. E este vínculo é fundamental para a Teoria Crítica. Para além do déficit sociológico atinente à tradição da Teoria Crítica, Honneth identifica também um déficit de diagnóstico de tempo pelo fato dos membros do *círculo interno* da primeira geração utilizarem “esquemas abstratos de funcionamento da sociedade, em macroestruturas” que ocultavam a “gramática social da infraestrutura comunicativa” (Nobre, 2013, p. 15).

Em se tratando do déficit normativo, Honneth (1999) reforça que a reavaliação normativa pretendida por Horkheimer e Adorno em *Dialética do Esclarecimento* tornou-se inócua, mesmo que tenha se apresentado de forma negativa (crítica), pois utilizou premissas da “filosofia da consciência”, sem questionar verdadeiramente as compulsões categoriais de pensamento que moldam a compreensão da realidade.

Desde a década de 1930, os pensadores do círculo interno da Escola de Frankfurt entendiam a sociedade em termos de suas funções e estruturas, e de como estas mantinham a coesão e o funcionamento do sistema, desconsiderando a riqueza da prática social diária e a importância das interações comunicativas na reprodução das normas sociais. E ao manterem a filosofia da história como base de sua Teoria Crítica da Sociedade, recaíram num reducionismo histórico-filosófico por negligenciarem a dimensão da interação social, reduzindo o processo histórico a uma dimensão de dominação sobre a natureza, perdendo-se, assim, “na ilusão de um funcionalismo marxista no qual todos os fenômenos sociais eram vistos à luz da função que desempenham no processamento humano da natureza” (Honneth, 1999, p. 539).

Para Honneth (1999), o reducionismo funcionalista e histórico-filosófico prejudicava a compreensão das realizações criativas individuais e coletivas e, ao excluírem a esfera comunicativa da prática diária, negligenciava uma dimensão do progresso civilizatório que não estava relacionada apenas ao aumento das forças de produção, mas também à ampliação das

liberdades jurídicas e do escopo da ação individual. Outro problema apontado pelo reducionismo é de cunho metodológico, pois Horkheimer e Adorno passam a considerar cada forma de conhecimento científico, inclusive a pesquisa das ciências sociais, como um elemento no processo de reificação da civilização. Isso os levou a excluírem a Teoria Crítica da Sociedade do âmbito das ciências sociais empíricas, relegando-a exclusivamente ao domínio da filosofia. Um movimento que Horkheimer buscou evitar por meio da pesquisa social interdisciplinar (Honneth, 1999).

Honneth (1999) critica ainda a abordagem funcionalista do modelo crítico de Horkheimer e Adorno na análise da cultura de massa, pois as análises econômicas e sociopsicológicas do instituto produziram uma visão de integração fechada da sociedade. Enquanto a análise econômica, baseada na economia planejada, desvelou tendências de dominação capitalista, a análise sociopsicológica ressaltou os mecanismos de ajuste dos indivíduos às novas demandas comportamentais. Por seu turno, os estudos que trataram da teoria cultural poderiam ter expandido a análise da sociedade e, conseqüentemente, deste funcionalismo fechado, se tivessem focado na investigação empírica da participação ativa dos indivíduos no processo de integração social para entender seus costumes e estilos de vida. Assim, acabaram reintegrando a análise da cultura ao funcionalismo, como fizeram com a economia política e a psicologia social, reduzindo-a a um componente funcional da garantia de dominação.

Em se tratando do déficit normativo da teoria da ação comunicativa de Habermas, Honneth aponta a incompletude de sua revolução teórica, que, mesmo que tenha rompido com os pressupostos fundamentais da filosofia da história, limitou-se a ampliar o conceito de racionalidade e de ação social, não sendo capaz de pensar como o próprio sistema e sua lógica instrumental são resultados de permanentes conflitos sociais. Portanto, na concepção de Honneth, a intersubjetividade comunicativa deveria ter sido estruturada pela luta e pelo conflito social, pois a base da interação é o conflito, e sua gramática, a luta por reconhecimento. Logo, a diferenciação entre *sistema* e *mundo da vida*, para ele, só encobriria os dissensos sociais (Nobre, 2013, p. 12).

À vista disso, Honneth, partindo da *virada comunicativa* habermasiana, propõe seu paradigma crítico reconstrutivo, colocando em primeiro lugar o elemento social no foco de suas análises, para, a partir dele, “reconstruir as bases normativas da sociabilidade contemporânea”. Num segundo nível da sua fundamentação para suas reformulações da Teoria Crítica, Honneth busca na base comunicativa sanar o déficit normativo que permanece na teoria de Habermas,

dando luz aos conflitos sociais e ao processo de construção social da identidade, que perpassa a luta pelo reconhecimento (Nobre, 2009).

O paradigma crítico reconstrutivo de Honneth foi iniciado com sua obra *Luta por Reconhecimento: A gramática Moral dos conflitos sociais*. Por meio do princípio da reconstrução da história da teoria, ressaltou tanto “os elementos de continuidade e de ruptura tanto em relação ao paradigma crítico reconstrutivo inaugurado por Habermas”, quanto às inconsistências de seus escritos, apresentadas por seus opositores e cuja discussão não é objeto desse trabalho (Nobre, 2013, p. 14). A seguir, apresenta-se em detalhamento a perspectiva de Axel Honneth e a sua Teoria do Reconhecimento, tratada em sua obra principal.

2.2 AXEL HONNETH E A TEORIA DO RECONHECIMENTO

A Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth pauta-se na primazia da gramática moral do reconhecimento, que se baseia na expectativa e na reciprocidade de comportamento e ação. Desse modo, a necessidade de reconhecimento é uma característica fundamental dos indivíduos, influenciando profundamente suas interações e a formação de suas identidades. Nessa perspectiva, os conflitos são inerentes ao processo de reconhecimento, constituindo etapas essenciais na formação e afirmação de identidades individuais e coletivas. Logo, o fundamento social da Teoria Crítica na contemporaneidade passa a ser o conflito social.

Na acepção de Honneth (2009), a formação da identidade é um processo dialógico e intersubjetivo, repleto de conflitos, construído através das interações com os outros, que envolve um diálogo contínuo onde os indivíduos buscam reconhecimento e enfrentam experiências de desrespeito.

Em sociedades contemporâneas, marcadas por diversidade e desigualdades, a luta por reconhecimento é uma constante. As mudanças sociais e as experiências de desrespeito social afetam, sobremaneira, a identidade pessoal e coletiva dos sujeitos. As expectativas, quando não realizadas, suscitam lutas políticas que impulsionam mudanças sociais significativas. A luta por reconhecimento, portanto, não é apenas uma demanda por respeito e igualdade, mas também um motor de transformação social e de construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Em função disso, esta teoria possui uma profunda relevância na análise da conjuntura atual, pois as lutas por reconhecimento, além de suscitarem ações restauradoras de direitos denegados e de promoverem relações de reconhecimento recíproco, geralmente empreendidas por diversos movimentos sociais, geram uma força moral que impulsiona o desenvolvimento

social. Um exemplo disso são as lutas por reconhecimento do direito à educação de adultos trabalhadores da EJA, que serão discutidas nos próximos capítulos.

Num primeiro momento, ao utilizar os escritos iniciais de Hegel, em especial, do texto *Realphilosophie* (1805-1806), Honneth fundamenta sua compreensão sobre a motivação dos conflitos, desenvolvendo a ideia mais ampla de uma luta por reconhecimento, pautando-se na ideia de reconhecimento recíproco.

o termo "reconhecimento" refere-se àquele passo cognitivo que uma consciência já constituída "idealmente" em totalidade efetua no momento em que ela "se reconhece como a si mesma em uma outra totalidade, em uma outra consciência"; e há de ocorrer um conflito ou uma luta nessa experiência do reconhecer-se-no-outro, porque só através da violação recíproca de suas pretensões subjetivas os indivíduos podem adquirir um saber sobre se o outro também se reconhece neles como uma "totalidade". "Mas eu não posso saber se minha totalidade, como de uma consciência singular na outra consciência, será esta totalidade sendo-para-si, se ela é reconhecida, respeitada, senão pela manifestação do agir do outro contra minha totalidade, e, ao mesmo tempo, o outro tem de manifestar-se a mim como uma totalidade, tanto quanto eu a ele (Honneth, 2009, p. 63).

O conflito suscitado pelo processo de descentramento das perspectivas do Eu no processo de reconhecimento recíproco possibilita um aumento da comunitarização e, conseqüentemente, da luta por reconhecimento. À vista disso, Honneth desenvolve uma Teoria Crítica da sociedade em que os processos de mudança social são analisados e explicados normativamente através das relações de reconhecimento recíproco.

Num segundo momento, Honneth busca, na psicologia social de George Hebert Mead, elementos para fundamentar empiricamente uma teoria da intersubjetividade pautada em três esferas ou padrões de reconhecimento (amor, direito e solidariedade), que desvelam três tipos de desrespeito, cujas vivências podem influenciar o surgimento de conflitos sociais (Honneth, 2009).

O entendimento destes três padrões intersubjetivos de reconhecimento e suas conseqüentes formas de desrespeito oferecem *insights* valiosos sobre a coesão social e a formação da identidade dos indivíduos, pois as lutas por reconhecimento não são apenas reações a injustiças específicas, mas também expressões de necessidades fundamentais e universais de dignidade e respeito, que tecem o fio social das experiências dos sujeitos desta pesquisa.

2.2.1 Padrões de reconhecimento intersubjetivo e experiências de falta de reconhecimento

Honneth (2009) distingue formas de integração social que podem ocorrer por meio das *ligações emotivas*, da *adjudicação de direitos*, ou da *orientação comum por valores*. Estas formas de interação social constituem três padrões de reconhecimento intersubjetivo, que

abrangem as esferas do amor, do direito e da solidariedade, cada um com seus respectivos referentes negativos.

A gênese dos padrões de reconhecimento e de desrespeito emerge diretamente das vivências afetivas dos indivíduos, sendo moldados pelas interações sociais e emocionais. As reações afetivas e o engajamento emocional desempenham um papel crucial na formação das expectativas de reconhecimento e na percepção de injustiças quando as expectativas são frustradas.

No âmbito do amor, têm-se as formas primárias de reconhecimento, marcadas por experiências íntimas, compreendendo as relações afetivas desenvolvidas no âmbito familiar e amoroso. Este padrão de reconhecimento é essencial para a formação da identidade e para o desenvolvimento da autoconfiança.

Na esfera do direito, no contexto da sociedade civil, o reconhecimento ocorre através do respeito aos direitos individuais. Este padrão de reconhecimento está associado à igualdade e à dignidade, garantindo que todos os membros da sociedade sejam tratados com justiça e tenham seus direitos básicos protegidos. O reconhecimento jurídico é fundamental à sensação de pertencimento dos indivíduos e de autorrespeito.

No âmbito da solidariedade, em nível social, o reconhecimento se manifesta através da solidariedade e da valorização das contribuições únicas de cada indivíduo para a sociedade. Este padrão de reconhecimento promove a estima social e a integração dos indivíduos na comunidade, reconhecendo-os não apenas como iguais, mas também como contribuintes valiosos, com habilidades e características distintas, aspectos fundamentais para a formação de uma autoestima elevada.

A gramática do reconhecimento, conforme desenvolvida por Honneth, começa pelo lado negativo, ou seja, pela falta de reconhecimento ou experiência de desrespeito. Enquanto o reconhecimento recíproco possibilita uma elaboração positiva dos padrões intersubjetivos do amor, do direito e da solidariedade, as experiências de desrespeito, como a injustiça, sofrimento, humilhação, vergonha e indignação, geram uma fenomenologia negativa (moralmente carregada) relacionada diretamente com o reconhecimento denegado e que vão influenciar a forma como os indivíduos se comportam e se percebem. Sobretudo, porque estas experiências de desrespeito não são meros incidentes, mas, sim, eventos carregados de uma linguagem moral naqueles que vivenciam as experiências, que podem ser compreendidas do ponto de vista normativo, a partir de padrões morais que são violados ou negados. Esta linguagem não expressa apenas a dor e a injustiça das experiências de desrespeito, mas também serve como um meio de articulação e reivindicação de direitos e de reconhecimento. Assim, as experiências

de desrespeito não são apenas eventos isolados, mas um processo contínuo que molda a percepção moral e social dos indivíduos, mobilizando as lutas por reconhecimento (Melo, 2020).

As experiências de desrespeito reduzem a liberdade de ação, infligem danos e ferem a compreensão positiva que as pessoas têm de si mesmas e que foi adquirida de forma intersubjetiva. Nessa concepção, a ofensa, ou o desrespeito devem ser medidos em razão do grau de comprometimento da autorrelação prática (forma dos indivíduos se percebem e se relacionam consigo mesmos), que, por sua vez, priva o sujeito “do reconhecimento de determinadas pretensões da identidade” (Honneth, 2009, p. 214).

O desrespeito compromete o reconhecimento recíproco nas esferas afetiva (do amor), jurídica (do direito) e social (da solidariedade). O desrespeito na dimensão intersubjetiva do amor é decorrente de maus-tratos e violações. A falta de reconhecimento nesta esfera jurídica resulta em privação de direitos e exclusão social. Na dimensão da solidariedade, as experiências de desrespeito são sentidas como degradação e ofensa à honra e à dignidade humana, como pode ser visualizado no quadro abaixo.

Quadro 9 – Relações sociais de reconhecimento

	AMOR	DIREITO	SOLIDARIEDADE
Modos de reconhecimento	Dedicação emotiva	Respeito cognitivo	Estima social
Formas de reconhecimento autorrelação prática	Relações primárias (amor, amizade)	Relações jurídicas (direito)	Comunidade de valores (solidariedade)
Formas de reconhecimento denegado (desrespeito)	Autoconfiança	autorrespeito	Autoestima
Componentes ameaçados da personalidade	Maus-tratos e violação	Privação de direitos e exclusão	Degradação e ofensa
	Integridade física	Integridade social	Honra e dignidade

Fonte: organização da autora, baseada no quadro descrito em Honneth (2009, p. 211).

Na concepção de Honneth (2009), o indivíduo precisa vivenciar, de maneira plena e consistente, o reconhecimento em suas três dimensões para alcançar uma autorrelação infrangível, uma concepção de si mesmo que permaneça intacta e positiva, mesmo diante de adversidades e desafios. Uma autorrelação bem-sucedida

depende do reconhecimento intersubjetivo de suas capacidades e de suas realizações; se uma tal forma de assentimento social não ocorre em alguma etapa de seu desenvolvimento, abre-se na personalidade como que uma lacuna psíquica, na qual entram as reações emocionais negativas como a vergonha ou a ira. Daí a experiência de desrespeito estar sempre acompanhada de sentimentos afetivos que, em princípio, podem revelar ao indivíduo que determinadas formas de reconhecimento lhe são socialmente denegadas (Honneth, 2009, p. 220).

Ao reconhecer o padrão intersubjetivo que foi desrespeitado, é possível desvelar o fio moral que acompanha as experiências de desrespeito e elaborar este sentimento por meio das expectativas normativas (critérios normativos - os padrões de reconhecimento) que foram atingidas pelas formas de desrespeito. No intuito de clarificar a gramática do reconhecimento, descrevem-se, nas próximas subseções, os três padrões intersubjetivos do reconhecimento e suas respectivas formas de reconhecimento denegado.

Padrão intersubjetivo do amor: simbiose (dependência) x independência (autonomia)

A partir do conceito de Hegel de que o amor é um *ser-si-mesmo* no outro, Honneth afirma que a experiência intersubjetiva do amor constitui a primeira etapa de uma relação particular (íntima) de reconhecimento recíproco. Este tipo de relação profunda e pessoal é marcada tanto pelo acolhimento do amor, quando há um assentimento e um encorajamento mútuo do afeto e da natureza concreta das carências individuais, quanto pelos conflitos do amor, que surgem quando estas demandas afetivas não são supridas.

Toda relação amorosa, seja aquela entre pais e filhos, a amizade ou o contato íntimo, está ligada, por isso, à condição de simpatia e atração, o que não está à disposição do indivíduo; como os sentimentos positivos para com outros seres humanos são sensações involuntárias, ela não se aplica indiferentemente a um número maior de parceiros de interação, para além do círculo social das relações (Honneth, 2009, p. 178).

Esta experiência inicial de amor cria uma base emocional para a formação da identidade e de padrão evolutivo de sociabilidade. Sob uma perspectiva dialética e fenomenológica das relações de reconhecimento, Honneth ressalta que “o sucesso das ligações afetivas se torna dependente da capacidade adquirida na primeira infância para o equilíbrio entre a simbiose e a autoafirmação”. Logo, o reconhecimento na dimensão afetiva é um ato contínuo de negociação entre a necessidade de amor e cuidado, caracterizada pela dependência (simbiose), e a busca por autoafirmação e independência (autonomia) (Honneth, 2009, p. 163).

A simbiose com o outro é entendida como uma luta pela autonomia, pois, ao mesmo tempo em que proporciona acolhimento e satisfação das necessidades primárias, pode sufocar a autonomia, gerando um ímpeto de afastamento. Esta luta constante pela autonomia denota um equilíbrio precário, que reflete a complexidade e a dinâmica das relações sociais, em que a identidade é formada através do constante engajamento com essas tensões. Ao promoverem autoconfiança e um equilíbrio entre autonomia e dependência, estas relações primárias fortalecem a capacidade dos indivíduos de se engajarem moralmente na vida pública.

O reconhecimento do amor é essencial para a formação de relações sociais saudáveis e para uma constituição psíquica estável. Contudo, este tipo de reconhecimento não pretende resolver a tensão entre dependência e autonomia, mas, sim, expô-la, uma vez que nem a dependência absoluta, nem a autonomia absoluta são desejáveis. Honneth argumenta que não pode haver um egoísmo extremo ou um individualismo que faça o indivíduo perder a consideração pelo outro. Porém, quando ocorrem patologias ou distúrbios nos relacionamentos, isso reflete um processo malsucedido de reconhecimento recíproco durante a interação primária. Em tais casos, a autonomia se torna egocêntrica e a dependência simbólica se torna absoluta, resultando em um desequilíbrio prejudicial. Este desequilíbrio, no processo formativo de simbiose e autoafirmação, pode acarretar uma desadaptação gradativa, em que os indivíduos vão se desligando da realidade, perdendo a autonomia e a autoconfiança (Melo, 2020).

O desrespeito na esfera do amor acomete a integridade corporal da pessoa por meio de maus-tratos e violações, resultando em uma vergonha social que fere e deturpa a personalidade. Isso leva à perda da confiança em si mesmo e nos demais sujeitos. Por se tratar de uma forma elementar de reconhecimento, o amor “não contém experiências morais que possam levar por si só a formações de conflitos sociais”. A dimensão existencial de luta, na esfera afetiva, ocorre por meio do “equilíbrio intersubjetivo entre fusão e delimitação do ego”, superando as resistências recíprocas, restritas às relações primárias (Honneth, 2009, p. 256).

Padrão intersubjetivo do direito: universalidade e igualdade x particularidade e diferença

Na esfera do direito, Axel Honneth enfatiza que as relações jurídicas são uma forma essencial de reconhecimento recíproco, que tem um componente reflexivo crucial para a assunção dos indivíduos como sujeitos de direito. Esta compreensão de nós mesmos como portadores de direitos advém de:

um saber sobre quais obrigações temos de observar em face do respectivo outro: apenas da perspectiva normativa de um "outro generalizado", que já nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, nós podemos nos entender também como pessoa de direito, no sentido de que podemos estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões (Honneth, 2009, p. 179).

Isso implica que todos os membros de uma comunidade jurídica possuem direitos iguais, constituídos historicamente e fundamentados em princípios morais universais, que excluem os sentimentos de simpatia e afeição em prol de um entendimento puramente cognitivo que não leva em consideração aspectos valorativos. Honneth denomina este entendimento universalizado de reconhecimento cognitivo.

O padrão intersubjetivo do direito é a primeira dimensão pública do reconhecimento, portanto, é essencial para que os sujeitos se sintam parte integrante da comunidade. Para que uma pessoa usufrua de seus direitos, faz-se necessário que ela seja reconhecida intersubjetivamente pela coletividade. E como membro de igual valor em uma coletividade, participa em pé de igualdade de sua ordem institucional, tendo suas pretensões individuais satisfeitas coletivamente de maneira legítima. Assim, a base das comunidades jurídicas contemporâneas fundamenta-se na aceitação de que todo indivíduo é portador de direitos e, como tal, é imputável moralmente, ou seja, possui a capacidade de tomar decisões racionais e autônomas sobre questões morais, respeitando uns aos outros como membros de igual valor em uma comunidade de valores (Honneth, 2009).

A história evolutiva dos direitos civis, políticos e sociais desvela dois movimentos interdependentes das pretensões do direito: um voltado para a universalidade e igualdade, e outro para a particularidade e diferença, ambos conquistados através de lutas sociais. Por meio da universalidade e da igualdade, o Estado passou a reconhecer universalmente todos os indivíduos como portadores de direitos, independentemente de exceções e privilégios, promovendo a todos ao status de cidadão. A igualdade de status é uma reivindicação universal que possibilita a igualdade de condições materiais e a participação autônoma na vida pública de todos os cidadãos.

Nessa concepção, aos membros de uma coletividade política, são garantidos todos os direitos que permitem o exercício igualitário de seus interesses políticos, conforme o princípio da igualdade universal. A experiência do reconhecimento jurídico está vinculada ao valor do autorrespeito, pois possibilita que o sujeito conceba sua ação como uma manifestação de sua autonomia, a qual é respeitada por todos os outros. Para Honneth, o autorrespeito é a capacidade do indivíduo de se referir a si mesmo de maneira positiva ao partilhar “com todos os outros membros de sua coletividade as propriedades que o capacitam para a participação numa formação discursiva da vontade” (Honneth, 2009, p. 197).

Uma vez atendida a reivindicação inicial de adjudicação de direitos universais, buscou-se ampliar os direitos individuais fundamentais, a fim de criar condições de equidade ao coletivo dos excluídos e desfavorecidos (em termos de condição social, raça, etnia, sexo, orientação sexual, idade etc.). Ter direito, na acepção de Honneth (2009), implica a capacidade de fazer reivindicações ou exigir algo, baseando-se no entendimento de que as reivindicações são socialmente aceitas e consideradas justas. Dessa forma, o direito individual está relacionado ao respaldo jurídico e social que as ações do indivíduo possuem dentro de uma comunidade de valores e, como tal, gera autorrespeito. Por ser o autorrespeito uma grandeza perceptível apenas

quando a pessoa sofre com sua falta, na dimensão intersubjetiva, a experiência do reconhecimento denegado ou do desrespeito impossibilita também as possibilidades do autorrespeito individual, gerando “conflitos em torno da ampliação tanto do conteúdo material como do alcance social do status de uma pessoa de direito” (Honneth, 2009, p. 194).

Historicamente, observa-se que as lutas empreendidas por movimentos sociais, como os movimentos da década de 1960 em prol da alfabetização de adultos, ganharam força com figuras como Paulo Freire e com a atuação dos movimentos estudantis e dos movimentos de cultura popular, que serão abordados no capítulo 3. Além de assegurar o direito à educação desses sujeitos, os movimentos visavam dirimir o sentimento de *vergonha social* ocasionado pela condição de não alfabetizados e por viverem à margem da sociedade. Honneth ressalta que é nesse contexto de protestos ativos e resistência que se desvela a linguagem e o significado psíquico que o reconhecimento jurídico possui para estes grupos.

Na dimensão intersubjetiva do direito, as experiências de rebaixamento, que ‘afetam o autorrespeito moral’, são medidas pelo grau de universalização em razão do alcance material dos direitos institucionalmente garantidos. Estas experiências mantêm o indivíduo “estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade”, não lhe sendo concedida a “imputabilidade moral na mesma medida que aos outros membros da sociedade” (Honneth, 2009, p. 216).

Logo, a privação dos direitos e a exclusão da vida política, civil e social ferem o pressuposto de que cada pessoa, como parceiro de interação, tem igual valor na comunidade, comprometendo a igualdade e lesando as expectativas intersubjetivas de ser reconhecido como um sujeito capaz de formar juízo moral. Essa forma de desrespeito é medida pelo grau de universalização e pelo alcance material dos direitos que devem ser garantidos. Ter acesso a direitos é diferente de não ter a base material que estes direitos possibilitam (Honneth, 2009; Melo, 2020).

A forma de se resgatar o respeito cognitivo da imputabilidade moral é por meio de *processos de interação socializadora*, ou seja, mediante dinâmicas sociais que possibilitam a interação com os outros e, conseqüentemente, a integração do indivíduo na sociedade. Estes processos são fundamentais para o reconhecimento mútuo e para a formação de uma autorrelação saudável, especialmente porque a desvalorização pessoal gera uma perda de autoestima pessoal que impede o indivíduo de se perceber “como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características” (Honneth, 2009, p. 218).

Padrão intersubjetivo da Solidariedade: pluralismo social e cultural x ordenação hierárquica e rígida de valores

O padrão intersubjetivo da solidariedade é a segunda forma de reconhecimento público e destaca a importância da estima social e cultural na valorização das individualidades. A estima social está relacionada às “propriedades particulares que distinguem os seres humanos em suas diferenças pessoais”. Enquanto, no direito, as relações são vistas sob a perspectiva do outro generalizado (uma representação coletiva que os indivíduos utilizam para orientar seu comportamento e desenvolver sua identidade social), na solidariedade, a relação com o outro é considerada sob uma perspectiva concreta e “requer um *medium social* que deve expressar as diferenças de propriedades entre sujeitos humanos de maneira universal, isto é, intersubjetivamente vinculante” (Honneth, 2009, p. 199).

Este *medium social* é expresso pelos valores e os objetivos éticos que constituem a autocompreensão cultural de uma sociedade, servindo como um sistema de referência para avaliar determinadas propriedades da personalidade e medir seu "valor" social pelo quanto contribuem para a realização dos objetivos sociais. A autocompreensão cultural predetermina os critérios de estima social, julgando capacidades e realizações conforme sua contribuição para os valores culturalmente definidos. Nessa esfera, o reconhecimento recíproco está ligado a um contexto de vida social onde os membros de uma comunidade de valores se orientam por objetivos comuns. Assim, a estima social é determinada pelos objetivos éticos predominantes em um dado contexto social, e seu alcance e simetria dependem do grau de pluralização dos valores sociais e dos ideais de personalidade destacados. Quanto mais as concepções éticas se abrem a diversos valores e abandonam hierarquias rígidas de valores, mais a estima social se individualiza e cria relações simétricas (Honneth, 2009).

Os objetivos éticos da sociedade são formulados e articulados a partir de seus princípios e valores, que são hierarquizados, resultando em uma escala de comportamento de maior ou menor valor. Esta escala valorativa permite estratificar verticalmente as tarefas sociais de acordo com sua contribuição para a realização dos valores centrais, atribuindo formas específicas de conduta de vida cuja observância confere a *honra* apropriada a seu estamento. Nesse contexto, a *honra* designa a medida relativa de reputação social adquirida ao cumprir expectativas coletivas de comportamento eticamente ligados ao status social. A reputação de uma pessoa é definida em termos de honra social, sendo que o *comportamento honroso* é a realização suplementar que cada indivíduo deve apresentar para adquirir de fato a medida de reputação social atribuída coletivamente a seu estamento, em virtude da ordem de valores culturalmente estabelecida (Honneth, 2009, p. 201).

Quando a estima social é organizada segundo um padrão estamental, as formas de reconhecimento assumem relações simétricas internamente e assimétricas externamente entre os membros dos estamentos culturalmente tipificados. Internamente, nesses grupos, os indivíduos se estimam mutuamente por compartilharem propriedades e capacidades valorizadas na escala social, conferindo-lhes certa reputação social. Externamente, as relações de estima são escalonadas hierarquicamente, onde os membros da sociedade avaliam as propriedades e capacidades de indivíduos de outros estamentos, conforme sua contribuição para a realização de valores comuns, de acordo com uma medida culturalmente predeterminada (Honneth, 2009).

Corroborando essa ideia, Melo (2020) acrescenta que a oposição entre o pluralismo social e cultural e a ordenação hierárquica e rígida de valores cria uma tensão significativa, pois sociedades plurais são geralmente mais receptivas à diversidade e à diferença, enquanto as tradicionais tendem a bloquear a estima social de grupos diversos. Isso dificulta a valorização da pluralidade cultural e social, expressas individualmente ou em grupo, devido à manutenção de uma ordenação hierárquica rígida e de valores cristalizados. Nas sociedades modernas, o potencial de conflito da estima social aumenta à medida que as diferenças enfrentam a diversidade e as disputas públicas, culturais e sociais em relação à possibilidade de autorrealização.

A autorrelação prática da dimensão subjetiva da solidariedade é a autoestima, refletida no reconhecimento mútuo. Isso permite que o indivíduo se expresse e se realize completamente no âmbito público. O sentimento de orgulho de grupo ou de honra coletiva experimentado pelo indivíduo surge quando ele se percebe como membro de um grupo social capaz de realizações comuns, cujo valor é reconhecido por todos os demais membros da sociedade. Estas interações são denominadas de relações solidárias, apresentando um padrão de reconhecimento onde os sujeitos se interessam e se valorizam reciprocamente. Este reconhecimento é essencial para promover uma autoestima saudável, pois cada indivíduo se sente valorizado e respeitado em sua singularidade e diversidade.

Segundo Honneth (2009), a solidariedade pode ser vista como uma forma preliminar de relação interativa, na qual os sujeitos se interessam reciprocamente pelos modos distintos de vida, estimando-se de maneira simétrica. Portanto, a solidariedade é essencial para fomentar um ambiente onde as capacidades e as trajetórias individuais sejam reconhecidas e valorizadas, promovendo uma convivência mais justa e inclusiva.

Nessa dimensão, a degradação e a ofensa pessoal representam um tipo de rebaixamento que se relaciona negativamente a valores socialmente reconhecidos, depreciando modos de vida individuais ou coletivos e utilizando vocabulário ofensivo e degradante, como no caso do

racismo, da homofobia, da violência contra as mulheres, do sexismo e do etarismo (Melo, 2020), além de se manifestar também na EJA. Sobretudo, porque a trajetória dos trabalhadores estudantes da EJA é marcada pela denegação de direitos básicos elementares, como o direito à educação, o que gera sentimentos de humilhação pela sua condição de não alfabetizados ou de não terem concluído os estudos.

As experiências de desrespeito afetam a *honra* e a dignidade humana, retirando o reconhecimento social decorrente do seu status na coletividade, causando vergonha, humilhação e rebaixamento social. Estas reações negativas suscitadas pelas experiências de desrespeito podem se tornar a “base motivacional afetiva na qual está ancorada a luta por reconhecimento” (Honneth, 2009, p. 220).

Em suma, as experiências de desrespeito, nas três dimensões intersubjetivas, como a negação de direitos, a desvalorização das identidades dos indivíduos, o rebaixamento pessoal e a humilhação social, bloqueiam questões fundamentais, como a igualdade, a estima social, além de outras formas de reconhecimento. Isso resulta em um profundo sentimento de injustiça, indignação e vergonha. Contudo, a indignação moralmente constituída torna-se uma poderosa fonte de motivação para resistir e lutar contra as condições adversas, atuando como catalisadores para a luta por reconhecimento.

Em *Luta por Reconhecimento*, Honneth propõe uma lógica universal da ampliação das relações de reconhecimento, destacando a importância de uma gramática moral vinculada à ampliação e proteção cumulativa da autonomia, autoconfiança, autorrespeito e autoestima. Ele sugere que o progresso histórico está intimamente ligado ao progresso moral, onde a evolução das relações de reconhecimento contribui para o desenvolvimento moral da sociedade. Assim, a ampliação das relações de reconhecimento não só fortalece a autonomia individual, mas também promove um avanço moral coletivo, refletindo a interdependência entre o progresso histórico e o progresso moral. Nesse sentido, os conflitos devem ser compreendidos à luz do progresso moral, e as lutas por reconhecimento podem ser reconstruídas por meio de um ponto de vista moral.

A Teoria Crítica de Axel Honneth e a EJA

Axel Honneth, um dos principais teóricos da terceira geração da Teoria Crítica, oferece contribuições significativas ao entendimento das lutas sociais através do conceito de reconhecimento. Suas análises das experiências de desrespeito social desvelam uma gramática moral dos conflitos sociais que mobiliza os movimentos sociais em direção a uma orientação

política emancipatória. Ele sugere que é essencial extrair dos conflitos sociais o potencial emancipatório, pois há um senso de normatividade nessa gramática moral dos conflitos sociais, que suscita a luta pela liberdade, igualdade e equidade, no intuito de superar as experiências de não reconhecimento. Honneth argumenta que, quando a gramática moral dos conflitos sociais é expressa através da linguagem do reconhecimento, é possível observar um progresso moral nas lutas sociais, que assumem um caráter emancipatório e visam ampliar a possibilidade de autoconfiança, autorrespeito e autoestima.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a gramática destas lutas por reconhecimento pode ser reconstruída para destacar as experiências-chaves dos movimentos em prol do direito à educação na EJA, evidenciando como o desrespeito e a luta pelo reconhecimento estão entrelaçados. As lutas empreendidas pelo direito à educação na EJA exemplificam a transformação das experiências de desrespeito em uma orientação política emancipatória, visando ampliar o reconhecimento jurídico e social destes sujeitos que vivem à margem de seus direitos. Dessa maneira, a luta pelo reconhecimento no contexto da EJA reflete um progresso moral, promovendo a inclusão e a igualdade, reforçando a importância da educação como um direito fundamental para todos, e pode ser vista como um movimento pelo reconhecimento dos trabalhadores estudantes que experienciam caminhos descontínuos, marcados por experiências de desrespeito nas três dimensões intersubjetivas, mas que almejam condições e modos de vida mais dignos e equânimes.

Ao longo da história do Brasil, a educação de adultos foi marcada pela luta de grupos e movimentos sociais que defendiam o direito dos trabalhadores marginalizados devido à sua condição de não alfabetizados, a serem reconhecidos como sujeitos de direitos e a terem assegurados os direitos básicos de todos os cidadãos, inclusive o direito à educação. A educação de adultos, conforme estabelecido nas legislações pertinentes a esta modalidade de ensino, visa ser equânime, de qualidade e ao longo da vida. A falta de reconhecimento deste direito representa uma forma de desrespeito, gerando um sentimento de injustiça que, ainda na atualidade, motiva a luta por mudanças empreendida por diversas associações, órgãos de classe, fóruns e movimentos sociais.

Axel Honneth, com sua Teoria do Reconhecimento, oferece uma lente importante para compreender e valorizar as lutas pelo direito à educação na EJA. Ele destaca que o reconhecimento é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da autoestima dos indivíduos. No contexto da EJA, isso se traduz na valorização e inclusão dos estudantes adultos, que, muitas vezes, enfrentaram exclusão e marginalização. As contribuições de Honneth sugerem que a educação é um meio essencial para o reconhecimento social,

permitindo que estes indivíduos sejam vistos e tratados como membros plenos de uma comunidade de valores.

Diante do exposto ao longo deste capítulo, evidencia-se a relação existente entre a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth e o direito à educação na EJA, pois a busca pelo reconhecimento é uma condição indispensável para a realização plena dos direitos humanos. Portanto, na EJA, garantir o direito à educação de jovens, adultos e idosos da EJA é uma forma de garantir o reconhecimento dos indivíduos como sujeitos de direitos e de sua dignidade. A luta pelo direito à educação na EJA pode, portanto, ser vista como uma luta por reconhecimento, onde a busca pela inclusão educacional desses trabalhadores reflete a demanda por igualdade e justiça social. Nos próximos capítulos, Honneth retoma o diálogo com outros autores, incluindo Paulo Freire, a fim de ampliar a discussão sobre o direito à educação na EJA e a Teoria do Reconhecimento. O próximo capítulo abordará a luta pelo direito à educação de jovens e adultos trabalhadores no período de 1970 a 2023, destacando os avanços e retrocessos que marcaram esse período. Também será apresentado o resgate da história de um Centro Exclusivo de EJA, cuja relevância é significativa tanto para esta modalidade da educação básica no DF, quanto para a educação como um todo.

3. DO ENSINO SUPLETIVO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AVANÇOS E DESAFIOS DE UMA LUTA POR RECONHECIMENTO

A árdua luta cotidiana e contemporânea pelo direito à educação de jovens e adultos privados, historicamente, do bem simbólico que a educação constitui, é resgatada em um debate em torno da busca da educação para todos. As políticas públicas voltadas à educação de jovens e adultos começaram a consolidar-se com maior densidade ética e compromisso social apenas a partir da segunda metade do século XX. Até então, tais iniciativas eram pontuais, desarticuladas e frequentemente invisibilizadas nas agendas institucionais. A emergência de uma abordagem mais comprometida com a justiça educacional reflete uma mudança paradigmática no entendimento do papel do Estado frente à população jovem e adulta historicamente excluída dos processos formais de escolarização, que passa a reconhecer estes sujeitos como titulares de direitos, e não apenas como destinatários de ações compensatórias.

A metáfora “um passado que não passou”, empregada por Margarida Machado (2016) ao se referir à Educação de Jovens e Adultos (EJA), revela com precisão o caráter persistente das marcas históricas de negligência, exclusão e secundarização que permeiam esta modalidade educacional no Brasil. Longe de constituir apenas uma constatação retórica, esta expressão denuncia um processo contínuo de invisibilização que se atualiza sob novas formas, mesmo em contextos democráticos e constitucionalmente comprometidos com o direito universal à educação.

A análise de Maria Margarida Machado (2016) representa uma contribuição substancial ao campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao propor uma reflexão crítica sobre os impactos da Lei nº 9.394/1996 (LDB) após duas décadas de sua promulgação. Assumindo uma perspectiva histórico-dialética, a autora articula dados empíricos, análise documental e referenciais teóricos comprometidos com a justiça social, como forma de compreender as permanências e rupturas nos marcos normativos e nas práticas educacionais voltadas aos jovens e adultos trabalhadores.

A autora defende que a EJA é atravessada por contradições que resultam de disputas históricas e ideológicas sobre o direito à educação. Ao retomar o contexto da redemocratização brasileira, Machado evidencia que, apesar dos avanços normativos conquistados com a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, prevaleceram concepções restritivas que perpetuam a lógica supletiva e aligeirada no trato com a EJA. Para a estudiosa, trata-se de um “passado que não passou”, que se manifesta na exclusão estrutural de sujeitos historicamente

marginalizados — negros, pobres, populações rurais e periféricas — do acesso pleno à educação básica, reafirmando o caráter seletivo do sistema educacional brasileiro.

Com rigor analítico, Machado insere a EJA no cerne do debate sobre a função social da escola e o papel do Estado na garantia de direitos, sustentando que a política educacional brasileira, no que concerne à EJA, carece de efetividade e equidade. A autora convoca educadores e formuladores de políticas a retomar a dimensão ética e emancipadora da educação, como meio de superação das desigualdades sociais e promoção da cidadania ativa. Esta convocação não se restringe à denúncia, mas propõe uma agenda de enfrentamento: o fortalecimento da formação docente específica, a ampliação de investimentos públicos na modalidade e a incorporação de concepções pedagógicas libertadoras, à luz de autores como Paulo Freire e Antonio Gramsci.

A ressignificação da EJA como direito fundamental e política de Estado, nos termos defendidos pela autora, implica não apenas revisões legislativas, mas uma ruptura epistemológica com as práticas conservadoras e tecnicistas ainda dominantes. Nesse sentido, a obra de Machado é mais que um balanço dos 20 anos da LDB, é um manifesto por uma EJA comprometida com os princípios da justiça social, da democracia participativa e da emancipação humana.

Neste capítulo, apresentamos os avanços e desafios pelos quais a educação de jovens e adultos experienciou ao longo dos anos, tendo como objetivo central a análise crítica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em suas dimensões históricas, políticas e pedagógicas, com foco especial no contexto do Distrito Federal. A abordagem se sustenta em uma perspectiva dialética, que busca compreender a EJA não apenas como uma categoria organizacional do sistema educacional, mas como campo de afirmação de direitos, de disputas por reconhecimento, reparação de direitos historicamente denegados e de produção de saberes comprometidos com a justiça social e a dignidade humana. Para tanto, propomos uma leitura articulada de sua trajetória, desafios e possibilidades, considerando aspectos legais, institucionais e formativos.

Inicialmente, no item 3.1, apresenta-se o histórico da EJA, discutindo o processo de transição do ensino supletivo para a constituição da EJA como modalidade da Educação Básica, destacando o papel do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), a criação e estruturação dos Centros de Ensino Supletivo (CES) e a posterior formalização da EJA como política pública permanente. Nesse percurso, analisa-se o papel do Estado na organização de uma educação voltada às classes populares, muitas vezes marcada por uma lógica de contenção social, tecnicismo e improvisado institucional, sobretudo durante o regime militar. Destacam-se,

neste diálogo, os seguintes autores: Giroux (1986), Paiva (1990), Haddad (1991), Di Pierro (1992), Haddad e Di Pierro (2000), Gadotti (2007), Gonçalves (2007), Jacomeli (2010), Pinto (2010), Rodrigues (2012), Barcelos (2013), Santos (2014), Di Pierro (2017), Araújo e Stamatto (2018), Farias, Ireland e Silva (2018) e Lima, Macêdo e Souza (2022).

No desenvolvimento do item 3.2, serão analisados os avanços e desafios da EJA enquanto direito fundamental e política pública, à luz dos marcos legais que consolidam este entendimento, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e o Parecer CNE nº 11/2000, e o Programa Brasil Alfabetizado, bem como a organização da EJA no DF e seus diferentes formatos de oferta, revelando suas finalidades e limites pedagógicos, e os dados estatísticos sobre o acesso e a permanência dos sujeitos da EJA no Distrito Federal. A análise buscará evidenciar como a EJA se constitui como um campo de disputa entre diferentes projetos societários, exigindo do Estado não apenas a oferta formal desta modalidade, mas a garantia de condições reais de acesso e permanência

Nesse sentido, buscamos estabelecer um diálogo com Beisiegel (1997), Vieira (2000, 2006), Paiva (2006), Dias (2009), Gohn (2009), Machado (2009), Gadotti e Romão (2011), Galvão e Di Pierro (2013), Silveira (2013), Bolmann e Aguiar (2016), Santos (2016), Duarte (2017), Soares (2019), Lopes (2019) e Mansutti (2022), para traçar os avanços e os desafios que obstam o reconhecimento jurídico da EJA, desvelando as formas de invisibilização e os mecanismos de exclusão que persistem no interior das instituições escolares, comprometendo o sentido

Por fim, no item 3.3, será reconstituída a historicidade do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS), ao longo de seus 50 anos de existência, desvelando uma luta contínua pelo reconhecimento do CESAS como um Centro Exclusivo de EJA, bem como pela construção de sentidos e práticas cada vez mais alinhadas às demandas e especificidades de seus sujeitos. A análise documental empreendida utilizou-se do Diário Oficial Eletrônico e de documentos da SEEDF, no período de 1973 a 2023.

Como forma de enriquecer este relato cronológico, são utilizados trabalhos acadêmicos e artigos científicos, além dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) da escola e das vozes dos educadores entrevistados. São chamados ao diálogo os seguintes autores: Freire (1996), Aguiar (2009), Honneth (2009), Reis (2014), Farias; Lima (2015), Faria, Rehem e Reis (2016), Machado (2016), Souza, Ornelas e Costa (2017), Melo (2018), Vieira et al. (2018), Reis e Lopes (2019) e Vasconcelos (2020).

3.1 HISTÓRICO DE LUTAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL (1970 – 2023)

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que abrange jovens, adultos e idosos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade regular, por vivenciarem trajetórias descontínuas ao longo de uma caminhada que desvela, segundo Paiva (2006), movimentos de negação e de exclusão de direitos conspurcados desde a “infância, negada como tempo escolar e como tempo de ser criança” (Paiva, 2006, p. 521). E, nesse sentido, para além de reparar e restituir o que foi relegado, a escola precisa se constituir como um espaço democrático e inclusivo, que propicie as aprendizagens, a autonomia e o protagonismo social destes sujeitos de direito.

De acordo com os estudos de Haddad e Di Pierro (2000), ações educativas que visavam à educação de adultos são concebidas desde o período colonial, contudo, ocorriam de forma pouco sistematizada, geralmente no contexto familiar, no ambiente de trabalho, em instituições religiosas e em espaços de convívio sociocultural e de lazer. No período colonial, estas ações eram empreendidas pelos jesuítas, que, além de difundirem o evangelho, transmitiam normas de conduta e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial para os indígenas e escravos, e humanidades para os colonizadores e seus filhos. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, há uma desorganização do ensino e é somente no período do Brasil Imperial que se tem informações sobre ações educativas voltadas para os adultos.

Contudo, até a década de 1940, tais ações educativas eram concebidas como um instrumento compensatório, voltado para o suprimento das lacunas educacionais de segmentos sociais que, por razões estruturais — como a pobreza, a exclusão racial e a desigualdade de gênero —, não tiveram acesso à escolarização. Esta concepção assistencialista e remediativa gerou uma cultura institucional que naturalizou a precariedade da EJA em relação às demais etapas e modalidades da Educação Básica, refletida na baixa alocação de recursos, na rotatividade de professores, na fragilidade das políticas públicas específicas e na ausência de um currículo verdadeiramente contextualizado às experiências e necessidades dos sujeitos da EJA (Arroyo, 2006; Machado, 2008).

A partir da década de 1940, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) começa a adquirir visibilidade mais sistemática nos documentos oficiais e nas agendas administrativas do Estado brasileiro, sendo delineada com uma formulação específica que lhe conferia contornos identitários próprios. Este processo ocorreu em um contexto de intensificação da industrialização no país, cujas implicações sociais pressionaram as elites dirigentes e as autoridades públicas a implementarem medidas voltadas à formação da força de trabalho,

especialmente no que se refere à sua qualificação básica e à reprodução das condições mínimas de subsistência e cidadania. O Censo Demográfico de 1940 revelou que 56% da população brasileira com 15 anos ou mais era analfabeta, evidenciando a magnitude do déficit educacional e reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas ao enfrentamento deste quadro (Brasil, 2022, p. 7).

No contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) teve papel decisivo na difusão e implementação de programas nacionais de educação de adultos, influenciando diretamente as políticas educacionais brasileiras. Entre 1947 e 1950, o Brasil promoveu campanhas educacionais voltadas à qualificação da força de trabalho urbana e rural. Como destaca Beisiegel (1997) e Vieira (2016), a primeira campanha se notabilizou pelas classes de alfabetização, que, além do ensino da leitura e escrita, abordavam noções de higiene, saúde, iniciação agrícola, preparação para a vida moderna, civismo e desenvolvimento moral e espiritual. A década de 1940 representa, assim, um ponto de inflexão na trajetória da EJA no Brasil, marcando a consolidação de discursos e práticas voltadas à educação popular como instrumento de inclusão social e desenvolvimento econômico.

Desde a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), em 1947, até meados da década de 1960, a política educacional voltada à alfabetização de jovens e adultos caracterizou-se por ações pontuais, sob a forma de “cruzadas” e “campanhas”, sem integrar, de forma orgânica, o sistema formal de ensino. Um exemplo é a “Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes” (1947-1963), cujas ações eram temporárias e dependiam de renovação anual via portarias do Serviço de Educação de Adultos (SEA) (Brasil, 2022, p. 7).

Segundo Santiago (2018), a EJA começa a receber uma abordagem, uma conceituação, uma denominação, um tratamento e um lugar diferente com a educação popular. Contudo, a denominação educação de adultos e adolescentes surgiu com a Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA), entre 1947 e o final dos anos 1950.

A partir deste momento, diversas lutas, enfrentamentos e resistências foram empreendidas pela sociedade civil, mais especificamente por movimentos de educadores populares, inspirados nas ideias e experiências de Paulo Freire, em Angicos, no Rio Grande do Norte, desde 1960, em prol da alfabetização e em busca de reconhecimento; da consolidação de políticas públicas que atendessem às demandas deste público e de suas especificidades, e contra a exclusão e a marginalização social.

Como resultado da organização dos educadores populares, diversas ações governamentais foram impulsionadas, culminando, em 1963, na elaboração do Plano Nacional

de Alfabetização (PNA), que também possibilitou, nos anos 1980, a criação das Conferências Brasileiras de Educação, de instituições científicas como a ANPED, ANDE e CEDES e de organizações sindicais e espaços de debate que contribuíram para a democratização do ensino e o avanço da educação de jovens e adultos trabalhadores das classes populares (Vieira, 2000, 2006).

Santiago (2018) destaca que, em 1961, com a aprovação da LDB, também foi instituído o Plano Nacional de Educação, que previa a redistribuição dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) e a criação do Programa de Emergência. Este programa, voltado à alfabetização da população adulta, firmou convênios com os estados, mas teve curta duração, apenas seis meses. Paralelamente, os movimentos locais ampliaram sua atuação na educação de adultos, multiplicando-se em diversos estados.

Ainda na década de 1960, segundo Santiago (2018), iniciou-se uma fase de maior autonomia da educação de adultos, marcada pela expansão dos programas de alfabetização e pela crescente organização política da população. O analfabetismo passou a ser compreendido como reflexo da pobreza econômica e social, e a alfabetização, como um processo de emancipação popular.

Em 1964, começaram os preparativos do Programa Nacional de Alfabetização, que adotava o método de Paulo Freire, amplamente seguido pelos movimentos de educação popular. Sua proposta, inserida em um contexto de redemocratização e de superação do analfabetismo, refletia o novo pensamento social da esquerda católica (Santiago, 2018). No entanto, a proposta freireana de uma alfabetização conscientizadora passou a ser vista como uma ameaça pelos grupos conservadores. Após o golpe militar de 1964, os programas de Educação de Jovens e Adultos foram descontinuados, inaugurando um novo período na história da EJA no Brasil (Santiago, 2018).

Diante dessa maneira de alfabetizar jovens e adultos, conscientizando-os, como propunha Paulo Freire, grupos conservadores começaram a enxergar este método como ameaçador. Não surpreende que, após o golpe militar de 1964, surgiu um novo período na educação de adultos, desaparecendo de cena os programas destinados à Educação de Jovens e Adultos, instituindo-se com a Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

3.1.1 O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)

No final da década de 1950, delineavam-se no Brasil duas concepções distintas e predominantes no campo da educação de adultos, conforme a análise de Gadotti (2007). A primeira, de caráter emancipatório, fundamentava-se na ideia de uma educação transformadora, orientada pela pedagogia da conscientização proposta por Paulo Freire, cuja ênfase recai sobre o processo de libertação dos sujeitos por meio da crítica à realidade opressora. A segunda tendência assumia um caráter funcionalista, concebendo a educação de adultos como mecanismo de qualificação técnica, voltado à formação de mão de obra para atender às exigências do mercado de trabalho e às diretrizes do projeto desenvolvimentista nacional.

Na década seguinte, estas correntes mantiveram-se atuantes. A vertente freireana passou a ser amplamente identificada com experiências de educação não formal, enquanto a perspectiva funcionalista foi institucionalizada por meio de mecanismos de suplência escolar formal, cuja expressão mais emblemática foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado sob princípios antagônicos aos de Freire.

Instituído com a promessa de erradicar as altas taxas de analfabetismo entre a população adulta — fator considerado um entrave ao desenvolvimento socioeconômico do país —, o Mobral foi implantado com o intuito de integrar o indivíduo ao processo de modernização da sociedade. Contudo, não se pode ignorar seu caráter ambíguo, pois também operava como instrumento de controle social (Brasil, 1967).

No contexto da década de 1970, as diretrizes educacionais que orientaram o programa evidenciam sua vinculação a um projeto político autoritário, voltado à manutenção da ordem vigente. Como analisado por Pereira (2014), esta iniciativa distanciava-se profundamente da concepção libertadora freireana ao adotar uma abordagem pedagógica centrada na adaptação do indivíduo à estrutura social existente, conformando-se aos interesses do regime militar. O conteúdo veiculado nas ações educativas era predominantemente acrítico e desprovido de problematizações, configurando-se como instrumento de legitimação e naturalização das desigualdades estruturais impostas pela ditadura.

Esta concepção de alfabetização, segundo Giroux (1986), acarreta a redução da prática educativa a uma técnica voltada à eficácia produtiva, eclipsando as dimensões da cultura, do pensamento crítico e da contestação social. A pedagogia mobilizada nesse contexto limitava-se aos imperativos do mercado de trabalho, esvaziando o processo formativo de seus potenciais emancipatórios.

A análise crítica de Paiva (1990) reforça esta interpretação ao contextualizar o lançamento do Mobral em 1970, como resposta direta à efervescência política provocada pelos movimentos estudantis de 1968 e ao fortalecimento do aparato repressivo do Estado após o Ato

Institucional nº 5 (AI-5). Para a autora, o programa integrou o conjunto de ações governamentais de grande visibilidade — os chamados “programas de impacto” — com fins eminentemente políticos. Assim como outros projetos da época, como a construção da Transamazônica, o Mobral representava um esforço propagandístico do regime, estruturado com logística de inspiração militar e com o objetivo de alcançar a totalidade dos municípios brasileiros. Buscava-se, com isso, projetar à população mais vulnerável a imagem de um governo atento às demandas educacionais, ao mesmo tempo em que se fortalecia a base social do partido governista e se enfraqueciam manifestações de oposição.

Nesse sentido, Santos (2014) aponta que o Mobral foi estruturado como uma estratégia política altamente eficaz, voltada à construção de uma imagem de governo preocupado com os anseios das classes populares. Para atingir este objetivo, mobilizou-se uma complexa logística de caráter militar, sustentada por campanhas propagandísticas veiculadas nos meios de comunicação, para atrair um expressivo contingente de jovens e adultos analfabetos às salas de aula improvisadas. A promessa de alfabetização em curto prazo evidenciava não apenas o imediatismo da proposta, mas também sua vinculação a uma lógica funcionalista e instrumental.

Dessa forma, a política de alfabetização instaurada pelo Mobral, longe de promover uma educação libertadora e transformadora, operava como dispositivo de controle e integração subordinada das camadas populares ao projeto de poder do regime militar. Trata-se, portanto, de uma experiência educativa cuja racionalidade estava atrelada a finalidades políticas de manutenção da ordem, e não à promoção da emancipação dos sujeitos historicamente excluídos dos processos formais de escolarização.

No plano operacional, o programa estabelecia convênios diretamente com os municípios, e não com os estados. Havia uma coordenação estadual responsável por organizar e informar ao MEC a situação das localidades, além de oferecer suporte às administrações municipais. Os convênios eram celebrados entre os setores educacionais do governo federal e os representantes dos municípios (Araújo; Stamatto, 2018, p. 4). A legislação estipulava dois ciclos sucessivos de quatro anos, sendo o primeiro destinado a indivíduos analfabetos com até 30 anos, prevendo ainda a continuidade das ações educacionais sem discriminação etária.

De acordo com o documento *Soletre MOBREAL e leia Brasil: cinco anos de luta pela alfabetização* (1975), o último censo realizado, à época da criação do Mobral, em 1967, apontava que quase 40% da população brasileira eram analfabetos. Já em 1970, um novo censo revelou que o analfabetismo atingiu, com maior ou menor incidência, tanto mulheres, quanto homens, em diversas regiões do país, nas zonas rurais e urbanas (Lima; Macêdo; Souza, 2022, p. 388).

A extinção do Mobral, em 1985 — quando o Brasil ainda registrava cerca de 30 milhões de analfabetos adultos — marcou o encerramento de uma era de políticas educacionais fortemente determinadas por uma lógica de controle e domesticidade. Sua substituição pela Fundação Educar representou mais que uma simples mudança institucional, indicando uma tentativa de reposicionamento discursivo e metodológico, ainda que conservasse elementos estruturais herdados do programa anterior. Como assinalam Beluzo e Toniosso (2015), a nova fundação surgiu com o intuito de requalificar a abordagem educacional voltada à alfabetização de jovens e adultos, distanciando-se, ao menos em aparência, da política autoritária que caracterizara o Mobral.

3.1.2 Os Centros de Ensino Supletivo (CES)

A educação, no decorrer do período que vai de 1964 a 1985, relaciona-se à repressão, à privatização do ensino, à exclusão de grande parcela das classes populares do ensino público de boa qualidade, à institucionalização do ensino profissionalizante, à desmobilização do magistério pela via de uma legislação educacional complexa e contraditória e ao tecnicismo pedagógico (Jacomeli, 2010, p. 77).

Como dito anteriormente, na década de 1970, o Brasil vivia o momento da ditadura militar, de repressão, de censura. Foi também nesse período que o país atingiu seu auge devido ao milagre econômico brasileiro¹⁵. Nesse contexto de governo militar e desenvolvimento econômico, foi criada a Lei de Reforma nº 5.692/71, que atribuiu, por meio do capítulo IV, art. 24, que o ensino supletivo teria por finalidade suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tivessem seguido e concluído em idade própria, e proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Complementarmente, o Art. 26 do mesmo capítulo afirma que os exames supletivos compreenderiam a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderiam, quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho. No § 1º do mesmo artigo, estabeleceu-

¹⁵ O Milagre Econômico Brasileiro foi um período de rápido crescimento econômico no Brasil entre 1968 e 1973, durante a ditadura militar, caracterizado por alta expansão do PIB, industrialização acelerada e concentração de renda.

se que os exames deverão realizar-se ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para maiores de 18 anos; e ao nível de conclusão de 2º grau, para maiores de 21 anos.

Nesse sentido, a lei que reformou o então ensino primário e secundário, transformando-o em 1º e 2º graus e estabelecendo a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau, está fortemente associada ao desenvolvimento do país. Tal reforma se relaciona ao processo de urbanização e industrialização crescente, bem como às demandas por profissionalização advindas de parte da população (Gonçalves, 2007, p. 8-9).

A Lei nº 5692/71 refletiu diretamente o contexto em que foi implantada. Esta legislação ecoou na educação brasileira, por exemplo, ao estipular currículos voltados para uma preparação mecanicista dos discentes – que não tinham escolhas a não ser aquela em que todos deviam servir aos preceitos da pequena, média e grande indústria – e ao transformar as escolas em espaços destinados a promover a ideologia militar (Rodrigues, 2012, p. 07-08).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o Ensino Supletivo foi estruturado para atender a múltiplos objetivos, como a reposição da escolarização regular, a formação de mão de obra e a atualização de conhecimentos. Para isso, foi organizado em quatro funções distintas: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. A suplência visava atender a adolescentes e adultos que não haviam concluído a escolarização em tempo regular, enquanto o suprimento buscava oferecer atualizações ou aperfeiçoamentos a quem já tivesse cursado, total ou parcialmente, o ensino regular. Já a aprendizagem consistia na formação metódica voltada ao trabalho, atribuída sobretudo a instituições como o SENAI e o SENAC. Por fim, a qualificação, voltada exclusivamente à profissionalização, tinha como foco a formação de recursos humanos para o mercado, desvinculada da educação geral. Estas modalidades deveriam funcionar com prioridade para cursos e exames ligados ao trabalho, preservando a liberdade de organização e evitando que o supletivo se tornasse uma mera reprodução do ensino regular.

Contudo, com a Lei nº 5.692/71, chama atenção para a introdução de certa flexibilidade no ensino, voltada àqueles que não realizaram a escolaridade em idade apropriada. De acordo com a lei, os exames supletivos poderiam ser realizados com o objetivo de conclusão do 1º grau por maiores de 18 anos e do 2º grau por maiores de 21 anos. É importante ressaltar que a referida lei não apenas manteve os exames supletivos como mecanismo de certificação, mas também criou os cursos de suplência, que dariam origem, em 1973, aos Centros de Ensino Supletivos (CES), sob responsabilidade do Departamento do Ensino Supletivo do MEC (DSU).

No anseio de atender a esta nova demanda, os pressupostos do ensino supletivo foram apresentados no Parecer nº 699/72-CFE, que tem o conselheiro Valnir Chagas como seu relator, professor catedrático e diretor da Universidade Federal do Ceará no período de 1962 a 1963,

que foi nomeado para o Conselho Federal de Educação (1962 a 1976) e membro da Comissão Nacional de Implantação da Reforma Universitária em 1968. Ele contribuiu com a reformulação dos projetos originais da Universidade Federal do Ceará (1968/1970), da Universidade Federal do Pará (1970) e da Universidade de Brasília (UnB, 1970/1971), entre outras. Em 1970, assumiu a relatoria do Grupo de Trabalho, que elaborou o anteprojeto das Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, que teve como desdobramento a Lei nº 5.692/71 (Pinto, 2010).

A partir deste contexto, os Centros de Estudos Supletivos passaram a se configurar como unidades escolares destinadas à modalidade de educação de jovens e adultos nos níveis do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Estes centros operavam por meio do ensino semipresencial, com avanços sequenciados de módulos e sem o caráter de seriação, permitindo que os estudantes frequentassem as aulas, conforme suas disponibilidades e necessidades.

Em sua formulação original, os CES previam momentos presenciais paralelos ao ensino individual, destinados à realização de avaliações e às orientações individuais ou em grupo. Ou seja, o estudante comparecia presencialmente para sanar dúvidas com os professores ou realizar avaliações, enquanto, nos demais momentos, realizavam-se os estudos de forma autônoma em casa. O percurso educacional ocorria de maneira intercalada, combinando momentos presenciais e à distância, com o intuito de certificar ou preparar o estudante para obter a certificação (Barcelos, 2013).

Considerando que não havia obrigatoriedade de presença constante, as idas do estudante aos centros ficavam condicionadas às necessidades do processo de ensino e aprendizagem. Barcelos (2013) destaca que os CES foram considerados uma solução viável para jovens e adultos, por atenderem de maneira mais flexível às demandas de tempo, custo e efetividade.

Esta proposta encontrava respaldo no contexto político da época, marcado pelo pensamento do governo militar, no qual princípios relacionados à consciência social deixavam de compor o ideário da educação de jovens e adultos. Buscava-se, ao contrário, por meio do tecnicismo educacional, da centralização metodológica e da ênfase em uma finalidade pragmática da educação — voltada à inserção no mercado de trabalho —, transformar jovens e adultos não escolarizados em trabalhadores qualificados e aptos a contribuir para o desenvolvimento da nação (Barcelos, 2013).

Como aponta a autora supracitada, os CES incorporavam a ideia de flexibilidade na oferta, adequando-se às especificidades de uma clientela que havia sido excluída da escolarização regular, mas que já integrava o mercado de trabalho ou precisava retornar a ele, sem dispor do tempo necessário para frequentar a escola convencional. Concebidos a partir dos

fundamentos metodológicos e epistemológicos do ensino supletivo, os CES alinharam-se ao ideário tecnicista e à Teoria do Capital Humano, adotando uma metodologia baseada em ensino modular, estudos dirigidos e avaliações frequentes. O foco era o atendimento individualizado e a autoinstrução, com atuação docente voltada ao esclarecimento de dúvidas nos momentos presenciais previamente agendados. Tendo como objetivo principal suprir a necessidade de qualificação mínima da força de trabalho, os CES promoviam uma educação acelerada e de baixo custo, com ênfase na eficiência e na produtividade (Barcelos, 2013).

Segundo Haddad (1991), o MEC financiava as despesas iniciais para a implantação dos CES e a aquisição de equipamentos básicos, além de oferecer assistência técnica nesse processo e incentivar o intercâmbio entre as unidades das diferentes federações. No entanto, os CES não se subordinavam diretamente ao MEC, estando sob responsabilidade dos sistemas de ensino estaduais, que assumiam sua gestão e enviavam informações periódicas aos órgãos federais.

Ademais, Haddad (1991) afirma que os Centros de Estudos Supletivos (CES) não se restringiam à rede oficial de ensino, podendo operar em diferentes funções atribuídas ao Ensino Supletivo, como suplência, suprimento, qualificação e aprendizagem, tanto no nível do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. A idade mínima exigida para ingresso nos CES variava entre 14 e 18 anos para o Ensino Fundamental. A matrícula e a avaliação eram realizadas por disciplina, sendo facultada aos alunos a possibilidade de eliminar conteúdos por meio dos Exames de Educação Geral.

Inicialmente, na década de 1970, os CES ofertavam predominantemente cursos de Ensino Fundamental. Já em 1987, constata-se a ampliação da oferta para o Ensino Médio em 22 unidades da federação, a saber: AC, AM, PA, RR, AL, BA, CE, MA, PB, PI, RN, DF, GO, MT, MS, ES, MG, RJ, SP, PR, RS e SC.

Os módulos instrucionais utilizados pelos CES apresentavam significativa diversidade. Em alguns estados, como Acre, Goiás e Paraná, utilizavam-se os livros do antigo Telecurso 1º e 2º Graus, produzidos pela Fundação Roberto Marinho e editados pela Rio Gráfica Editora. Em outros, como Amazonas, Pernambuco e Rio Grande do Sul, eram adotados os módulos do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP). Já os estados do Ceará e Mato Grosso utilizavam materiais elaborados pelo Centro de Educação Técnica de Brasília. Na maioria dos casos, no entanto, o material didático era produzido pelo próprio estado, pelas equipes técnicas do ensino supletivo. Um exemplo é o estado da Bahia, que adotou os módulos desenvolvidos pelo Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB) (Haddad, 1991).

A matrícula nos CES era efetuada por disciplina, e não por série ou ano letivo, e a idade mínima exigida para ingresso no Ensino Médio oscilava entre 18 e 21 anos, conforme as

diretrizes locais. Os cursos eram ofertados pela instrução personalizada com o uso de módulos didáticos, dispensando frequência obrigatória. As avaliações ocorriam ao longo do processo de aprendizagem, ou podiam ser realizadas por meio dos Exames Supletivos de Educação Geral.

Apesar da estrutura diferenciada e da flexibilidade metodológica, os dados fornecidos pelos dirigentes do Ensino Supletivo indicavam um cenário preocupante: o número de atendimentos e de certificações era baixo e as taxas de evasão elevadas. As estatísticas disponíveis sobre os CES, segundo Haddad (1991), eram escassas e imprecisas. Frequentemente, as únicas informações acessíveis referiam-se à chamada "clientela atendida", sem distinção clara entre o número de alunos inscritos, o total de inscrições por disciplina, ou os estudantes que efetivamente frequentavam os centros. Os dados, em geral, agregavam os atendimentos nos ensinos Fundamental e Médio, dificultando análises mais refinadas. Quanto ao desempenho, poucos centros informavam o número de estudantes promovidos por disciplina ou efetivamente certificados. Ainda assim, os registros existentes apontavam uma realidade de intensa evasão e baixo rendimento, com um número restrito de concluintes.

Nesse cenário, Farias, Ireland e Silva (2018) destacam que os CES desempenhavam um papel estratégico na política educacional brasileira ao oferecerem uma alternativa de escolarização que, ao mesmo tempo em que contribuía para a redução das tensões sociais, permitia ao Estado responder a uma demanda crescente por educação de jovens e adultos com investimentos relativamente modestos. Além disso, os autores observam que esta modalidade de ensino também foi utilizada como instrumento de legitimação política, apresentando-se como resposta às diretrizes das Conferências Internacionais de Educação de Adultos, com a criação de uma estrutura institucional específica voltada para este público.

A expectativa, com o passar dos anos, era de que as reformas nas estruturas educacionais do país resultassem em sucesso, assegurando que todos os estudantes concluíssem os antigos 1º e 2º graus nas idades consideradas "ideais", além de garantir, ao final do processo, uma formação técnica. Nesse contexto, as funções da educação supletiva e da aprendizagem nos Centros de Estudos Supletivos (CES) foram gradualmente cedendo espaço às funções de suprimento e qualificação, no âmbito de uma educação permanente. Assim, os CES passaram a assumir também o papel de centros de difusão cultural, utilizando tanto métodos convencionais, quanto recursos tecnológicos que incorporavam multimeios diretos e indiretos (Farias; Ireland e Silva, 2018).

Apesar das mudanças ocorridas nos governos, nas legislações e nas concepções pedagógicas ao longo do tempo, os CES mantiveram-se em funcionamento, ao contrário de diversas outras iniciativas da política educacional brasileira que foram descontinuadas. No

entanto, os índices de conclusão evidenciavam as contradições estruturais presentes desde sua concepção original (Barcelos, 2013).

Conforme destacam Farias, Ireland e Silva (2018), algumas críticas começaram a ser direcionadas aos CES, sobretudo pela ausência de socialização entre os discentes neste espaço educativo. Estas críticas, oriundas principalmente de setores progressistas, apontavam que a metodologia individualizada promovida nos CES limitava a interação entre os estudantes, portanto, impedia a formação de vínculos sociais e coletivos entre membros das classes populares.

Os autores supracitados argumentam que a ausência de convivência e de diálogo nos CES estava diretamente relacionada ao modelo pedagógico adotado. Para os críticos deste formato, a ênfase na autoaprendizagem individualizada dificultava a construção coletiva do conhecimento, o desenvolvimento de relações sociais e o fortalecimento de uma consciência crítica entre os educandos. E, mesmo diante destas críticas contundentes, os CES continuaram a se expandir por todo o país, como política do Ministério da Educação (MEC), que via neste modelo uma proposta inovadora e economicamente viável.

Para Di Pierro (1992), a escassez de recursos financeiros, somado à desarticulação institucional, relegou o ensino supletivo a uma posição marginal dentro das políticas públicas de educação, inviabilizando ações eficazes por parte dos estados e municípios. Esta condição refletiu-se diretamente na ausência de investimentos consistentes para a manutenção, expansão e inovação pedagógica dos CES.

Apesar destas limitações, Haddad e Di Pierro (2000) observam que a perspectiva de ampliação das oportunidades educacionais, com a articulação entre estados, municípios e organizações privadas, permitiu a expansão do ensino supletivo — ainda que predominantemente no plano formal — nos níveis fundamental e médio, além da ampliação do acesso à formação profissional. Mesmo vinculado ao projeto de desenvolvimento do regime militar, este modelo de ensino acabou por abrir espaço para um movimento inesperado: a inclusão dos adultos e adolescentes das classes populares em processos educacionais que, embora limitados, passaram a ser percebidos socialmente como oportunidades de ascensão individual.

Segundo Di Pierro (2017), atualmente coexistem dois modelos de instituições escolares oriundos dos antigos CES. O primeiro modelo, de caráter tecnicista e individualizante, enfatiza a autoinstrução, a certificação rápida por meio de avaliações padronizadas e uma gestão escolar verticalizada, com práticas pedagógicas baseadas na mera transmissão de conteúdos — características que remetem à crítica freireana da "educação bancária".

Em contrapartida, o segundo modelo inspira-se nas tradições da educação popular latino-americana e nas propostas democrático-emancipatórias europeias. Neste formato, o acolhimento e a valorização da diversidade são princípios centrais, promovendo aprendizagens significativas a partir de um currículo contextualizado nas culturas, nas experiências de trabalho e nos saberes dos educandos. Além disso, este modelo destaca-se pela valorização do diálogo entre educadores e educandos, pela construção coletiva do conhecimento, pela integração com o território, pela formação continuada da equipe docente e pela participação ativa dos estudantes na gestão escolar (Di Pierro, 2017, p. 133).

Nesse sentido, inferimos que o CESAS se insere neste segundo modelo, alinhando-se à perspectiva de uma educação humana e transformadora, como defendida por autores como Axel Honneth e Paulo Freire. A trajetória histórica deste Centro Exclusivo de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas adaptações institucionais ao longo do tempo serão abordadas mais detalhadamente no item 3.3.

3.1.3 A consolidação EJA como instrumento de democratização do acesso à educação básica

Retomando ao histórico da EJA, a década de 1970, segundo Gohn (2009), foi marcada por descontinuidades no reconhecimento do direito à educação em razão de diversos fatores políticos e econômicos (ditadura militar, prisões e perseguições políticas, arrocho salarial, tecnocracia estatal no planejamento etc). Porém, também foi uma época de resistência e construção das bases para a redemocratização do país, como a retomada da organização sindical, o surgimento de movimentos sociais, as comunidades de base nos bairros, o movimento pela anistia dos exilados políticos e a reorganização partidária, que se constituíram em marcos no processo constituinte dos anos 1980. Isso tudo se transformou em um cenário de lutas em que a área da educação esteve presente, tanto a formal, quanto a não formal.

Na década de 1970, destacou-se o Movimento de Lutas por Creches, surgido em 1979 nas cidades de São Paulo e Belo Horizonte. Este movimento foi impulsionado por fatores estruturais, como o empobrecimento das camadas populares e a crescente necessidade de as mulheres trabalharem fora de casa, e por fatores conjunturais, como a organização feminina nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), influenciadas pelo Movimento Feminista e pela luta pela Anistia, resultando na expansão da rede de creches públicas, passando de quatro para quinhentas unidades (Gohn, 2009).

No meio rural, no final dos anos 1970, surgiram movimentos que deram origem ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), tendo como marco inicial um evento em 1979, em Santa Catarina, onde foram criadas escolas nos acampamentos dos sem-terra, que realizavam uma releitura dos conteúdos educacionais segundo os interesses do movimento. Para além destes movimentos, destacou-se a atuação de algumas importantes entidades, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), especialmente entre 1976 e 1980, em ações de resistência ao regime militar, contribuindo para a luta pela redemocratização e o fortalecimento da pós-graduação no Brasil, por meio da criação de entidades nacionais de pesquisa (Gohn, 2009).

A década de 1980 marca o fim do regime militar e o início do processo de redemocratização do Brasil, caracterizado pela retomada das liberdades civis, o fortalecimento dos movimentos sociais e a reorganização das instituições democráticas. Nesse contexto, Machado (2009) destaca que a denominação “Educação de Jovens e Adultos” passou a ser utilizada a partir deste processo de redemocratização política e social do país, iniciado em 1985.

Seguindo esta linha, em 1987, foi criado o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, que teve papel decisivo no processo constituinte ao elaborar os artigos sobre a educação na Constituição de 1988. Com seu lançamento, foi divulgado um manifesto em defesa da escola pública e gratuita, reivindicando um projeto educacional mais amplo. Em 1988, foi lançado, nacionalmente, o Movimento em Defesa da Escola Pública, que representou, em parte, a retomada da tradição de movimentos dos anos 1930 e 1950, articulado especialmente em torno da Constituinte e da exigência constitucional de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Gohn, 2009).

Com o direito à sindicalização garantido pela Constituição Federal de 1988, foi criada a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), resultante da união da Confederação dos Trabalhadores do Brasil (CTB) com a Federação Nacional dos Supervisores de Ensino (Fenase), a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (Fenoe) e a Coordenação Nacional de Servidores do Ensino Público. A CNTE passou a articular-se com a CUT (Central Única dos Trabalhadores), fortalecendo as lutas em defesa do direito à educação. Esta nova configuração transformou o cenário sociopolítico dos anos 1990, conferindo visibilidade aos movimentos populares nas cidades por meio dos Fóruns Nacionais de Luta pela Educação (Gohn, 2009).

Com o advento dos anos 2000, questões específicas passaram a compor a pauta das demandas estudantis no país, articulando-se com as políticas nacionais. A discussão sobre cotas para pessoas pretas, pardas e indígenas, cotas para populações de baixa renda, o Programa

Universidade para Todos (ProUni), entre outras políticas denominadas de inclusão social e ações afirmativas, mobilizou categorias específicas em lutas educacionais mais amplas. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos configura-se como um movimento social, indo além do processo de alfabetização que marcou as lutas da educação popular e do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, impulsionado por políticas públicas implementadas em articulação com a comunidade organizada e com a assessoria de Organizações Não Governamentais (ONGs).

Diante deste cenário de ampliação das lutas por inclusão e justiça social na educação, verificamos que, ao longo das décadas, apesar do processo descontínuo que marca as políticas de acesso e permanência na EJA, a modalidade tem sido considerada um importante instrumento de democratização do acesso à educação básica, de combate à desigualdade (produzida pelas deficiências do sistema educacional) e de inclusão social, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida destes sujeitos.

E esta concepção encontra-se consubstanciada no Parecer nº 11/2000 - CNE/CEB, de relatoria do professor Jamil Cury, que, além de regulamentar as diretrizes e especificidades pedagógicas da EJA, conferiu à EJA o reconhecimento como uma categoria organizacional própria dentro da educação nacional, dotada de finalidades e funções diferenciadas. As funções atribuídas à EJA são organizadas por Jamil Cury em três dimensões fundamentais: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora se refere à necessidade de reconhecimento e enfrentamento da dívida histórica do Estado brasileiro para com os sujeitos, que, em razão de processos estruturais de exclusão social, foram privados do direito à escolarização. A função equalizadora busca estabelecer a equidade de condições para o exercício da cidadania, mediante o acesso à cultura letrada e aos bens simbólicos e materiais proporcionados pela educação escolar. Já a função qualificadora remete à dimensão formativa da EJA, ao capacitar os sujeitos para o exercício da autonomia, da criticidade e da participação ativa nos espaços sociais e produtivos (Brasil, 2000).

O referido parecer, que se tornaria referência entre pesquisadores e gestores da área — notabilizado como "Parecer Jamil Cury" —, propõe um conjunto de princípios para a organização curricular e metodológica da EJA, orientando sua implementação sob os pilares do acesso, permanência e qualidade da aprendizagem, com vistas a superar os estigmas historicamente associados à suplência escolar, como precariedade, imprevisto e provisoriidade. Nesse sentido, reafirma-se que a EJA deve romper com a lógica da remediação e assumir-se como política pública permanente, pautada pela justiça social e pela equidade.

O documento estabelece que o provimento da EJA é responsabilidade do Estado, mas deve ser desenvolvido em parceria com a sociedade civil, como forma de viabilizar o exercício pleno do direito à educação por parte daqueles com mais de 15 anos sem conclusão do Ensino Fundamental, e com mais de 18 anos sem conclusão do Ensino Médio.

A leitura do Parecer nº 11/2000-CNE, portanto, revela-se imprescindível não apenas como documento normativo, mas como marco político e epistêmico que redefine os contornos da EJA no Brasil contemporâneo. Ao reconhecê-la como expressão do compromisso ético com os direitos humanos e com a superação das desigualdades educacionais, o parecer inscreve a EJA no campo das lutas democráticas por uma escola pública inclusiva, crítica e transformadora. Tal perspectiva exige, dos agentes públicos e da sociedade civil uma atenção permanente às bases legais que sustentam as ações voltadas à população jovem e adulta, especialmente em um contexto de recorrentes retrocessos no financiamento e na valorização desta modalidade educativa.

Nesse sentido, a escolarização de jovens, adultos e idosos trabalhadores das classes populares, além de ser um dever assegurado pelo Estado, é uma estratégia de enfrentamento da exclusão social, pois a escola é um espaço de poder e de resistência que possibilita a formação de sujeitos mais autônomos e conscientes, capazes de transformar suas práticas sociais e modificar a própria realidade. Galvão e Di Pierro (2013) defendem que, dentro da sala de aula, é possível aprender (além de ler, escrever e fazer cálculos) a “reorientar sua subjetividade e conduta para fazer frente aos padrões culturais dominantes” (2013, p. 26). Contudo, o que se percebe é que o direito à educação ainda não se consolidou na EJA, haja vista a descontinuidade na oferta e a redução do número de matrículas na modalidade. E, diante desta realidade, percebem-se diversos fatores que contribuem para a redução da oferta e das matrículas na EJA, sobretudo porque os estudantes da EJA vivenciam trajetórias cheias de percalços de ordem cultural, econômica, pedagógica, política e social. E, por esta razão, veem-se, muitas vezes, desmotivados a continuar seus estudos. Uma situação agravada pelo fato de, muitas vezes, não encontrarem apoio familiar, social e escolar que, por sua vez, acaba levando-os a desistir de seu sonho: o de aprender a ler e escrever.

Em seus estudos, Lopes (2019) relata as razões pelas quais estes sujeitos voltam a estudar e permanecem na escola. Segundo a autora, o que, comumente, os mantém estudando é: “o desejo de ler, escrever e fazer contas; estar apto a tirar a carteira estudantil e de habilitação; aprender a ler a Bíblia; ler as placas no canteiro de obra; a necessidade de se adequar às novas tecnologias e ao mundo do trabalho” (Lopes, 2019, p. 134).

Essencialmente, durante a pandemia de covid-19, que impôs desafios nunca antes vividos, a crise sanitária potencializou as desigualdades sociais e educacionais; o fechamento de escolas e o abandono escolar (ocasionado pelos efeitos econômicos sobre a população trabalhadora das classes populares), se do uma situação que evidenciou, entre outras coisas, “a falta de infraestrutura, de investimentos e de prioridade na Educação” (Todos Pela Educação, 2021, p. 14).

Contudo, para que se tenha uma educação democrática, na concepção de Paiva (2006) e Dias (2009), é preciso que haja comprometimento dos órgãos públicos e de toda a comunidade escolar na busca, na implementação e na manutenção dos direitos assegurados por lei, possibilitando, assim, o acesso, a permanência e a educação continuada (ao longo da vida) para os excluídos da sociedade e de si mesmos. Além disso, é imprescindível que se tenha um olhar diferenciado para o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo porque as escolas, como espaços de luta, resistência e superação, vêm se esvaziando de sentido, à medida que o trabalho pedagógico passa a não dialogar com as demandas e com as práticas sociais destes trabalhadores estudantes.

Para além da alfabetização, o sentido cada vez se afasta mais, nas políticas públicas, das conquistas e do reconhecimento do valor da educação com base no desenvolvimento humano, social e solidário. Mais do que alfabetização, o direito constitucional de ensino fundamental para todos sintetizou o mínimo a que se chegara: o de aprender a ler e a escrever com autonomia. Isso significa ter domínio suficiente para, em processo de aprendizado continuado, se manter em condições de acompanhar a velocidade e a complexidade do mundo contemporâneo, que exige aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária. E exige, para isso, não só o domínio da linguagem escrita, mas também competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Exige, ainda, reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo (Paiva, 2006, p. 523).

Assim, o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo é essencial para promover as aprendizagens, mas, por outro lado, demanda investimento em formação docente, que, na EJA, ainda é obstado por fatores de ordem política e institucional. Ideia esta corroborada por Duarte (2017), que ressalta a importância de se investir em formação continuada para que a comunidade escolar entenda a finalidade da educação de jovens e adultos e possa lutar por um ensino mais humano.

Apesar destes avanços e da valorização da formação, ainda há muito a ser feito para garantir que os adultos e idosos da EJA tenham acesso a uma educação de qualidade, principalmente, no primeiro segmento da EJA, porque eles precisam ser acolhidos em suas idiossincrasias e entendidos como sujeitos excluídos, social, cultural e tecnologicamente, por sua condição de não alfabetizados e, por isso, detentores do direito à educação. E estes padrões

de desigualdade continuam sendo reproduzidos, gerando um descompasso entre o prescrito, o vivido e o praticado na EJA, e um elevado índice de desistência que impossibilita o sucesso e a permanência escolar (Todos Pela Educação, 2018).

3.2 AVANÇOS E DESAFIOS NO RECONHECIMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES AO LONGO DOS TEMPOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem passado por importantes transformações, com avanços e desafios que refletem a evolução das pesquisas e das políticas públicas voltadas a este campo. De um enfoque inicialmente assistencialista, a EJA passou a ser reconhecida como um direito fundamental, o que motivou a criação de programas específicos como o Programa Brasil Alfabetizado e o Plano Nacional de Educação. As políticas públicas voltadas à EJA buscam reparar exclusões históricas e garantir oportunidades educacionais àqueles que foram marginalizados do ensino formal, promovendo a aprendizagem ao longo da vida, a inclusão social e a qualificação para o mercado de trabalho. No entanto, persistem desafios, como a melhoria da qualidade do ensino, a formação docente e a inserção de tecnologias educacionais, o que exige o contínuo aprimoramento das políticas para assegurar uma educação mais alinhada com as especificidades de seu público-alvo.

Nesse cenário, as políticas públicas voltadas à EJA também se articulam com a noção de justiça social, ao reconhecerem a importância da aprendizagem ao longo da vida e o papel da educação na superação das desigualdades históricas. A centralidade na reparação de trajetórias educacionais interrompidas reforça o compromisso com a equidade, ao passo que a valorização da diversidade dos sujeitos da EJA exige propostas pedagógicas contextualizadas que respeitem suas vivências, identidades e saberes. Além disso, é fundamental que estas ações estejam integradas a estratégias intersetoriais, capazes de garantir não apenas o acesso e a permanência, mas também o sucesso escolar, a inserção no mundo do trabalho e a participação cidadã, contribuindo para a efetiva inclusão social de jovens, adultos e idosos em situação de vulnerabilidade.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco normativo significativo para a consolidação do direito à educação no Brasil, estendendo expressamente a Educação Básica aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos durante a idade regular. O Artigo 208 da constituição estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que

não tiveram acesso na idade própria. Ao incluir esta população no rol dos sujeitos de direito à educação, o texto constitucional confere à EJA o estatuto de modalidade específica da Educação Básica, rompendo, ao menos formalmente, com a concepção restritiva anteriormente centrada na faixa etária de sete a 14 anos.

Assim, a EJA é vista como um instrumento para assegurar que jovens e adultos tenham a oportunidade de completar sua escolarização, independentemente da idade em que decidam voltar a estudar. A lei reconhece a importância da EJA para a promoção da inclusão social, a redução das desigualdades e o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Beisiegel (1997) ressalta que, embora haja uma indefinição do texto legal, pode-se identificar uma definição clara das obrigações educacionais dos poderes públicos, legitimando e reforçando a luta pela expansão e consolidação dos direitos dos cidadãos no que tange à democratização do acesso e permanência na escola. Dessa forma, ficou claro que cabe à União determinar diretrizes, garantindo educação a crianças, jovens, adultos e idosos, definindo a educação como política pública de corte social, o que chega ao seu auge com a LDB de 1996, Lei nº 9.394/96.

Para Machado (2009), a concepção de EJA como modalidade da Educação Básica, evidenciada nos Artigos 37 e 38 da Lei nº 9.394/96, constitui-se em um ponto-chave em sua reconfiguração, discorrendo acerca do dever do Estado na garantia do direito de jovens e adultos à educação. Porém, há uma contradição nesse processo de legalidade e legitimidade da EJA, pois o governo sanciona a LDB, mas apresenta vetos à outra lei contemporânea que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que é a Lei nº 9.424/96, atingindo de forma direta a educação de jovens e adultos. Os vetos do então presidente Fernando Henrique Cardoso se relacionavam às matrículas de EJA na redistribuição dos recursos do referido fundo, que acabam indo na contramão das garantias do direito trazidas pela LDB.

A tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) ocorreu em um contexto histórico marcado pelo processo de redemocratização do Brasil, após o período ditatorial entre 1964 e 1985. Conforme assinalam Bolmann e Aguiar (2016), as décadas de 1980 e 1990 foram permeadas por disputas entre distintos projetos de sociedade, que se refletiram diretamente nas concepções de política educacional em disputa. De um lado, encontravam-se setores organizados da sociedade civil que defendiam uma educação pautada por princípios éticos voltados à igualdade e à justiça social, reivindicando concepções de ser humano, de Estado, de democracia e de educação fundadas na emancipação e na equidade. De outro, ganhava força uma concepção neoliberal de educação, influenciada por organismos

internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), que passou a tratá-la como mercadoria, subordinada à lógica do mercado e à produtividade econômica.

Nesse cenário de tensionamentos e embates ideológicos, a LDB foi finalmente aprovada em 1996, trazendo importantes avanços no que tange à institucionalização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), agora reconhecida como modalidade integrante da Educação Básica. A mudança de nomenclatura, que substituiu o termo “ensino supletivo” por EJA, não se configurou apenas como uma alteração terminológica, mas sinalizou uma ruptura com perspectivas compensatórias e pontuais de ensino. Esta nova concepção foi respaldada nos Artigos 37 e 38 da LDB, que passaram a prever diretrizes específicas para a oferta de educação a pessoas que não concluíram a escolaridade básica na idade considerada regular.

Em termos legais, o Artigo 37 da LDB determina que a EJA deve destinar-se àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de concluir o ensino fundamental e médio, assegurando-lhes, por meio dos sistemas de ensino, oportunidades educacionais adequadas e compatíveis com suas condições de vida e de trabalho. A lei também determina, por meio de ações articuladas, que o Poder Público promova o acesso e a permanência do trabalhador na escola. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, este direito foi reforçado no Artigo 205, que institui a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, resultado de lutas históricas por uma política educacional mais inclusiva (Soares, 2019).

Nesse sentido, a Lei nº 9.394/1996, ao redefinir conceitualmente a EJA, ultrapassa os limites impostos pela antiga Lei nº 5.692/1971, rompendo com a visão meramente supletiva e promovendo uma compreensão ampliada da educação, concebida como processo formativo contínuo, abrangendo dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Esta ampliação tem como horizonte a constituição de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seus direitos, que possam exercer plenamente a cidadania em suas múltiplas expressões.

Esta perspectiva é reforçada por Gadotti e Romão (2011), que destacam que os jovens e adultos que recorrem à EJA são, em sua maioria, trabalhadores que lutam para superar as privações impostas por contextos socioeconômicos adversos, que dificultam o acesso à escolarização formal.

Embora formalmente reconhecida como um direito público subjetivo e amparada por um sólido arcabouço normativo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda enfrenta barreiras complexas que comprometem a permanência e a aprendizagem de seus educandos. Entre os principais entraves destacam-se a precariedade das condições de vida, a sobrecarga de trabalho, a exclusão digital, a desmotivação, o baixo reconhecimento social da modalidade e a dificuldade de conciliar os estudos com outras responsabilidades cotidianas. Somam-se a estes

fatores a carência de políticas de permanência e a inadequação das práticas pedagógicas frente às especificidades dos jovens, adultos e idosos. Superar tais desafios exige o fortalecimento de políticas públicas integradas, o aumento dos investimentos em infraestrutura e formação docente, bem como a ampliação da participação comunitária na garantia do direito à educação ao longo da vida.

3.2.1 A EJA como espaço de disputa por políticas públicas: do PAS ao PBA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem sido marcada por avanços pontuais e descontinuidades significativas, expressando-se como um campo em constante disputa por reconhecimento e consolidação de políticas públicas eficazes. Desde os anos 1990, diversos programas foram formulados com o intuito de enfrentar os altos índices de analfabetismo e promover a inclusão educacional de jovens, adultos e idosos historicamente marginalizados pelo sistema formal de ensino. Este tópico se dedica a analisar os principais marcos legais e operacionais que moldaram esta trajetória, com destaque para os programas Alfabetização Solidária (PAS), Recomeço, Fazendo Escola e Programa Brasil Alfabetizado (PBA), evidenciando suas contribuições, limites e impactos no cenário da EJA brasileira.

No que tange aos marcos legais e operacionais, o Programa Alfabetização Solidária (PAS) constituiu-se oficialmente como uma das ações desenvolvidas pelo Conselho da Comunidade Solidária, órgão criado pelo governo federal em 1995. O programa visava a mediação entre parcerias públicas e privadas, com o objetivo de levar alfabetização a municípios com os mais altos índices de analfabetismo, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, buscando ao menos reduzir tais índices à média nacional (Machado, 2009).

Paralelamente às incertezas quanto à eficácia de uma ação de alfabetização nos moldes do PAS, o Brasil vivenciava uma intensa mobilização em torno do sentido e da concepção da EJA como modalidade da educação básica, conforme previsto na LDB. Esta mobilização resultou em uma demanda dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e dos fóruns de EJA ao Conselho Nacional de Educação (CNE), culminando na realização de audiências públicas e na elaboração do Parecer nº 11/2000 - CNE/CEB, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Como condição histórica, a EJA ingressou no século XXI enfrentando grandes desafios, entre eles, a superação de práticas e concepções equivocadas construídas nas relações entre Estado e sociedade civil. Apesar dos esforços para consolidar a EJA como uma modalidade da

educação básica na política pública nacional — e do investimento realizado por meio do PAS —, mudanças mais significativas ocorreram apenas com a criação do Programa Recomeço. Este programa associou-se à ampliação das matrículas na EJA, anteriormente restringidas pela implementação do Fundef. O Recomeço, também chamado de Programa Supletivo, foi regulamentado pelo FNDE/MEC, por meio da Resolução nº 10, de 20 de março de 2001 (Machado, 2009, p. 23).

Posteriormente, o Programa Recomeço foi reformulado e, a partir de 2003, passou a se chamar Programa Fazendo Escola. Apesar da mudança de nome, o foco na ampliação das matrículas na EJA e na descentralização de recursos se manteve. A publicação da Resolução CD/FNDE nº 25, de 16 de junho de 2005, promoveu a universalização do apoio financeiro a todos os entes federativos com matrículas na EJA, independentemente do IDH, demonstrando um novo alinhamento entre as turmas da EJA e os estudantes oriundos das ações de alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que passou a substituir o PAS como principal iniciativa de governo (Machado, 2009).

Diferentemente do PAS, que operava por meio de parcerias público-privadas, o PBA estabeleceu vínculos diretos com estados e municípios para a oferta de alfabetização de jovens e adultos. Inicialmente, o repasse de recursos incluía a apresentação de projetos por ONGs, universidades, sindicatos e movimentos sociais. A partir de 2007, no entanto, os recursos passaram a ser destinados exclusivamente às secretarias municipais e estaduais que apresentassem o Plano Plurianual de Alfabetização.

Criado em 2003 pelo Decreto nº 4.834 — e posteriormente regulamentado pela Lei nº 10.880 de 2004 e pelo Decreto nº 6.093 de 2007 (vigente até 2022, quando foi substituído pelo Decreto nº 10.959) —, o PBA tinha como principal objetivo reduzir desigualdades sociais e ampliar o acesso de jovens, adultos e idosos à educação formal.

Nesse contexto, observa-se uma mudança importante: a substituição da lógica de parceria público-privada do PAS por uma política centrada nos entes públicos, como os estados contemplados pelo Programa Recomeço, e, a partir de 2007, pelo financiamento exclusivamente público do PBA. Como aponta Machado (2009), embora a lógica de adesão permaneça atrelada ao interesse pelo recebimento de recursos, a priorização da esfera pública confere à política um caráter mais republicano.

Entretanto, assim como outras iniciativas políticas, o PBA também se mostrou limitado em sua efetividade, sobretudo por se tratar de uma política de governo e não de Estado. Esta característica contribuiu para sua descontinuidade em diferentes momentos, evidenciando a instabilidade das políticas públicas voltadas à EJA. A situação agravou-se a partir de 2019, com

a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que, desde 2004, abrigava a Diretoria de Políticas de EJA. Suas atribuições passaram a ser divididas entre a Secretaria de Alfabetização (SEALF) e a Secretaria de Educação Básica (SEB). Em 2020, o PBA foi vinculado à SEALF, que passou a reformular o programa (Mansutti, 2022).

Silveira (2013) destaca, por um lado, as contribuições do PBA ao proporcionar acesso à educação a comunidades isoladas e à população rural — grupos antes desassistidos pelo Estado —, mas, por outro, critica o fato de que o programa não garantiu a continuidade educacional de seus participantes na rede pública de ensino. Os dados apresentados pelo autor indicam que o número total de educandos atendidos no PBA superou o de matrículas no 1º segmento da EJA, já que o processo de abertura de turmas na rede pública exige um número mínimo de 20 a 25 alunos, enquanto o PBA operava com turmas de apenas sete estudantes.

Assim, a redução das matrículas no 1º segmento da EJA pode ser explicada pelo atendimento prestado pelo PBA, que, embora garantisse uma alfabetização inicial, não assegurava a inserção na rede pública de ensino. De acordo com os dados citados, apenas 46,81% dos participantes do PBA concluíram o programa alfabetizados, e apenas 6,48% deles foram posteriormente matriculados em turmas regulares da EJA. Estes números revelam sérios obstáculos à efetivação de políticas de acesso e permanência, comprometendo o processo de democratização do ensino.

Machado (2009) chama atenção para a centralidade da União no financiamento das ações voltadas à alfabetização e à EJA desde a promulgação da LDB de 1996. Segundo a autora, o papel do governo federal sempre foi o de orientar e induzir políticas educacionais, não cabendo ao Ministério da Educação uma ação direta. As principais ações implementadas ao longo dos anos contaram, de forma direta ou indireta, com recursos majoritariamente oriundos da União.

Entre 2003 e 2009, o PBA passou por intensas reformulações, incluindo com a participação de diversos setores da sociedade civil e do Estado, organizados na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). As ações foram desenvolvidas em articulação com os coordenadores estaduais da EJA, representantes dos fóruns de EJA e o Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secad/MEC, o que conferiu ao programa uma base mais participativa e representativa (Machado, 2009).

A análise da trajetória dos programas voltados à alfabetização de jovens e adultos no Brasil revela que, apesar de avanços pontuais e do esforço de articulação entre Estado e sociedade civil, a EJA segue enfrentando desafios estruturais que comprometem sua efetividade

e continuidade. A alternância entre políticas de governo e a ausência de um compromisso duradouro com a modalidade resultam em impactos negativos na permanência e no avanço das aprendizagens dos sujeitos atendidos. Diante disso, é urgente a formulação de políticas públicas estáveis e que articulem financiamento adequado, integração com a rede regular de ensino e valorização da EJA como um direito fundamental à educação ao longo da vida, contribuindo, de forma efetiva, para a democratização do acesso e a superação das desigualdades educacionais no país.

3.2.2 Tensões que marcam as novas Diretrizes Operacionais da EJA e atravessam o direito à educação

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), historicamente marcada por lutas e resistências, conta com o respaldo legal consolidado em documentos como a Constituição Federal de 1988, a LDB, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e as Diretrizes Operacionais da modalidade. No entanto, a articulação entre estas normativas e as políticas educacionais implementadas tem gerado tensões, especialmente diante das tentativas recentes de alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à reforma do Ensino Médio. Em resposta a este tensionamento, a CEB/CNE emitiu dois pareceres: o Parecer CNE/CEB nº 6 de dezembro de 2020 e o Parecer CNE/CEB nº 1 de março de 2021, que subsidiaram a elaboração, em 2022, do Documento Referencial para Implantação das Diretrizes Operacionais de EJA nos estados, municípios e no Distrito Federal.

Entretanto, tais pareceres vêm sofrendo diversas críticas por suprimirem os fundamentos teóricos que embasaram as normas vigentes; por tipificarem modos de oferta presencial e organização escolar, compilando as normativas vigentes no Distrito Federal (a EJA Combinada, a EJA Direcionada, a EJA Multietapas e a EJA Vinculada); por não trazerem inovações ao que já havia sido proposto no documento anterior, acolhendo apenas as sugestões emitidas pelo MEC; por reduzirem o paradigma da Educação ao Longo da Vida à sua oferta ou associá-lo aos educandos com deficiências primárias (mental, visual, auditiva e física), deficiências intelectuais, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; por prescreverem o requerimento de Ausência Justificada com Critérios - AJUS¹⁶ e atividades

¹⁶ É um requerimento que o trabalhador estudante utiliza para justificar sua ausência em sala de aula, caso ultrapasse o limite de 25% de faltas. E para que o pedido seja deferido, é importante que se tenha 50% de rendimento em cada componente curricular, podendo o educando receber atividades compensatórias domiciliares. (DISTRITO FEDERAL, 2021).

domiciliares compensatórias como flexibilizações da avaliação da aprendizagem e do registro da frequência escolar, e por enfatizarem a importância da oferta da EJA nas instituições de ensino privado. Uma situação que transgride a legislação maior, ao reduzir a autonomia dos estados, dos municípios e das unidades escolares públicas e viola o princípio da flexibilidade e o princípio da gestão democrática do ensino público, previsto no Artigo 3 da LDB (Mansutti, 2022).

Este conjunto de críticas desvela não apenas falhas pontuais, mas uma descontinuidade teórico-metodológica que permeia o *Documento Referencial para Implantação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e no Distrito Federal* (BRASIL, 2022). Tal fragilidade é agravada pelo processo de fechamento de escolas e de redução de turmas observado em diversas regiões do país, configurando entraves concretos à autonomia dos sistemas de ensino e à efetivação da democratização do ensino.

Nesse cenário, ainda que os avanços legais e normativos tenham consolidado a EJA como direito educacional, sua trajetória no Brasil continua marcada por invisibilidades e negligências, que obstam o acesso e, principalmente, a permanência na EJA. As ações voltadas à modalidade, em muitos momentos, careceram de continuidade e de articulação com políticas públicas mais amplas, sendo marcadas por iniciativas pontuais, fragilizadas e sujeitas a descontinuidades em função de conjunturas políticas e econômicas.

Conforme indicam os dados do Censo Escolar 2022, a modalidade registrou uma acentuada redução no número de matrículas, sobretudo agravada pelos impactos da pandemia de covid-19 e pela retração dos investimentos públicos na área. Esta realidade confirma que, mesmo após décadas de lutas e conquistas, a educação continua sendo um direito incompleto para milhões de brasileiros, principalmente aqueles pertencentes às camadas populares. O contexto atual exige o fortalecimento de políticas públicas estruturantes que assegurem não apenas o acesso, mas também condições reais de permanência e aprendizagem para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social.

Ainda hoje, embora a EJA esteja assegurada legalmente como um direito, a sua concretização plena esbarra em uma série de obstáculos. O histórico da modalidade revela que o acesso à educação, de modo geral, sempre foi privilégio de poucos — das elites e dos que detêm poder econômico e político. Apesar dos avanços e das conquistas obtidas nas últimas décadas, a permanência nas escolas segue restrita e marcada por dificuldades concretas, sendo a condição socioeconômica um fator determinante que compromete a continuidade dos estudos para muitos.

Dessa forma, até o final do século XX, a trajetória da EJA no Brasil foi marcada pela recorrente descontinuidade das ações governamentais, o que reforça a urgência da criação e consolidação de uma Política Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (PNAEJA). Esta política deve acelerar a eliminação do analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais e promover a elevação da escolaridade deste público. Embora os desafios persistam, dificultando a construção de soluções eficazes, é possível identificar, no século XXI, um movimento significativo em direção à formulação de políticas públicas mais coerentes com as realidades dos jovens, adultos e idosos trabalhadores da EJA (Brasil 2022, p. 13).

Nessa direção, a metáfora proposta por Machado (2016) revela-se uma ferramenta analítica poderosa ao expressar a persistência do passado no presente da EJA. Não se trata de um passado meramente cronológico, mas de um passado político e social, cuja continuidade evidencia a resistência de estruturas de poder que ainda operam por meio da exclusão e da negação de saberes diversos. Superar este “passado que não passou” exige mais do que ajustes técnicos ou a implementação de programas pontuais e demanda a construção de uma nova ética educacional, fundamentada no reconhecimento da dignidade dos sujeitos da EJA e na valorização de seus saberes, tempos e trajetórias.

Com isso, reafirma-se o potencial da Educação de Jovens e Adultos para a redução das desigualdades educacionais ao possibilitar que pessoas excluídas da escolarização básica em idade regular concluam seus estudos. Trata-se de um direito que, quando efetivado, amplia oportunidades de inserção no mercado de trabalho e contribui para a melhoria das condições de vida. No entanto, apesar de reconhecida legalmente, a modalidade ainda é marcada por práticas excludentes que a relegam a um papel secundário dentro do sistema educacional. Estas práticas incluem a interrupção de programas, a limitação de matrículas, a evasão decorrente de propostas pedagógicas inadequadas e a persistente desvalorização dos sujeitos da EJA enquanto portadores de direitos. Como assinala Paiva (2003), a modalidade ainda sofre os impactos de uma lógica perversa que associa escolarização à idade cronológica, perpetuando o estigma do fracasso escolar e reiterando o ciclo de exclusão.

3.2.3 A EJA no Distrito Federal

A oferta da EJA no Distrito Federal ocorre de forma presencial, à distância (EJA/EaD), integrada à Educação Profissional, em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou de Formação Técnica de Nível Médio. É organizada em regime semestral ou modular, em

segmentos e etapas, sendo que o 1º segmento é dividido em quatro etapas, correspondendo aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 1600 horas; o 2º segmento é dividido em quatro etapas, correspondendo aos anos finais do Ensino Fundamental, com carga horária de 1600 horas, e o 3º segmento é dividido em três etapas, correspondendo ao Ensino Médio, com carga horária de 1200 horas (Distrito Federal, 2021).

No âmbito da modalidade presencial, a EJA apresenta diferentes formas de organização pedagógica, como as aulas combinadas (EJA Combinada), turmas multietapas, turmas vinculadas e a EJA interventiva. A EJA Combinada caracteriza-se por uma proposta curricular diferenciada, com carga horária mínima distribuída entre atividades diretas (mínimo de 30% com o professor) e indiretas (máximo de 70%, com atividades pedagógicas). Esta organização busca atender a educandos com perfis específicos — como sujeitos do campo, em situação de privação de liberdade ou em situação de rua —, visando a permanência, o êxito escolar e o desenvolvimento de autonomia e protagonismo por meio do uso de tecnologias e da inclusão digital.

As turmas multietapas, por sua vez, consistem em turmas que contemplam estudantes com diferentes níveis de escolaridade, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, permitindo que os educandos avancem em seus estudos de acordo com seu ritmo e suas possibilidades, sem a necessidade de frequentar turmas específicas para cada nível de escolaridade (Distrito Federal, 2021).

As Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (Distrito Federal, 2021) inferem que as turmas vinculadas são turmas criadas com o intuito de acolher o educando na rede pública de ensino, mesmo quando não há a formação de turmas na unidade de origem (unidade ofertante – unidade escolar com oferta de Educação de Jovens e Adultos), ou quando os sujeitos apresentam dificuldades de acesso e de locomoção; e/ou são egressos de programas de alfabetização, residentes em locais de difícil acesso, entre outros. Nestas situações, os educandos são matriculados, preferencialmente, em uma unidade escolar própria, denominada de unidade acolhedora. E tanto a unidade ofertante, quanto a unidade acolhedora acompanham os educandos, compartilhando responsabilidades pedagógicas e administrativas. Esta iniciativa caracteriza-se como uma importante estratégia para ampliar a inclusão social e promover a democratização do ensino (Distrito Federal, 2021).

A EJA interventiva é uma interface da modalidade com a Educação Inclusiva e destina-se a estudantes com necessidades específicas de aprendizagem, que demandam intervenções pedagógicas específicas, em razão de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Deficiência Intelectual. A este público são

assegurados: currículo adequado e adaptado com a utilização de metodologias e ações pedagógicas direcionadas às demandas individuais dos sujeitos escolares; Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos, no mesmo período das aulas, e flexibilização do tempo de estudo e de sua permanência na modalidade, havendo a possibilidade de receber a certificação de terminalidade específica do Ensino Fundamental, caso o prazo de permanência se alongue em demasia e não se evidencie a aprendizagem esperada para a continuidade de sua escolarização (Distrito Federal, 2021).

Dados de acesso e permanência no DF

Atualmente, cerca de 68 milhões de pessoas no Brasil não concluíram a Educação Básica, sendo 9 milhões delas incapazes de ler e escrever. Diante desta demanda expressiva, seria esperado que houvesse uma oferta educacional compatível, com matrículas e condições adequadas para garantir o acesso e a permanência na EJA. Contudo, apesar da inclusão da EJA no Fundeb e da existência de diversas políticas e programas voltados para esta modalidade, observa-se uma queda progressiva nas matrículas. Estes indicadores, longe de se apresentarem como meros números, evidenciam o abandono gradativo das políticas públicas, uma história de descaso e denegação sistemática do direito à educação, marcada por exclusões sucessivas e desigualdades persistentes.

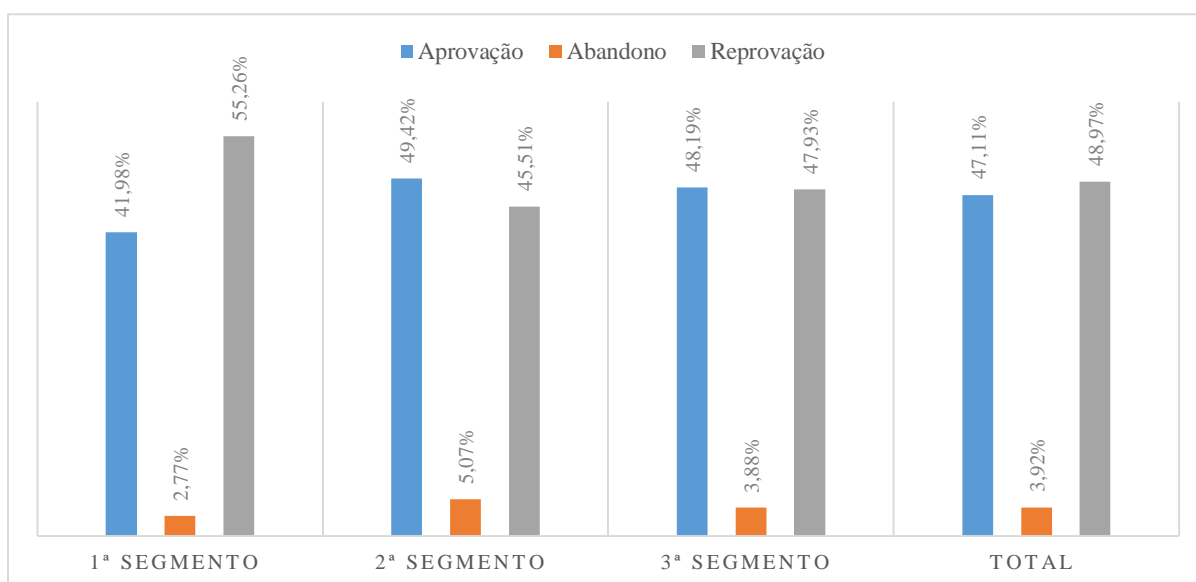
Esta realidade nacional se reflete também no contexto do Distrito Federal, que, mesmo tendo sido reconhecido com o título de Território Livre do Analfabetismo, conferido às unidades federativas que atingem o percentual mínimo de 96% de sua população alfabetizada, as matrículas na EJA continuam em decréscimo. Tal contradição expõe as fragilidades estruturais e as lacunas nas políticas educacionais voltadas à população jovem, adulta e idosa. Apesar de toda a articulação histórica entre movimentos populares, organizações sociais e instituições públicas e privadas, comprometidas com uma educação de qualidade voltada à classe trabalhadora do DF, os dados do Censo Escolar demonstram taxas elevadas de abandono e reprovação, principalmente no 1º segmento, além da redução de matrículas ao longo dos últimos anos. Este cenário exige o fortalecimento de ações articuladas e políticas inclusivas que considerem as especificidades dos sujeitos da EJA e garantam não apenas o acesso, mas a permanência e a continuidade dos estudos.

Os dados do Censo Escolar de 2018 e 2019, disponíveis no site da SEEDF¹⁷, ressaltam que no DF as 5 Regiões Administrativas (RAs) com um maior número de matrículas na modalidade são: Plano Piloto, Ceilândia, Planaltina, Paranoá e Samambaia. E, em 2018, das 283 turmas do 1º segmento, apenas 25 turmas eram Multietapas, sendo que a menor concentração de turmas se encontrava na primeira etapa, provavelmente por se tratar de adultos e idosos em processo de alfabetização.

Os dados estatísticos do Censo Escolar da SEEDF, referentes ao ano de 2020, apontaram uma taxa de abandono escolar de 3,92%. Embora esse índice não seja considerado expressivo, é importante considerar que, devido à pandemia da covid-19, muitas escolas mantiveram os educandos vinculados, ainda que com registros de frequência mais flexíveis. Esta flexibilização foi respaldada pelos Pareceres CNE/CP nº 11/2020 e nº 15/2020¹⁸, que orientaram as instituições de ensino durante o período de isolamento social.

Apesar dessas medidas, observamos que 48,97% dos educandos foram reprovados, com maior incidência no 1º segmento, apresentando uma taxa de 55,26% de reprovação (vide Gráfico 4). Ainda que 47,11% dos estudantes tenham sido aprovados, é inegável que a pandemia impactou negativamente o bem-estar físico e mental dos educandos, refletindo diretamente em seu desempenho e processo de aprendizagem.

Gráfico 4 – Rendimento escolar no DF – 2020



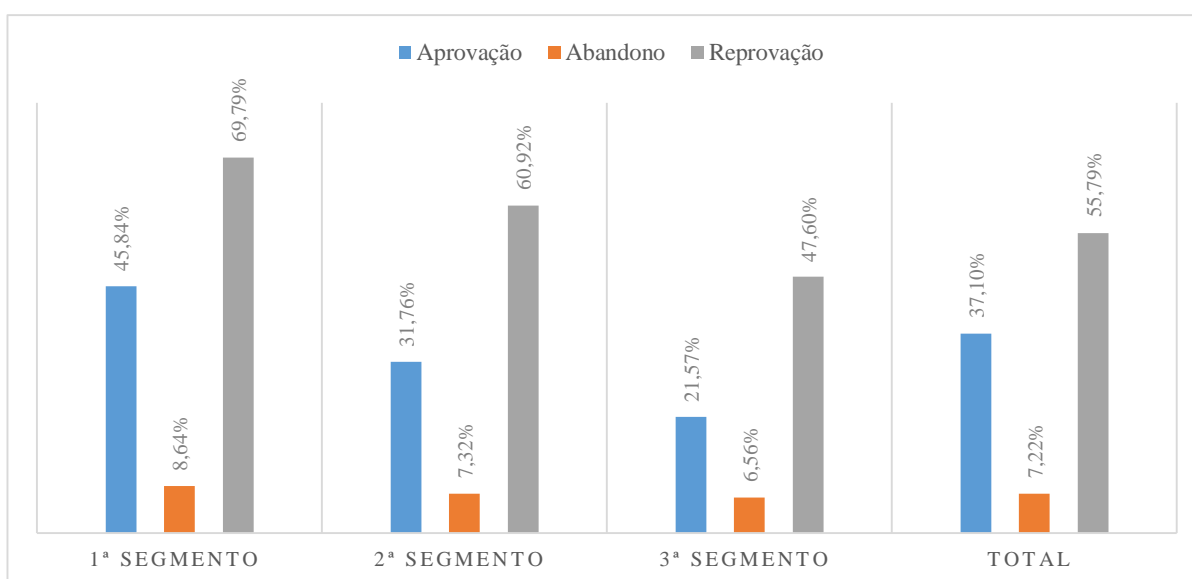
¹⁷ Disponível em: <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/bi.php>. Acesso em 10/03/2023.

¹⁸ Circular nº 262/2020 - SEE/SUBEB de 24 de novembro de 2020, que traz orientações e informações para o encerramento do 2º Semestre/Ano Letivo de 2020. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/circular_n262.2020_see.subeb_.pdf. Acesso em 27 mar. 2023.

Fonte: Censo Escolar da SEEDF (2020)¹⁹.

Com o fim do isolamento social e o retorno das aulas presenciais mediadas por tecnologia, em 2021, o Distrito Federal formou 1.090 turmas de EJA, sendo 1.027 presenciais e 63 combinadas. Nesse ano, foram registradas 33.358 matrículas na modalidade, das quais 3.444 pertenciam ao 1º segmento; 14.088 ao 2º segmento, e 15.826 ao 3º segmento. Ainda assim, os índices de rendimento escolar permaneceram elevados em termos de abandono e reprovação, sobretudo no 1º segmento (vide Gráfico 5).

Gráfico 5 – Rendimento escolar no DF – 2021



Fonte: Censo Escolar da SEEDF (2021)²⁰.

Diante dos dados apresentados, tem-se um número muito elevado de reprovações que precisa ser repensado em termos de ações práticas, para que se consiga dirimir os impactos da pandemia da covid-19 na educação e potencializar o sucesso. E esta situação demanda planejamento e implementação de políticas inclusivas que levem em consideração os aspectos desiguais e estruturantes da sociedade, que atendam às especificidades e englobem as práticas sociais dos educandos da EJA, visando o acesso, a permanência e a continuidade de seus estudos (Distrito Federal, 2021).

Em 2012, o DF Alfabetizado, versão candanga do PBA (por meio da Resolução CD/FNDE nº 32), cujo funcionamento ocorreu de 2012 a 2017, em articulação com o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), em parceria com

¹⁹ Disponível em: <<http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/bi.php>>. Acesso em 27/03 de 2023.

²⁰ Disponível em: <<http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/bi.php>>. Acesso em 27/03 de 2023.

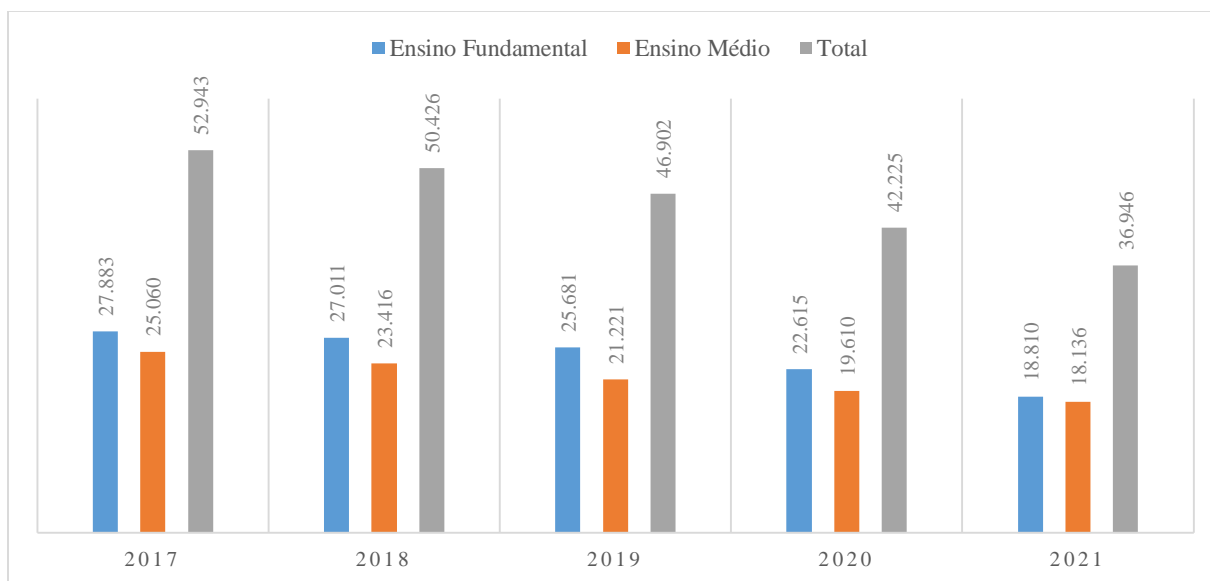
movimentos populares. De acordo com os dados fornecidos pelo DF Alfabetizado, foram formadas, em 2012, 171 turmas de EJA no DF; 396 turmas em 2013; e 184 turmas em 2014, sendo um trabalho de captação significativo para o aumento das matrículas no 1º segmento dessa modalidade de ensino, consistindo, entre outras coisas, na alfabetização e na busca ativa dos educandos, de forma a possibilitar, posteriormente, a continuidade da escolarização na rede pública de ensino.

A busca ativa era realizada pelos voluntários e pelos movimentos populares do DF por meio de visitas às residências e através de publicidade no comércio local, associações, igrejas, rádios locais, carros de som, entre outros, e visava o engajamento social dos alfabetizadores voluntários, no intuito de estabelecer vínculos entre estes e a turma e criar um ambiente agradável e motivador. Para Santos (2016), este acolhimento e a sintonia dos conteúdos com os interesses dos sujeitos de direito da EJA são imprescindíveis para a permanência escolar.

Segundo as informações disponibilizadas na página da SEEDF²¹, hoje, no DF, existem 32.958 estudantes matriculados na EJA e distribuídos em 95 unidades escolares. Desse total, 29.911 educandos estão matriculados sob uma organização curricular presencial; 1.151 estão na EJA Combinada (com a Educação Profissional), e 1.896 na EJA/EaD. Contudo, dados fornecidos pelo Censo Escolar, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstram que o número de matrículas no DF vem regredindo nos últimos cinco anos (vide Gráfico 6). A pesquisa aponta que a redução foi de 30,2% de 2017 a 2021 e que em 2020 foi de 19,8%, tendo um decréscimo de 4,1% no Ensino Médio (Brasil, 2022).

²¹ Fonte: <https://www.educacao.df.gov.br/eja-2/>. Dados atualizados em 27/04/23 às 15h17. Acesso em 30 abr. 2023.

Gráfico 6 – Matrículas EJA no DF



Fonte: Censo Escolar, 2021 (BRASIL, 2022).

Assim, os dados estatísticos apresentados, bem como o diálogo estabelecido entre os autores, trazem importantes reflexões sobre a escolarização de sujeitos populares, que enfrentam desafios diversos para acessar à educação formal. Entender estes meandros possibilita a implementação de medidas que promovam a autonomia dos educandos e a democratização do ensino para todos os jovens, adultos e idosos da EJA.

Frente a essa realidade, faz-se necessário entender um pouco mais sobre as teias que tecem o insucesso escolar nos percursos que marcam esta modalidade de ensino. No campo educacional, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma demanda relevante e urgente, por estar voltada a segmentos historicamente excluídos do acesso aos bens sociais. Compreender a EJA em toda a sua complexidade e especificidade configura-se como responsabilidade coletiva daqueles comprometidos politicamente com a sua valorização e aprimoramento. Nesse contexto, a defesa da EJA como um direito fundamental à educação, bem como a qualificação específica de docentes para atuar nessa modalidade, desponta como uma pauta eminentemente política no âmbito das políticas educacionais (Jardilino & Araújo, 2015).

Freire (2021, p. 123) acrescenta que nada compromete mais a emersão popular do que uma educação que se furte a envolver o educando em experiências de debate e de análise crítica da realidade, negando-lhe as condições para uma participação efetiva. Em outras palavras, uma educação que, em vez de se alinhar aos esforços de democratização, acaba por reforçar a nossa in experiência democrática, contribuindo para a sua perpetuação.

A escola precisa ser um local interessante, onde o seu conhecimento de mundo seja considerado. Arroyo (2017, p. 34) pontua que, nas pedagogias escolares, se avança também no reconhecimento de que, com os *Outros Sujeitos*, outras crianças, jovens e adultos que chegam às escolas e às universidades, chegam outros conhecimentos, outras vivências de mundo, logo, outras leituras de mundo, de cidade, do campo. Chegam outras formas de viver a infância, a adolescência, a juventude e, assim, outras leituras de si mesmas.

Freire (2021) acrescenta que é necessária uma educação que possibilite que os indivíduos tenham uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. Uma educação que vise a pesquisa no lugar da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho”, e não apenas do “eu fabrico” (2021b, p.93).

Para além do acesso a uma educação de qualidade e ao longo da vida, como é apregoado nas Diretrizes Operacionais da EJA (Distrito Federal, 2021), é importante que se tenha, entre outras coisas, políticas que garantam a permanência dos trabalhadores estudantes da EJA. Destarte, é preciso pensar em ações político-pedagógicas mais condizentes com as demandas destes sujeitos populares de direito que promovam o pertencimento e a continuidade dos educandos na escola. É a partir desta perspectiva que se compreende a importância do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS), cuja trajetória é marcada pela luta pelo reconhecimento e pela valorização de sujeitos historicamente invisibilizados. Na seção seguinte, será reconstituída a historicidade do CESAS, com o intuito de evidenciar sua relevância como espaço de resistência e de afirmação de direitos no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

3.3 O CESAS: HISTÓRICO DE LUTAS PELO RECONHECIMENTO DOS INVISIBILIZADOS

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do CESAS de 2023 (Distrito Federal, 2023b), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para garantir o direito à educação àqueles que, por diferentes razões, não tiveram acesso à escola ou precisaram interromper os estudos precocemente. Mais do que uma questão de faixa etária, a EJA atende a um público historicamente marcado pela exclusão socioeconômica, cultural e educacional, o que resulta em uma ampla diversidade de perfis e necessidades de aprendizagem. Indelévelmente, esta modalidade de ensino reflete a realidade social brasileira por desvelar as

desigualdades e as falhas do sistema educacional, simbolizando a esperança de transformação por meio da educação.

Inserido neste cenário, o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS) configura-se como uma resposta concreta a esta realidade excludente. Tecer uma história a partir de vozes e documentos tão diversos é, no mínimo, desafiador, uma vez que exige não apenas dedicação, mas um olhar atento e uma escuta sensível para unir os fios que compõem um passado que precisa ser reconhecido não apenas por uma necessidade formal de manter um registro fidedigno, mas como uma forma de lembrar os 50 anos deste Centro Exclusivo de EJA. Visibilizar esta história é, sobretudo, acolher e valorizar o trabalho dos profissionais que, diariamente, dedicam-se a construir sonhos e transformar realidades. Ao reconhecerem estes jovens e adultos trabalhadores, marginalizados, com ou sem deficiência, como sujeitos de direito e protagonistas da sua própria história, os educadores moldam a autoimagem, a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima dos educandos.

Esta é uma história marcada pela dedicação de profissionais apaixonados pelo que fazem, que se aperfeiçoam e se doam a cada dia, mesmo sem o devido reconhecimento, sem as condições adequadas e sem uma remuneração justa. E, ainda assim, oferecem uma educação humana, conectada às realidades daqueles que tiveram seus direitos denegados desde a infância. Ouvir suas histórias de luta e superação, sentir o afeto e o sorriso de cada um que, aos poucos, vai adquirindo mais conhecimento e superando suas limitações é algo que encanta e mantém o educador acreditando e lutando pelo direito à educação e pelo direito desta escola de existir.

Em reconhecimento ao trabalho desta escola cinquentenária e como forma de retribuir a confiança, o carinho e a consideração dedicados a mim e à minha pesquisa, apresento a seguir a historiografia do CESAS. Esta etapa minuciosa da pesquisa exigiu um empenho ainda maior, pois me afastou da minha zona de conforto, desvelando informações valiosas e fazendo crescer minha admiração por estes profissionais, invisibilizados pelo governo e pelo sistema de ensino, mas que lutam incansavelmente pelos invisibilizados da sociedade.

Com base na análise documental e nas entrevistas com os educadores, apresento a seguir a historiografia deste Centro Exclusivo de EJA.

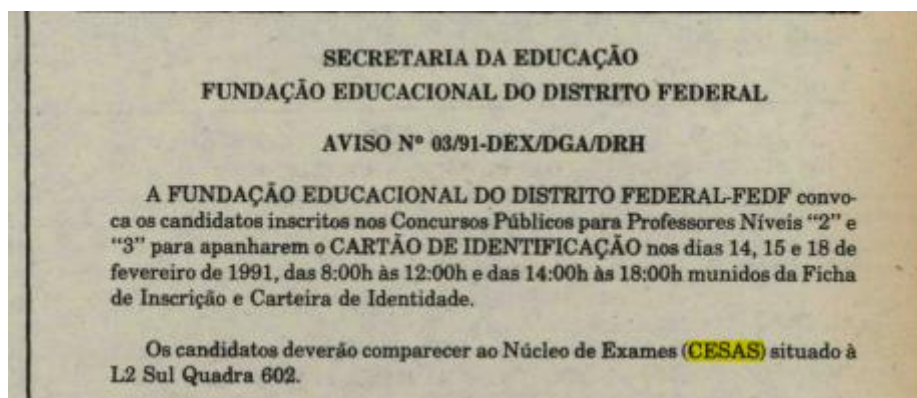
3.3.1 A busca pela historicidade do CESAS no Diário Oficial Eletrônico, nos documentos da SEEDF, nos PPPs da escola e nas entrevistas com os educadores

A busca por informações sobre o CESAS no Diário Oficial Eletrônico²² e em documentos da SEEDF (Pareceres e Portarias) teve como recorte o período de 1973 a 2023. Este levantamento desvelou momentos estruturantes de sua trajetória, marcados por processos de redefinição, reorganização e resistência institucional, que refletem tanto avanços, quanto desafios impostos por mudanças nas políticas públicas e nas diretrizes curriculares. Trata-se de uma luta contínua pelo reconhecimento do CESAS como um Centro Exclusivo de EJA, bem como pela construção de sentidos e práticas cada vez mais alinhadas às demandas e especificidades de seus sujeitos. Para complementar as informações obtidas nestes documentos, trago os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) da escola e os educadores entrevistados para o diálogo a fim de enriquecer esse relato cronológico.

Nesse contexto, além das informações presentes no Anexo 1, foi possível identificar, ao longo dos anos, a publicação das seguintes informações: cotas anuais de recursos destinados à escola oriundos do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) – Decreto nº 33.867, de 22 de agosto de 2012, Decreto nº 34.240, de março de 2013, Decreto nº 36.306, de janeiro de 2015, Lei nº 6.023, de 18 de dezembro de 2017, Portaria nº 314, de 10 de setembro de 2019, artigo 13, inciso II –, pedidos de verbas negados para a melhoria e ampliação do espaço físico da unidade escolar; licitações e ordem de serviços para reforma do espaço físico e aquisição de materiais; penalidades; nomeação, exoneração, gratificação e aposentadoria de professores; funções gratificadas; a prestação de contas da Caixa Escola; registros de roubos e furtos; editais de processo seletivo para ingresso de estudantes nos cursos de formação inicial e continuada; informações de que a escola foi sede para votação do Conselho Tutelar e de realização de provas de concurso, como na Figura 6, e relação de concluintes dos cursos ofertados na unidade escolar, com o nome de candidatos que realizariam provas e exames na unidade escolar, quantidade de supervisores, coordenadores e quantidade de servidores da Carreira Magistério Público readaptados ou PCDs com adequação expressa para não regência de classe.

²² Armazenados no site <https://www.dodf.df.gov.br/>

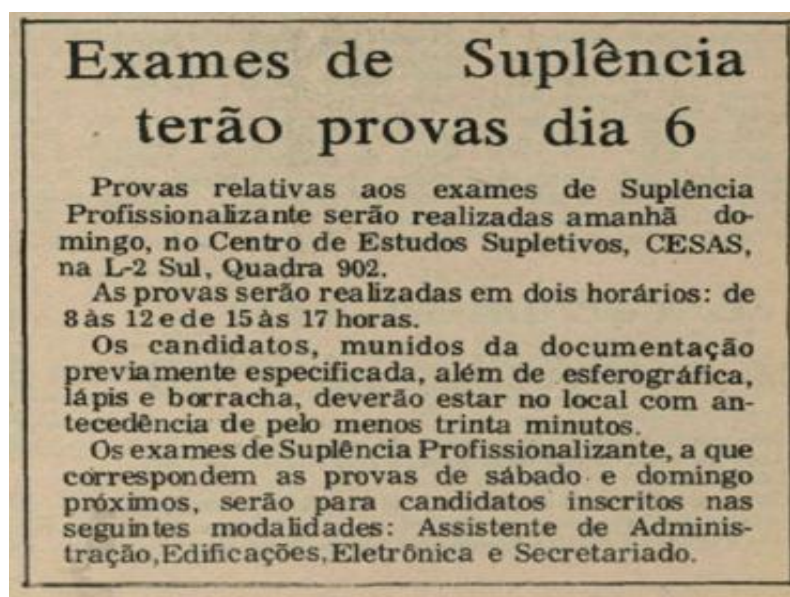
Figura 6 – Foto do diário oficial de 1991



Fonte: DODF, ANO XV Nº 28, de 08 de fevereiro de 1991, p. 29.

De acordo com o descrito na seção 2.2.1 do Capítulo 2, a década de 1970 marcou o período de abertura e consolidação da Unidade Escolar no Distrito Federal como um centro de estudos supletivos (vide Figura 7). Nesse período, foram instituídos o Curso de Habilitação Profissional de Secretário Escolar (Parecer nº 68/1977 – CEDF) e o processo de supervisão da escola (Parecer nº 06/1978 – CEDF). Também foi apresentado um relatório geral da experiência (Parecer nº 111/1978 – CEDF) e, em outubro de 1979, a escola recebeu autorização para continuar atuando por mais um ano, com o compromisso de apresentar, ao final desse período, um relatório circunstanciado referente ao currículo aprovado em 1975 (Parecer nº 87/1979 – CEDF).

Figura 7– Foto do diário oficial de 1975



Fonte: DODF ANO VIII – Nº 186 de 05/12/1975, p. 1.²³

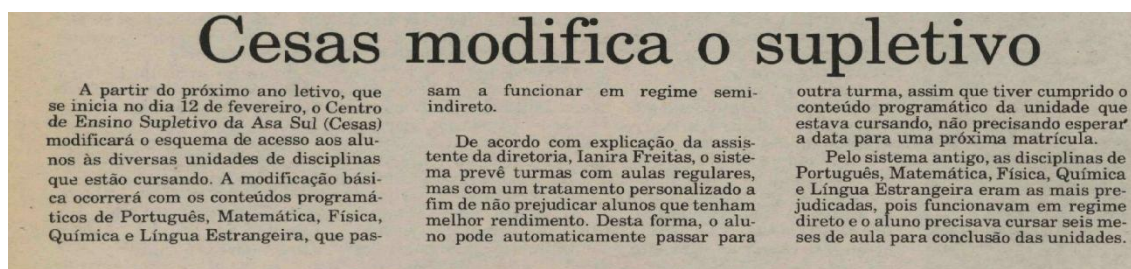
²³ Disponível em: <https://tinyurl.com/yt47234f>. Acesso em 20 ago. 2023.

Na década seguinte, a escola teve seu Plano de Curso e sua Grade Curricular reformulados com a redução das horas de estudo indireto, a fim de ampliar a carga horária dedicada aos componentes profissionalizantes. Além de aprovar estas mudanças, o Parecer nº 271/1981 – CEDF reforçou a necessidade de se promover estudos sobre a metodologia de ensino adotada, com o objetivo de subsidiar outras formas de atendimento que melhor atendessem às demandas de sua clientela. Ainda nesse período, a escola assumiu, em caráter excepcional e exclusivo, a responsabilidade pela certificação dos estudantes egressos da Escola Paramédica (Parecer nº 236/1987 – CEDF), ampliando, assim, seu escopo de atuação.

Na década de 1990, teve início uma transição conceitual e funcional, iniciada com as mudanças no modelo supletivo e orientada para a implementação da educação à distância, que só se concretizaria, de fato, em 2006. Nesse processo, a portaria de 16 de março de 1994 instituiu uma comissão para estudar esta transformação, o que culminou na adesão do CESAS ao ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), por meio da Portaria nº 522/1997 – MEC, e ao Projeto Saber/98, consolidando a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ambiente escolar.

Como parte deste movimento e da necessidade de melhor atender às demandas dos educandos, uma nota publicada no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF, Ano XIV, nº 13, de 18/01/1990, p. 2) informa que, a partir de 12 de fevereiro de 1990, os conteúdos programáticos de português, matemática, física, química e língua estrangeira passaram a ser ofertados em regime semi-indireto. Nesta lógica, os educandos podiam avançar para a turma seguinte assim que concluíssem o conteúdo programático da unidade em que estavam matriculados, sem precisar aguardar o período regular de matrícula — o que já revelava uma proposta mais personalizada e flexível de aprendizagem (vide Figura 8).

Figura 8 – Foto do diário oficial de 1990



Fonte: DODF, ANO XIV Nº 13, de 18/01/1990, p. 2.

A década de 2000 foi marcada por importantes marcos regulatórios. Em 2004, a Portaria nº 3/2004-SEDF promoveu a mudança do nome da escola para Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul, refletindo uma concepção mais ampla da EJA. Na mesma portaria, o CESAS passou a figurar como uma das instituições educacionais mantidas pelo Poder Público do Distrito Federal, credenciadas a ofertar a EJA na modalidade à distância.

A partir de 2005, a EJA/EaD foi formalizada por meio da Portaria nº 142/2005-SEDF, de 18 de maio de 2005, expedida com base no Parecer nº 74/2005-CEDF, que credenciou o CESAS, por um período de cinco anos, a ofertar o 3º segmento da EJA na modalidade supletiva a distância, com o objetivo de ampliar o acesso à educação para sujeitos que, por muito tempo, tiveram seus direitos educacionais adjudicados. Dessa forma, em agosto de 2006, o CESAS lançou o primeiro curso supletivo à distância do Brasil. A portaria aprovou o Projeto Pedagógico e a matriz curricular do curso, mas determinou que, após dois anos de sua implementação, a Subsecretaria de Educação Pública encaminhasse ao Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) um relatório avaliativo sobre o período. Posteriormente, a oferta do 2º segmento da EJA, também via curso supletivo, foi autorizada pela Portaria nº 294-SEDF, de 11 de setembro de 2006, com base no Parecer nº 142/2006-CEDF (Distrito Federal, 2011).

Contudo, a comunidade escolar do CESAS recebeu com reserva o novo projeto. Nesse contexto, o Parecer nº 47/2006-CEDF, de 21 de março de 2006 (Distrito Federal, 2006a), apresenta a resposta institucional ao abaixo-assinado dos estudantes e às manifestações do Conselho Escolar, que defenderam a continuidade de uma proposta pedagógica mais flexível, adequada às especificidades dos estudantes da EJA. Embora tenham interposto recurso, o Parecer nº 191/2006-CEDF, de 24 de outubro de 2006 (Distrito Federal, 2006b), ratifica o parecer anterior. Ainda que reconheçam a legitimidade das preocupações apresentadas, os documentos adotam uma postura cautelosa, ao destacarem fragilidades do modelo semipresencial e das metodologias utilizadas por este Centro Exclusivo de EJA, sugerindo a realização de seminários sobre metodologias de ensino presencial, semipresencial e a distância para os docentes. Apesar de manterem a proposta do CESAS por mais cinco anos, em caráter experimental, os pareceres apontam a necessidade de ajustes, de monitoramento contínuo e de uma avaliação mais sistemática, com o objetivo de alcançar melhores indicadores de aprendizagem.

Esta necessidade recorrente de renovação do credenciamento, a exigência de vistorias e inspeções (Ordem de Serviço nº 52, de 23 de setembro de 2008) e a confecção de relatórios revelaram-se desafios que, assim como no Parecer nº 47/2006-CEDF e no Parecer nº 191/2006-CEDF, desvelam atritos e conflitos. Outro exemplo disso é o exposto na Portaria nº 44-SEDF,

de 19 de março de 2008, que vinculou a supervisão pedagógica e administrativa da EJA/EaD à Gerência de EJA da Subsecretaria de Educação Básica, desvinculando-a do CESAS. No entanto, a Portaria nº 156-SEDF, de 30 de abril de 2009, revoga a Portaria nº 44/2008-SEDF e determina que a EJA à distância continuasse a ser oferecida pelo CESAS e que os professores dessa modalidade fossem lotados na unidade escolar (Distrito Federal, 2011).

A partir de então, o credenciamento para a oferta da EJA à distância continuou sendo prorrogado por delegação de competências, conforme os seguintes documentos: Parecer nº 157/2011-CEDF, Portaria nº 125/2011-SEDF, Portaria nº 48/2014-SEDF e Parecer nº 35/2014-CEDF, reafirmando a relevância do CESAS na democratização do acesso à educação.

Entre 2007 e 2021, o CESAS consolidou-se como instituição certificadora do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA (Parecer nº 92/2009-CEDF, Portaria nº 40/2007-SEDF, Portaria nº 168/2011-SEDF, Portaria nº 48/2013-SEDF, Portaria nº 164/2014-SEDF, Portaria nº 360/2017-SEEDF e Portaria nº 452/2021-SEEDF) e do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem (Portaria nº 53/2010-SEDF, Portaria nº 208/2012-SEEDF, Portaria nº 271/2013-SEEDF, Portaria nº 164/2014-SEEDF, Portaria nº 283/2014-SEEDF, Portaria nº 184/2015-SEEDF, Portaria nº 325/2016-SEEDF).

Para além destes documentos, a parceria com o INEP, firmada por meio do Acordo de Cooperação Técnica de 14 de fevereiro de 2011, reforça o papel estratégico da instituição no contexto da certificação educacional. Como parte destas parcerias, em 2011, o CESAS, por meio de um projeto do Ministério da Educação e em parceria com o governo japonês, certificou 1.613 brasileiros paranaenses residentes no Japão. Tal iniciativa evidencia a relevância que este Centro Exclusivo de EJA tem em âmbito nacional (Distrito Federal, 2018).

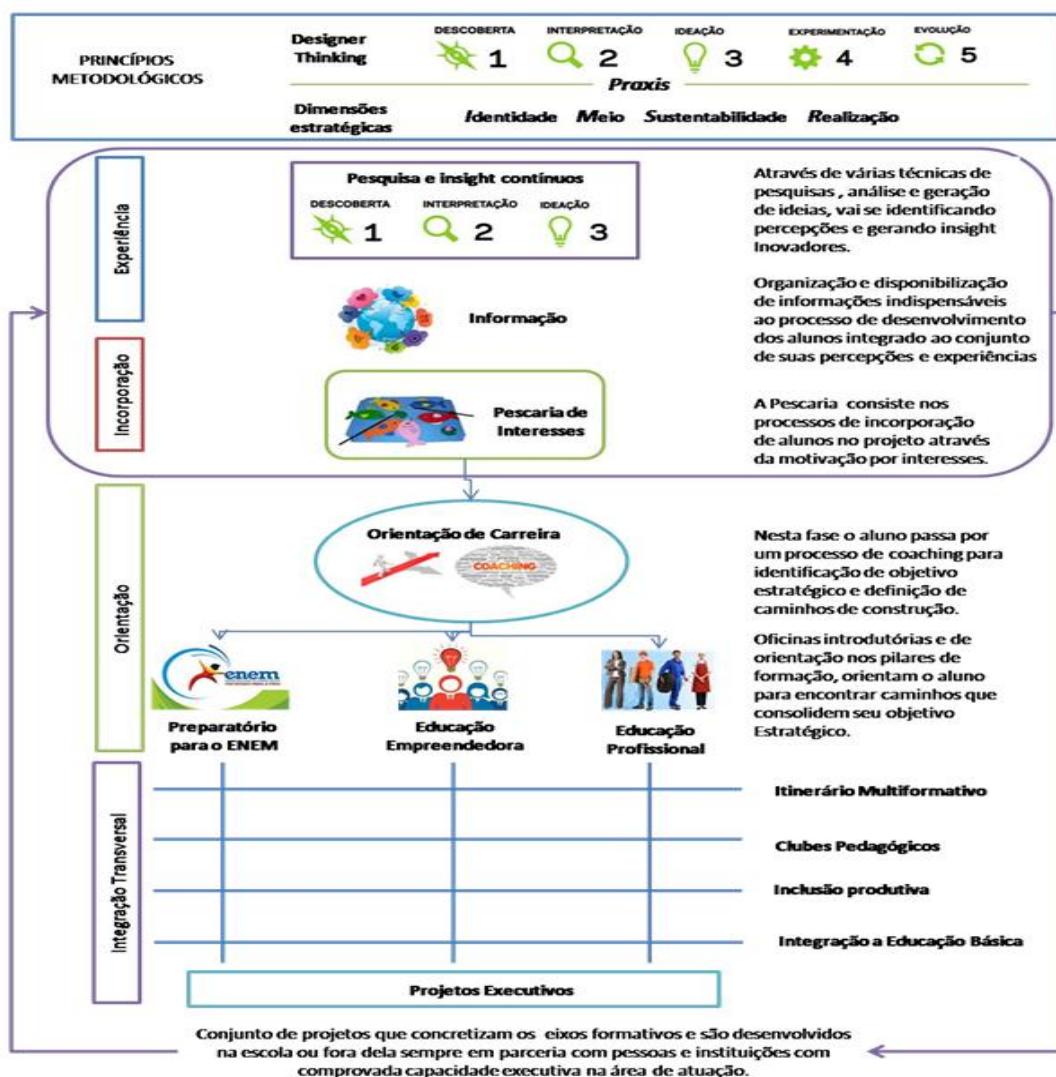
Complementando este percurso, em 2012, a instituição passou a integrar a Comissão Distrital da Agenda Territorial Integrada de Alfabetização e EJA (Decreto nº 33.800/2012), fortalecendo sua articulação com outras esferas governamentais e acadêmicas. Esta comissão era composta por 45 instituições e foi responsável pelo Programa DF Alfabetizado e pela continuidade dos estudos dos egressos do programa.

Neste cenário de avanços e articulações institucionais, com a aproximação do fim do período de credenciamento da EJA/EaD, a escola começou a se mobilizar, ao final de 2015, para redefinir a estrutura e a oferta da EJA, aproximando-se da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Por meio da Portaria nº 357-SEEDF, de 1 de novembro de 2016, instituiu-se um Grupo de Trabalho (GT) para propor e definir a estrutura da nova escola. Participaram do GT os professores que atuavam à época da Educação à Distância, a coordenação geral da EaD, a equipe gestora da UE naquele período e a comunidade escolar.

A EJA/EPT no CESAS buscou unir suas ações em torno do Projeto Talento CESAS (Processo nº 064.000.487/2015), um projeto estruturante que articulava o ensino básico (EJA), o planejamento de carreira e a Educação Profissional. Dessa forma, desde o segundo semestre de 2015, os trabalhos interdisciplinares e multidisciplinares da escola, bem como os cursos FICs, desenvolvidos dentro ou fora do ambiente escolar – por meio de parcerias com outras instituições – integravam este projeto. O projeto valia-se de um conjunto de ações que articulava, transversalmente, três eixos formativos — a preparação complementar para o Enem, o empreendedorismo e a educação profissional —, promovendo a integração entre as áreas do conhecimento e as práticas voltadas para a vida profissional e cidadã. A proposta metodológica do projeto Talento CESAS estava fundamentada nos princípios do *Design Thinking* (Pensar Design), uma abordagem que estimula a criatividade e a resolução de problemas por meio de um processo circular e contínuo - vide Figura 9 (Distrito Federal, 2018).

Segundo o PPP de 2018, esta metodologia percorre etapas como a descoberta, a interpretação, a geração de ideias, a experimentação e a melhoria contínua, promovendo a investigação, a apropriação de saberes, a construção coletiva e a transformação da realidade por meio da ação educativa. Para sua execução, utilizava ferramentas como pesquisa participativa, pesquisa focal e técnica Delphi no levantamento de dados; plataforma virtual para divulgação; *coaching* de carreira e modelagem Canvas para definição de objetivos; itinerário de competências para personalização da formação e, como estrutura de apoio, a Rede de Eixos Formativos e os Comitês de Estudo e Inclusão.

Figura 9 – O Projeto Talento CESAS

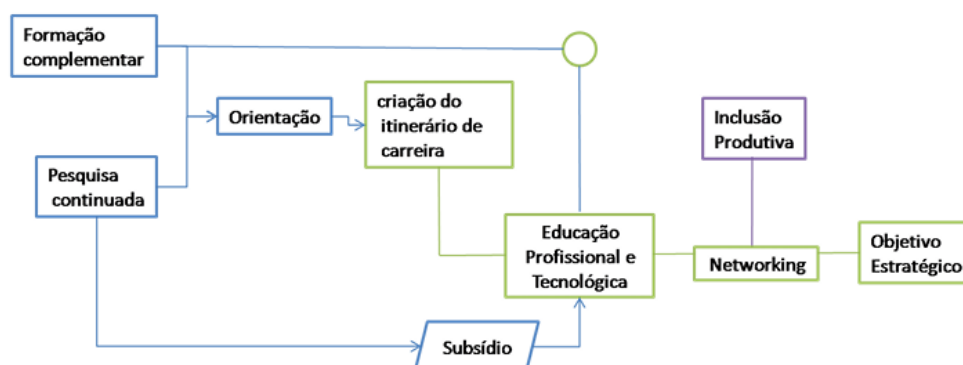


Fonte: Distrito Federal (2018, p. 83).

Em razão da semestralidade da EJA, o projeto também possibilitava aos egressos a participação e a organização em clubes pedagógicos temáticos de caráter permanente, fortalecendo o vínculo com a escola e garantindo a continuidade das ações formativas. Com uma equipe qualificada e atuante em diferentes lutas pelo reconhecimento do direito à educação de jovens e adultos no DF, em 2017 a unidade escolar se consolidou com este projeto como um “Centro de Educação de Jovens e Adultos, Vocacional, Vivencial e de Formação Integrada” (Distrito Federal, 2018, p. 100).

Por meio de seus dois projetos executivos (Agência de Inclusão Produtiva e o Espaço Vivencial Hortas), a UE buscava a construção do projeto de vida dos educandos e o suporte para sua realização (vide Figura 10), implementando, assim, a Agência de Carreira Talentos CESAS. A certificação dos cursos livres, sob responsabilidade pedagógica da escola, era ofertada pelo CESAS, enquanto os cursos FIC ou técnicos eram certificados pelas instituições parceiras responsáveis (se certificadoras).

Figura 10 – Fluxograma do projeto talento CESAS



Fonte: Distrito Federal (2018, p. 109).

Enquanto o PPP de 2018 apresenta o projeto em detalhe, os documentos de 2019, 2022 e 2023 apenas o mencionam. Já o PPP de 2024 não faz referência ao projeto, denotando o início de uma nova caminhada.

Voltando à cronologia dos Diários Oficiais, a Portaria nº 357-SEEDF, de 1 de novembro de 2016, instituiu um Grupo de Trabalho (GT) para propor e definir a estrutura da nova escola. Participaram do GT os professores que atuavam à época da Educação a Distância, a coordenação geral da EaD, a equipe gestora da UE naquele período e a comunidade escolar.

De acordo com o PPP do CESAS de 2023 (Distrito Federal, 2023), até 19 de outubro de 2022, a EJA/EaD funcionava em um bloco do CESAS. Com a necessidade de expansão do projeto, em 2016, esta unidade, denominada Centro de Educação Profissional Escola Técnica Asa Sul, ganhou uma sede própria: o espaço da antiga Escola Classe 315 Sul.

De acordo com a Portaria nº 8-SEEDF, de 16 de janeiro de 2018, publicada no DODF nº 12, p. 4, de 17 de janeiro de 2018, foi aprovada a criação do Centro de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional à Distância de Brasília (CEJAEP), que passou a ofertar o 2º e o 3º segmentos da EJA à Distância, em regime de ensino modular, e o Curso Técnico em Secretariado. Desta forma, o CESAS passou a atender exclusivamente ao ensino presencial da EJA nos três turnos, em conformidade com o Artigo 28 da Resolução nº 1/2005 do CEDF. A partir do DODF nº 203²⁴, de 28 de outubro de 2021, página 53, o Centro de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional de Brasília passou a ser denominado apenas por CEJAEP EaD de Brasília.

²⁴ Fonte: <https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/Edital-n%C2%BA-31.pdf>. Acesso em 30 de outubro de 2023.

Diante deste novo arranjo, a Portaria nº 346, de 22 de outubro de 2018, publicada na página 27 do Diário Oficial do Distrito Federal de 22/10/2018, formalizou a constituição de um novo Grupo de Trabalho para analisar e elaborar a proposta de reestruturação do CESAS. O GT era composto por membros da escola, da Regional de Ensino e de distintas áreas da SEEDF e tinha como objetivo mudar o Projeto Político-Pedagógico, os planos de cursos de Qualificação Profissional e cursos técnicos de nível médio que comporiam a oferta inicial da Educação Profissional, além da tipologia e da denominação da escola. Uma caminhada que se mostrou, segundo os PPP de 2024, infrutífera por não conseguir cumprir com todos os seus propósitos: “Nos anos subsequentes e até nossos dias (...) permanecem os esforços no sentido de articular a EJA com a EPT” (Distrito Federal, 2024, p. 5).

A mobilização deste Centro Exclusivo de EJA é descrita em detalhes no PPP de 2019, apresentando, inclusive, no Anexo I, o registro das discussões do Projeto Político-Pedagógico da escola. Para esta reestruturação, foram instituídos três grupos de trabalho: GT01 – responsável pela apresentação, historicidade escolar, diagnose, registro e consolidação do documento final; GT02 – responsável pela fundamentação teórica (função social da Unidade Escolar, princípios orientadores da prática pedagógica, objetivos, concepções pedagógicas), e o GT03 – responsável pela organização do trabalho escolar (organização curricular, processo e estratégias de avaliação, tempos e espaços escolares).

Apesar de não lograrem êxito com o Grupo de Trabalho (GT), as discussões empreendidas tanto no âmbito do GT, quanto com a comunidade escolar, somadas aos estudos sobre a EJA Combinada (conforme a Resolução nº 1/2012 do CEDF, Art. 33), contribuíram significativamente para a reestruturação do modelo de oferta da EJA, que foi votada no dia 11 de abril de 2019. A forma de oferta mais votada foi a EJA Combinada, com 60% de atividades presenciais e 40% não presenciais. No componente propedêutico dos 40% não presenciais, está prevista a possibilidade de oferta de atividades de reagrupamento de turmas. Também foi aprovada a modalidade EJA Articulada à Educação Profissional, com 80% da carga horária presencial e 20% a distância (Distrito Federal, 2019).

Contudo, a EPT é um desafio que, segundo a coordenadora Ângela, ainda se faz presente nos dias de hoje, sobretudo porque o projeto está em tramitação no SEI²⁵ desde 2015, por falta de recursos técnicos e operacionais:

Não conseguimos aplicar a EJA combinada porque o que nos foi informado é que a Secretaria de Educação não tem sistema para nossa configuração. Então, nós estamos

²⁵ Sistema Eletrônico de Informações (SEI): é um sistema usado na administração pública para produzir e gerir documentos e processos eletrônicos.

esperando que a Secretaria de Educação organize o sistema para que possamos finalizar essa reestruturação (Ângela, coordenadora do CESAS).

Voltando à cronologia, em 2017, a escola protocolou, junto ao Conselho de Política sobre Drogas do Distrito Federal (CONEN/DF), um pedido de ações voltadas à promoção de políticas de prevenção e ao enfrentamento do uso de drogas no ambiente escolar e em seu entorno. A solicitação incluiu, entre outras medidas, o reforço do policiamento no perímetro externo da unidade escolar. O pedido foi formalizado por meio do Processo 0400-00776/2016 e registrado em ata da terceira reunião ordinária de 2017 e da 538ª reunião ordinária do CONEN/DF, realizadas no dia 9 de março de 2017. Em resposta, a Subsecretaria de Políticas para a Justiça Civil, Cidadania e Prevenção ao Uso de Drogas, por meio da Ordem de Serviço nº 15, de 13 de março de 2017, recomendou a criação de uma comissão especial encarregada de elaborar um relatório conclusivo, com o objetivo de subsidiar a implementação das ações necessárias.

Esta informação torna-se relevante, pois consta no PPP de 2018 a busca por parcerias e projetos para minimizar e resolver a incidência de casos de criminalidade, violência e uso de entorpecentes nas redondezas da escola. A educadora Seyla acrescenta que, embora a UE, atualmente, se encontre em um cenário mais tranquilo, já enfrentou situações de tráfico de drogas e conflitos entre gangues. Estes conflitos surgiam de rivalidades entre grupos oriundos de diferentes regiões. A atuação constante do Batalhão Escolar, com ponto fixo na escola, foi fundamental para garantir a segurança dos estudantes naquele período. Segundo a docente, os episódios de violência cessaram após a saída dos estudantes envolvidos do sistema escolar e do próprio esvaziamento da escola.

Em maio de 2017, a escola ofertou, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Curso Técnico em Enfermagem Mulheres Mil no turno diurno (Edital nº 26, de 26 de maio de 2017), atendendo 80 mulheres em situação de vulnerabilidade.

De acordo com o PPP de 2019 (Distrito Federal, 2019), a escola, ao se cadastrar no Ministério da Educação (MEC), pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), no segundo semestre de 2018, tornou-se uma unidade ofertante e certificadora de cursos técnicos do Programa do Governo Federal MEDIOTECH — uma ação integrada ao PRONATEC que viabiliza a oferta de cursos técnicos concomitantes ao Ensino Médio, instituída pela Portaria nº 817/2016 - MEC — e de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Em razão da aproximação com a EPT, a escola ofertou, de acordo com os PPPs de 2018 e 2019, além do Mulheres Mil, diversos cursos de qualificação profissional como unidade remota, por meio do PRONATEC e em parceria com o Centro de Educação Profissional Escola Técnica de Planaltina (CEP ETP), com a Faculdade Dulcina de Moraes, com a FUNAB (Fundação Universidade Aberta do DF), com a Biblioteca Nacional, com a TV UNB, com a Marcenaria da SEDF, com a Fábrica Social, com o Canal E da Secretaria de Educação e com a Faculdade Estácio, sendo a certificação de alguns destes cursos realizada pelo CEP ETP, parceria que se estendeu de 2015 a 2018.

Os cursos ofertados ao longo deste período foram: Agente de Recepção e Reservas em Meios de Hospedagem, Artista Circense, Assistente Administrativo, Auxiliar de Cozinha, Cuidador de Idoso, Cuidador Infantil, Dublador, Editor de Animação, Editor de Vídeo, Fotógrafo, Ilustrador, Jardinagem, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Marcenaria, Massagista, Operador de Áudio e Vídeo, Operador de Computador, Operador de Gravação e Edição de Áudio, Organizador de Eventos, Recepcionista em Serviços de Saúde, Técnico em Teatro, Técnico em Artes Circenses (por meio do MEDIOTEC), Técnico em Cenografia e Técnico em Produção de Áudio e Vídeo.

A reconstituição da historicidade desta escola cinquentenária, por meio do Diário Oficial Eletrônico, permite identificar não apenas sua constituição e as reformulações do projeto político-pedagógico ao longo dos anos, mas também atos administrativos e normativos com repercussões jurídicas e sociais que impactaram tanto a comunidade escolar, quanto a comunidade local, como visto no pedido de policiamento que a escola encaminhou ao CONEN/DF. Também se insere neste contexto o Parecer nº 62/2018 – CED, que passou a denominar o CESAS e outras instituições ofertantes de cursos técnicos de nível médio como Escolas-Polos. Outro exemplo relevante consta na ata da segunda reunião ordinária do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência do DF, realizada em 13/12/2019 pela secretaria executiva. Nessa ocasião, o conselheiro Francisco Djalma parabenizou a Subsecretária, destacando a importância da parceria entre a Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência de Funcionários do Banco do Brasil (APABB-DF) e o CESAS no atendimento a educandos com deficiência, especialmente por promoverem a inserção destas pessoas no mundo do trabalho, o que, segundo ele, é motivo de grande satisfação tanto para os próprios educandos quanto para suas famílias.

A inclusão destes educandos na unidade escolar também é promovida por meio do Projeto Enem Inclusivo e Especial, uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN). Desde

2019, o projeto tem possibilitado o acesso de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais às aulas preparatórias especializadas, além de oferecer suporte contínuo aos educandos. Em agosto de 2024, a aula inaugural do projeto, realizada no CESAS, apresentou o novo sistema de acessibilidade do exame e buscou engajar os estudantes na preparação para a prova.²⁶

Na pesquisa do Diário Oficial Eletrônico, não foi possível encontrar informações sobre o período em que experienciamos a pandemia de covid-19 (2020 a 2021). O PPP de 2022 (Distrito Federal, 2022) menciona que este período foi orientado pela Portaria nº 64/2020-SEEDF e pela Portaria nº 160/2021-SEEDF, que estabeleceram diretrizes para a reorganização do calendário escolar, a estruturação das atividades pedagógicas não presenciais e o uso de plataformas digitais como suporte ao ensino. Este momento coincidiu com a publicação das novas Diretrizes Operacionais da EJA (Distrito Federal, 2021), atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2021, e com a consequente reformulação da proposta pedagógica adotada pela instituição. A principal inovação destas diretrizes foi a introdução do componente curricular “Projetos e Programas”, que, ao integrarem os conteúdos propedêuticos às práticas sociais dos estudantes, passou a desempenhar papel central nos itinerários formativos, além de contribuir para a formação para o trabalho.

De acordo com as Diretrizes Operacionais, “Projetos e Programas” podem incluir desde iniciativas de alfabetização até cursos de educação profissional, sempre que houver oferta de forma integrada, além de ações voltadas à educação a distância. O PPP de 2022 descreve ainda quatro possibilidades de articulação entre a EJA e a EPT: a implantação da EJA Combinada, com formação básica integrada à qualificação profissional; a oferta de aulas direcionadas ao desenvolvimento de competências específicas; a efetivação do componente “Projetos e Programas”, e a combinação entre estas estratégias (Distrito Federal, 2022).

Esta organização se articula diretamente com o Programa Novos Caminhos (antigo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC), lançado em 2019 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), como uma reformulação das políticas públicas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A menção ao programa aparece a partir do PPP de 2023, que informa que a UE integra o programa. De acordo com o site oficial do programa, ele visa aprimorar os modelos de gestão da EPT, fortalecer a EPT por

²⁶ Fonte: <<https://www.educacao.df.gov.br/secretaria-de-educacao-do-df-realiza-primeira-aula-do-enem-inclusivo-e-especial-2024/>>. Acesso em 09 set. 2024.

meio da articulação das redes de ensino e fomentar ações de inovação e empreendedorismo na educação profissional e tecnológica (Brasil, 2021).

Em março de 2022, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) aplicou a primeira prova diagnóstica Inicial aos educandos da 2^a, 3^a e 4^a etapas do primeiro segmento, 5^a, 6^a, 7^a e 8^a etapas do segundo segmento e 1^a, 2^a e 3^a etapas do terceiro segmento. Este exame é um dos instrumentos do Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAEDF), instituído pela Portaria nº 420 de 21 de dezembro de 2018, e tem como objetivo avaliar o desenvolvimento de habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática dos educandos (Distrito Federal, 2024).

O SIPAEDF é uma iniciativa da SEEDF que visa assegurar uma avaliação abrangente e consistente dos educandos, escolas e do sistema de ensino, contribuindo para a melhoria da qualidade educacional e o redirecionamento de políticas públicas. Sob a gestão da Diretoria de Avaliação (DIAV), o SIPAEDF é estruturado em dois eixos principais: a Avaliação de Desempenho dos Estudantes, realizada por meio da Prova Diagnóstica, e a Avaliação de Contexto, que analisa fatores associados ao processo educativo. Os resultados destas avaliações, juntamente dos dados do Censo Escolar, são utilizados para calcular o Índice de Qualidade da Educação do Distrito Federal (IQEDF), um indicador que fornece uma visão integrada da qualidade educacional na região, sendo considerado um modelo referencial no Brasil. A Plataforma de Apoio²⁷ ao SIPAEDF, desenvolvida em parceria com a Rede Brasileira de Certificação, Pesquisa e Inovação (RBCIP), a SEEDF e a Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF), visa implementar uma solução tecnológica avançada para a Avaliação Institucional.

A avaliação diagnóstica é uma prática que faz parte da realidade da UE, sendo realizada por meio de testes aplicados pelos professores no início de cada semestre, com o objetivo de conhecer a turma e identificar os déficits de aprendizagem a serem trabalhados. Nesse sentido, a escola propôs, em seu PPP de 2024, algumas ações para a recuperação das habilidades defasadas identificadas no SIPAEDF de 2022, incluindo aplicação de atividades no contexto de sala de aula para identificar os tipos de déficits de aprendizagem relacionados às habilidades mínimas exigidas; os educandos que apresentaram déficit de aprendizagem durante as rotinas pedagógicas das disciplinas e os educandos que demonstram déficit de aprendizagem generalizado em língua portuguesa e/ou matemática durante as reuniões de coordenação e Conselhos de Classe; e a aplicação de atividades complementares de recuperação processual de

²⁷ Disponível em: <<https://sipaedf.org/cadastro/sobre/#sipaedf>>. Acesso em 17 ago. 2024.

pré-requisitos de aprendizagens com acompanhamento do desenvolvimento pelos professores (Distrito Federal, 2024).

Tecendo os fios de um novo caminhar: a concepção de educação e a organização curricular do CESAS

Machado (2016) nos leva a refletir criticamente sobre o papel da Educação de Jovens e Adultos na sociedade, questionando como esta modalidade vem sendo construída ao longo do tempo e a que realidade ela tem, de fato, respondido. A autora levanta questões fundamentais:

Onde? Será mesmo que saímos ou nos transportamos para outra sigla, levando na bagagem a marca da cultura escolar anterior? [...] A pergunta que se faz é: não tendo nenhuma cobrança legal e nenhum financiamento garantido por parte de ‘Brasília’, qual é a proposta de EJA de cada município e estado brasileiro? Como ela foi construída? A que realidade ela responde? (Machado, 2016, p. 447).

Embora sejam reconhecidos os esforços das esferas federal, estaduais, distrital e municipais para ressignificar o lugar da EJA como modalidade de ensino, o que se evidencia é a persistência de uma lógica centralizadora e verticalizada, em que as gestões locais se orientam pelas diretrizes do ente federal, sobretudo quando estas vêm acompanhadas de financiamento. Nesse contexto, apesar das lutas históricas por reconhecimento e pela efetivação do direito à educação, as escolas de EJA enfrentam um processo contínuo de desmonte, marcado pelo fechamento de unidades escolares e pela ausência de políticas públicas consistentes.

Diante desta realidade, Machado (2016) provoca uma reflexão sobre o quanto, de fato, avançamos: teria havido apenas uma mudança de nomenclatura? Abandonamos, realmente, a visão gerencial e técnico-burocrática herdada das experiências da Fundação Mobral e do Ensino Supletivo? Ou seguimos por caminhos que apenas reforçam velhas práticas sob novas siglas? Especialmente porque o sistema impõe condições que nem sempre dialogam com a complexidade da realidade escolar, exigindo das equipes escolares um constante exercício de adaptação frente aos desafios cotidianos.

Ao longo de seus 50 anos de existência, o CESAS vem se adaptando e ampliando a oferta de cursos de qualificação profissional, o que pode ser constatado em seus PPPs e nos Editais nº 21/2022, nº 34/2023 e nº 64/2023. Por ter sido, inicialmente, um Centro de Ensino Supletivo, o CESAS passou de uma concepção de educação engessada — ou, como já dizia Paulo Freire, “bancária”, evidenciada até mesmo nas diferentes denominações que recebeu ao longo do tempo (Centro de Ensino Supletivo, Centro de Estudos Supletivos) — até se constituir, em julho de 2000, como um Centro de Educação de Jovens e Adultos. Esta trajetória demonstra a transição para uma perspectiva mais progressista e crítica, com a adaptação de sua filosofia e

metodologia no intuito de oferecer um ensino de melhor qualidade àqueles que não puderam concluir seus estudos na idade apropriada ou que precisaram interrompê-los (Distrito Federal, 2018).

A consolidação desta identidade, voltada à garantia do direito à educação, é fruto de sua expertise com a EJA e com as lutas por reconhecimento que empreenderam e empreendem até a atualidade, em prol do direito à educação e em prol do direito a continuar existindo, num cenário político e econômico cada vez hostil à educação e aos oprimidos da sociedade, faz do CESAS uma referência na EJA, sendo pioneiro e inovador em diversas frentes educacionais.

De acordo com os PPPs da unidade escolar, o CESAS foi a primeira instituição pública do Brasil a oferecer a EJA na modalidade de Ensino a Distância (EaD), desde 2005, além de ter sido a primeira unidade da SEEDF a integrar estudantes com deficiência, diagnosticadas ou não, à modalidade. É também a única unidade escolar da EJA a atender discentes surdos nos três turnos, garantindo acessibilidade e inclusão.

O compromisso do CESAS com a EJA se revela também na articulação entre diferentes modalidades de ensino, na oferta de atividades como xadrez e música e na atenção dedicada a estudantes menores de idade, com acompanhamento constante das famílias. A porta de entrada sempre aberta simboliza o espírito de acolhimento que faz do CESAS uma escola acessível e comprometida com uma educação transformadora, mesmo diante dos desafios nas esferas micro e macro, que serão discutidos no Capítulo 4.

Para aprofundar esta análise, será utilizado o PPP de 2024 (Distrito Federal, 2024) para apresentar a tessitura da concepção de educação e da organização curricular que vigora neste antigo CES, documento que sinaliza o início de uma nova gestão escolar, assumida no começo daquele ano. Este momento marca um novo ciclo para o Centro Exclusivo de EJA, refletindo as adaptações contínuas em suas metodologias e formas de organização, com o objetivo de acolher a heterogeneidade do seu público e atender às demandas da comunidade escolar, às legislações educacionais e ao contexto socioeconômico.

Este comprometimento, expresso no PPP, também se manifesta na intenção de intensificar o uso das redes sociais como estratégia para ampliar a visibilidade dos eventos promovidos pela escola, algo que pode ser facilmente constatado nas redes sociais da instituição, onde frequentemente são publicados *stories* e *posts* no Instagram, divulgando eventos escolares, ações do sistema educacional ou informações gerais, com o objetivo de engajar a comunidade.

Melo (2018) aponta que, durante sua pesquisa, a escola enfrentava dificuldades para mobilizar suas redes sociais, destacando que o Facebook, à época, não se mostrava uma

ferramenta eficaz para consulta ou interação entre a escola e seus educandos — ou mesmo entre os próprios educandos. Esta também é uma percepção compartilhada pelos educadores da escola e presente nos relatos de Andrew, Oskar e Seyla, que contam que a maior dificuldade em manter as redes sociais ativas está relacionada à falta de recursos humanos para administrá-las: *“O Instagram, se você olhar lá, ele está tendo movimento a partir de 2022. Até o Facebook teve, alguém fez. A pessoa foi embora e ninguém nem sabe a senha. E acabou, porque não era responsabilidade da gestão”* (Seyla, educadora do CESAS). O que visivelmente mudou, até mesmo porque, segundo a educadora, o futuro diretor já vinha se organizando e já tinha acesso às senhas, o que contribuiu para a retomada e continuidade das postagens nas plataformas digitais. Esta reativação das redes sociais demonstra o compromisso da nova gestão com a reorganização curricular e com o fortalecimento da identidade escolar.

Nesta perspectiva de mudanças e fortalecimento institucional, o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS) define sua função social, como a de promover a inclusão e oferecer oportunidades educacionais para uma comunidade diversa e historicamente excluída. Tem como missão oferecer uma educação pública formal, científica e crítica, fundamentada em valores essenciais como autonomia, protagonismo, cooperativismo, responsabilidade, respeito e disciplina. O CESAS tem como metas: facilitar o acesso, aumentar as matrículas e fomentar a permanência dos educandos; assegurar práticas educativas que atendam às especificidades dos sujeitos da EJA/EPT; promover projetos pedagógicos que potencializem a aquisição de conhecimentos, a cidadania e a criticidade; desenvolver ações voltadas para a empregabilidade dos educandos; credenciar a escola como Escola Técnica; conseguir a aprovação dos cursos técnicos de gastronomia e secretariado, e revisar e ampliar os cursos de qualificação (Distrito Federal, 2024).

Nesse sentido, o CESAS tem como objetivo geral se consolidar como uma unidade escolar múltipla, ampliando as oportunidades da Educação de Jovens e Adultos, incluindo a oferta de Educação Profissional e Tecnológica na matriz curricular e extracurricular, de forma concomitante e subsequente. Para alcançar este objetivo, a escola estabelece objetivos específicos, como: assegurar o acesso e a permanência dos educandos; promover a articulação entre EJA e EPT; combater a evasão escolar; fomentar o desenvolvimento crítico e reconhecer o educando como um ser histórico; garantir o acesso aos conteúdos por meio de videoaulas e sites de estudo; ampliar e flexibilizar a oferta de tempos e espaços educativos; otimizar instrumentos e ações de acompanhamento e registros; promover efetivamente a gestão democrática e a participação da comunidade escolar na construção e execução do Projeto

Político-Pedagógico (PPP); otimizar a gestão de recursos financeiros, e garantir uma gestão de qualidade administrativa efetiva (Distrito Federal, 2024).

O CESAS tem como princípios orientadores de sua prática pedagógica a teoria e a prática, a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilização, baseando-se na proposta de um currículo integrado, conforme estabelecido nos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica (Distrito Federal, 2014b) e nos princípios definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Considera-se também a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Lei da Gestão Democrática (Lei nº 7.211/22), que alterou a Lei nº 4.751/12, e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

O Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF surge como uma resposta às transformações das últimas décadas, impulsionadas pela revolução científica, tecnológica e pela globalização. Em seus pressupostos teóricos (Distrito Federal, 2014b), apresenta uma abordagem educacional que dialoga com os fundamentos das teorias Crítica e Pós-Crítica. Ele propõe uma educação integral que prepara os indivíduos para o mundo do trabalho, para o exercício pleno de sua cidadania e responsabilidade social, baseada nos princípios da intersetorialidade, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialidade, trabalho em rede e convivência escolar negociada. Este modelo resulta das lutas por reconhecimento de direitos e autonomia, mobilizadas pela sociedade em conferências, encontros e fóruns internacionais, nacionais e regionais de educação, visando garantir o acesso e a permanência na educação básica, por meio de uma abordagem mais humana, equânime, participativa e de qualidade. O currículo valoriza a diversidade, os direitos humanos e a sustentabilidade, respeitando as especificidades e saberes dos sujeitos de direito (Distrito Federal, 2014b).

Portanto, a prática pedagógica deste Centro Exclusivo de EJA baseia-se nesta concepção de currículo que é posta nos documentos oficiais da SEEDF e que norteiam esta modalidade de ensino. A implementação desta prática pedagógica é orientada pelas Teorias Críticas e Pós-críticas, pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural. Na perspectiva da Teoria Crítica e da Teoria Pós-crítica, a organização do trabalho pedagógico começa com o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos educandos e de suas práticas sociais. Este ponto de partida estabelece um diálogo com a realidade e as demandas dos educandos, buscando promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Cultural complementa esta abordagem ao entender a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é

produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos” (Distrito Federal, 2024, p. 28).

Além disso, estas perspectivas são enriquecidas pela Psicologia Histórico-Cultural, que sustenta um fazer pedagógico voltado para o acolhimento da diversidade e a promoção da inclusão de pessoas com diferentes deficiências. O enfoque é colocado no desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas por meio da interação social. Assim, a aprendizagem é vista como um fenômeno colaborativo, que ocorre na relação com o outro e favorece a construção de experiências significativas, integrando o conhecimento à vida dos educandos.

Com base em sua ampla experiência com a EJA, este Centro Exclusivo de EJA fundamenta sua proposta pedagógica em três pilares essenciais: o direito à educação ao longo da vida, a perspectiva do trabalho e a promoção de uma aprendizagem significativa, pautada na diversidade, nas experiências de vida e nas práticas sociais dos educandos. Esta abordagem está alinhada com a perspectiva libertadora e emancipadora defendida tanto por Paulo Freire, quanto pela Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth.

No intuito de articular tempos e espaços entre a EJA e a EPT de forma concomitante ou subsequente e, conseqüentemente, ampliar a empregabilidade dos educandos da EJA, o CESAS, em parceria com o Programa Novos Caminhos, disponibiliza vagas para cursos de Qualificação Profissional. Semestralmente, o CESAS oferta os cursos de assistente administrativo, auxiliar de cozinha, operador de computador e o curso técnico de cozinheiro. A escola aguarda a aprovação do curso técnico em gastronomia, para a oferta concomitante e subsequente ao 3º segmento da EJA.

O projeto do curso de gastronomia, segundo a coordenadora Ângela, foi planejado para contemplar todos os segmentos da EJA, iniciando pelo primeiro segmento com cursos de Formação Inicial e Continuada (FICs), inicialmente integrados e posteriormente também pensados de forma combinada. A proposta previa um itinerário formativo com aproveitamento de estudos ao longo dos segmentos, permitindo ao estudante obter dupla certificação — da EJA e da Educação Profissional —, ou optar por cursá-las separadamente ou de forma subsequente. Para atender às exigências legais, foi criado o Projeto Integrador de Letramentos Múltiplos, articulado com a área de informática e a cozinha prática, promovendo a integração entre teoria e prática. O projeto busca “promover a qualificação e o acesso de estudantes às múltiplas plataformas, aplicativos, documentos e programas úteis à sua realidade social concreta e ao seu prosseguimento escolar” (Distrito Federal, 2024, p. 111), tendo sido reconhecido com o Prêmio Paulo Freire (vide apêndice B1).

A partir do segundo segmento, os educandos podem optar por cursar somente componentes da formação geral da EJA, a EJA combinada (articulada à EPT), ou a EPT de forma subsequente. Na EJA Combinada, parte dos conteúdos programáticos é ofertada de forma à distância, por meio de diferentes plataformas. Esta proposta dialoga com a organização curricular da escola, que parte de uma base comum, mas mantendo certa flexibilidade para contemplar as especificidades locais e regionais, além da singularidade do trabalhador estudante, do jovem, do idoso e de pessoas com deficiências diversas, refletindo o compromisso com o reconhecimento dos educandos como sujeitos de direitos.

As aulas são distribuídas ao longo da semana, de modo a facilitar o trabalho coletivo e a coordenação pedagógica, enquanto os sábados são reservados, eventualmente, para projetos especiais. A formação geral é integrada aos eixos temáticos de Cultura, Trabalho e Tecnologias, promovendo uma abordagem interdisciplinar que valoriza tanto o desenvolvimento de competências acadêmicas, quanto a formação crítica e autônoma dos estudantes.

Diagnóstico da realidade da unidade escolar

Em conformidade com o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEDF, que fundamenta a EJA desde 2015, o CESAS tem realizado um diagnóstico contínuo da realidade da unidade escolar, o que embasa o trabalho pedagógico e administrativo da escola. Este diagnóstico, por desvelar o perfil dos educandos, possibilita o planejamento pedagógico da UE, a organização e ajuste do PPP, a “formulação de propostas, projetos e programas para aplicação do currículo de forma a contemplar os anseios dos estudantes, considerando suas realidades, diversidades e especificidades” (Distrito Federal, 2014a). De acordo com o PPP de 2023 (Distrito Federal, 2023b), esta realidade se revela de maneira distinta, quando comparada aos dados apresentados nos documentos da SEEDF.

A partir de 2018, a pesquisa de perfil dos educandos passou a ser conduzida digitalmente, utilizando o *Google Forms*, nas turmas de educação física dos turnos matutino e vespertino. No início de 2023, esta pesquisa foi aplicada pela primeira vez nos três turnos, abrangendo 274 educandos.

Segundo os dados apresentados no PPP de 2024, os discentes, em sua maioria, vêm de outras regiões administrativas do Distrito Federal e, por mais que relatem o desejo de ingressar no Ensino Superior, a maioria busca a escola com a intenção de ingressar no mundo do trabalho ou obter melhores colocações profissionais (Distrito Federal, 2024).

O corpo docente do Centro de Educação de Jovens e Adultos é composto por 130 servidores públicos da Carreira do Magistério Público do Distrito Federal, distribuídos em turnos de 20 horas, com formações diversas: 40 possuem graduação, 63 são especialistas, 22 são mestres e cinco são doutores. Dos 130 docentes, 99 estão em regência; quatro atuam na Direção e Supervisão Pedagógica, e nove na Coordenação Pedagógica dos 1º, 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional e Tecnológica. Destes, dois coordenam o 1º segmento da EJA em todos os turnos; três atuam no 2º e 3º segmentos nos turnos matutino e vespertino, e quatro estão na EPT, sendo um no turno matutino, um no vespertino e noturno, um para cursos de Qualificação Profissional dos Novos Caminhos e um para estágio na EJA. A unidade escolar conta ainda com 28 docentes contratados em regime temporário, um monitor para a sala de recursos, 14 servidores públicos da Carreira de Assistência à Educação, atuando nos setores administrativos e na Secretaria Escolar, e 27 profissionais de serviços gerais terceirizados (Distrito Federal, 2024).

Convênios, parcerias e projetos executados

O CESAS, com o objetivo de ampliar as oportunidades de aprendizagem e qualificação profissional dos educandos da EJA, atua como executor de diversos convênios firmados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e busca consolidar parcerias com instituições públicas e privadas, como a Defensoria Pública, o SESC, o SECONCI, a APABB, a Universidade de Brasília (UnB) e o Centro Universitário do Distrito Federal (UDF). As parcerias com as universidades, formalizadas por meio de Termos de Compromisso, possibilitam a participação de estudantes do Ensino Superior em ações complementares ao Currículo Básico da escola (Distrito Federal, 2024).

Ao longo dos anos, diversos projetos foram desenvolvidos neste Centro Exclusivo de EJA, com o intuito de promover o direito à educação e o reconhecimento jurídico, social e afetivo de sujeitos historicamente invisibilizados pela sociedade e, conseqüentemente, pelo sistema educacional. De acordo com o PPP de 2024, as ações desenvolvidas pela unidade escolar têm como foco a inclusão, o resgate das aprendizagens, a sustentabilidade, o desenvolvimento de competências para a vida e o trabalho, além da valorização dos sujeitos de direitos da EJA. O documento menciona dez projetos complementares e interdisciplinares que se articulam ao componente curricular "Projetos e Programas", permitindo o trabalho com temas transversais e itinerários formativos da EJA/EPT.

Nesse sentido, apresentam-se, a seguir, os dez projetos presentes no PPP de 2024, bem como aqueles indicados pelos educadores que já não estão em desenvolvimento (o Programa de Esporte Escolar no CESAS, o Projeto Bonita Mandinga – Nzinga DF e o Projeto de Direito e Cidadania), por dialogarem com uma concepção de educação transformadora, conforme defendem Honneth e Freire. Para facilitar a compreensão destes 13 projetos, eles serão organizados de forma didática, segundo os objetivos comuns que orientam suas propostas: o resgate das aprendizagens com o Projeto de Reagrupamento; a promoção do protagonismo estudantil, com as Semanas EJA e de Educação para a Vida, o Projeto Letramentos Múltiplos e Cozinha Experimental, e a TV e Rádio CESAS; a inclusão e o atendimento à diversidade, com destaque para o Projeto Cultural e Artístico da APABB, embora todos os projetos contemplem esse viés; a valorização da cultura, da arte e da expressão, como nos projetos Prata da Casa, Show de Talentos, Musicalidade no CESAS, Bonita Mandinga – Nzinga DF e Cultura da Paz; a educação ambiental e a sustentabilidade, com o Projeto Horta e Agrofloresta e o projeto Tem Mel na Escola; a justiça e a cidadania, com o Projeto Direito e Cidadania, e, por fim, os esportes e a promoção de uma vida saudável, com o Programa de Esporte Escolar no CESAS.

1. O Projeto de Reagrupamento

O Projeto de Reagrupamento é uma ação para o resgate das aprendizagens no 1º segmento, por meio da identificação das defasagens educacionais dos estudantes e do encaminhamento para a etapa que atenda melhor suas demandas pedagógicas. Após a avaliação da equipe, o educando poderá ficar um ou mais dias na turma que melhor possa atendê-lo e, ao término do semestre, será reavaliado e poderá seguir em sua etapa de origem.

2. A Semana EJA e a Semana de Educação para a Vida.

A escola conta com dois projetos interdisciplinares: a Semana EJA, desenvolvida no mês de maio, e a Semana de Educação para a Vida, realizada no mês de setembro. Por meio destes projetos, a UE integra os conteúdos escolares à realidade dos estudantes, com palestras, oficinas e apresentações, com o intuito de fortalecer o protagonismo estudantil e promover experiências de aprendizagem significativas, contextualizadas e inclusivas.

Segundo a educadora Seyla, o tema trabalhado nestas duas semanas era definido no início do semestre, com base na atualidade e na relevância social. A partir deste tema,

organizavam-se diversas atividades, que culminavam em apresentações públicas, como exposições interativas, circuitos de palestras com especialistas e convidados da iniciativa pública e privada, além de rodas de conversa sobre direitos trabalhistas e possibilidades profissionais. Os professores, agrupados em duplas ou trios, assumiam a orientação dos trabalhos de uma turma, promovendo o desenvolvimento de pesquisas, debates, produções artísticas e culturais, entre outras formas de expressão. O mercado de trabalho, a arte de rua, a invisibilidade do trabalho da mulher, a diversidade dos biomas, as regiões do Brasil e as culturas dos continentes são exemplos de temas já explorados.

A coordenadora Ângela acrescenta que, nestas semanas, a escola desenvolve atividades voltadas à formação profissional dos estudantes, seja por meio de apresentações dos próprios estudantes, seja por meio da participação de profissionais convidados. Esta prática faz parte de uma luta contínua pela valorização da Educação Profissional no contexto da EJA. Tanto Seyla, quanto o PPP de 2024 (Distrito Federal, 2024) ressaltam a Feira Gastronômica como o ponto alto dessas duas semanas, ocasião em que os estudantes apresentavam e vendiam produtos alimentícios preparados por eles, promovendo o intercâmbio cultural e, conseqüentemente, o acolhimento de saberes e afetos, ou, como diz Honneth, o reconhecimento na dimensão intersubjetiva da solidariedade.

Apesar da relevância pedagógica dos projetos da Semana de Educação para a Vida e da Semana EJA, desde a pandemia, eles já não vinham sendo realizados da mesma forma, o que o educador Oskar lamenta, pois, segundo ele, estes projetos são maravilhosos e valorizam tanto a diversidade, quanto as práticas inovadoras. Em contrapartida, a educadora Seyla aponta a dificuldade de muitos educandos e de alguns educadores em aderir ao projeto, desconsiderando a importância destas atividades para o processo formativo dos estudantes da EJA, o que, muitas vezes, acabava gerando desmotivação.

Tínhamos muita preocupação com a SEMANA DA EJA, pois, por ser uma semana de atividades, havia um grupo de estudantes que, a partir desse período, deixava de frequentar as aulas. Isso acontecia porque eles não entendiam essas atividades como aula. Muitos sentiam que estavam sendo enganados, pensando: ‘Ah, mas isso é festa!’, ‘Isso é só palestra!’. Conscientizar os educandos para a importância de atividades diferenciadas é um desafio, pois eles não percebem que, nesses espaços de fala, são abordados vários temas essenciais para a vida. Esse é um trabalho de conscientização que exigiria um alinhamento no discurso de todos os profissionais, pois há aqueles que acabam desmotivando os estudantes (Seyla, educadora do CESAS).

3. Projeto Letramentos Múltiplos e Cozinha Experimental

O Projeto Integrador "Letramentos Múltiplos e Cozinha Experimental" é uma proposta da EJA Combinada, iniciada no primeiro segmento, voltada ao desenvolvimento do letramento por meio de diversas ferramentas tecnológicas. O projeto tem como objetivo qualificar os educandos e ampliar seu acesso a plataformas, aplicativos, documentos e programas compatíveis com sua realidade e com a continuidade da trajetória escolar. A iniciativa valoriza e integra vivências e práticas sociais aos conteúdos propedêuticos, visando a formação de sujeitos protagonistas de sua própria história e a aproximação com o mundo do trabalho e o contexto profissional contemporâneo. Expandindo essa iniciativa, a escola oferece aos estudantes surdos e surdocegos dos três segmentos o projeto "O uso da tecnologia digital por meio da culinária", que tem como objetivo promover o acesso e a aprendizagem das tecnologias de forma interdisciplinar. A proposta utiliza receitas culinárias como estratégia pedagógica, estimulando, assim, a prática de uma alimentação mais saudável (Distrito Federal, 2024).

4. Projeto TV e Rádio CESAS

O Projeto TV e Rádio CESAS constitui uma ferramenta estratégica que, além de viabilizar a transmissão de aulas, videoconferências e atividades cívico-culturais em tempo real, promove a comunicação e a interatividade entre a comunidade escolar, a descoberta de talentos e a construção de um acervo pedagógico digital acessível a docentes e discentes. Além disso, contribui para o fortalecimento da formação continuada dos professores por meio da produção audiovisual. A TV e Rádio CESAS visam aproveitar as experiências adquiridas durante o ensino remoto, promovendo o uso de plataformas digitais para ampliar o acesso e a aproximação com os estudantes (Distrito Federal, 2024).

A iniciativa teve início em 2014, com a TV CESAS, que passou a transmitir ao vivo o *ENEM Comunitário*, realizado aos sábados, das 8h às 13h. Segundo o educador Andrew, o idealizador do projeto, as transmissões — impulsionadas por sua experiência prévia com mídias educacionais — alcançaram espectadores em diversos estados brasileiros, como Minas Gerais, Santa Catarina, São Paulo, além de regiões do Nordeste, Acre e Rondônia. Para a época, tratou-se de uma proposta inovadora e criativa.

Segundo a educadora Seyla, a TV CESAS foi idealizada como uma plataforma educativa fechada, organizada por disciplinas e similar a um canal interno do *YouTube*, onde os professores gravariam resumos de suas aulas para acesso posterior dos estudantes. No entanto, a implementação da proposta esbarrou na necessidade de alinhamento dos conteúdos

por disciplina entre os turnos (manhã, tarde e noite) — fator que se revelou um dos entraves à consolidação do projeto.

Com o funcionamento da TV CESAS, o projeto avançou com a modernização do sistema de som da escola e a criação da Rádio CESAS, que inicialmente contou com a participação dos estudantes nos intervalos e entre os turnos. Porém, devido à reprodução de músicas inadequadas ao ambiente escolar, a programação passou a ser automatizada. A partir desta experiência, Andrew criou a web rádio CESAS, hospedada na plataforma Zeno Media, com programação 24 horas, composta por transmissões ao vivo e gravações em formato de *podcast* — como aulas ministradas pela coordenadora Ângela para o primeiro segmento da EJA.

A rádio também incorporou uma vertente inclusiva, com a Rádio CESAS DV, voltada a estudantes com deficiência visual, apresentando conteúdos como poesias e leituras de livros. Segundo Andrew, a programação da rádio alcançou ouvintes em Portugal, Colômbia, Itália e França:

Eu não sei de que forma essas pessoas descobrem esses endereços, né?! Mas eu sei que descobrem, porque volta e meia a gente recebe mensagem de brasileiros espalhados pelo mundo, pedindo informação, agradecendo, elogiando ou fazendo alguns comentários referentes à nossa rádio (Andrew, educador do CESAS).

Andrew também compartilha uma experiência especialmente significativa com a TV CESAS durante a pandemia. Ao perceber a urgência no atendimento aos bebês da Educação Precoce — que não podiam ficar sem estímulos diários —, a pedido da SEEDF, ele assumiu voluntariamente a produção e veiculação de vídeos educativos na TV aberta. Com o apoio das professoras, que gravavam os conteúdos em casa, e com suporte técnico prestado por ele, foi possível garantir esse atendimento essencial, mesmo sem autorização formal para o funcionamento da TV CESAS.

Apesar das dificuldades enfrentadas ao longo dos anos, como a perda de prazos para reavaliação do projeto, a falta de estrutura física e de equipamentos, e a ausência de um profissional exclusivo para a execução das ações, o trabalho desenvolvido não foi interrompido. Neste percurso, o projeto TV e Rádio CESAS se consolidou²⁸ como um instrumento

²⁸ Seguem alguns links da TV e Rádio CESAS que o educador Andrew compartilhou:

- Confira esta ótima transmissão ao vivo da Rádio CESAS Primeiro Segmento no aplicativo ZenoPlayer: <https://zenoplay.zenomedia.com/s/SsaeH1>
- Confira esta ótima transmissão ao vivo da Rádio CESAS Recursos DV no aplicativo ZenoPlayer: <https://zenoplay.zenomedia.com/s/ODrCav>.
- <https://youtube.com/@educacaoadistanciasesas3489?si=Daecvyk3Hv67QvhB>
- <https://youtube.com/@canaldoalunocesas3454?si=fgsLkj7INDmEIp-m>
- <https://youtube.com/@canaldoalunocesas3454?si=EYvNkdcQbkT4K3zh>

fundamental para a democratização da informação, a inclusão de estudantes com diferentes perfis e demandas, e a promoção de um ambiente escolar mais dinâmico, tecnológico e alinhado aos desafios contemporâneos da educação, reconhecimento que também se manifesta nas falas dos educadores e nos Projetos Político-Pedagógicos da escola.

5. Projeto Cultural e Artístico da APABB

Por meio da parceria com o CESAS, a Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Deficiência de Funcionários do Banco do Brasil e Comunidade (APABB) desenvolveu o “Projeto Cultural e Artístico”, voltado à inclusão escolar e comunitária de estudantes com deficiência. A iniciativa busca fortalecer o vínculo entre escola e familiares, promovendo o conhecimento sobre os direitos das pessoas com deficiência. As aulas de artes são o principal eixo do projeto, permitindo a expressão não verbal, o desenvolvimento de habilidades motoras e psíquicas e o fortalecimento da autoestima dos participantes. As atividades incluem pintura em tela, artesanato, escultura, produção de cordéis e *design* em garrafas (vide Figura 17). Também são realizados saraus e contação de histórias para estimular a criatividade, a oralidade e o gosto pela leitura.

6. Projeto Prata da Casa e Show de Talentos.

O Projeto Prata da Casa e Show de Talentos tem como objetivo incentivar a participação dos estudantes, oferecendo um espaço para a expressão de suas habilidades por meio de feiras, exposições de artesanato, apresentações musicais e teatrais. A iniciativa valoriza os talentos individuais, fortalece a autoestima e a confiança dos educandos, estimula a criatividade e contribui para a formação integral, além de promover a interação e o reconhecimento mútuo na comunidade escolar (Distrito Federal, 2024).

7. Projeto Musicalidade no CESAS

O Projeto Musicalidade no CESAS ocorre mediante a parceria com a UnB, que atua com os professores de artes da UE, com oficinas onde são trabalhados os ritmos, sons e instrumentos variados com os estudantes e a comunidade escolar.

8. Projeto Bonita Mandinga – Nzinga DF

Em parceria com o grupo de capoeira Nzo Kifanda Ngubo, foram introduzidas, em 2016, aulas de Capoeira Angola no CESAS. Em 2018, a iniciativa foi viabilizada com recursos do Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal (Extrato do Termo de Ajuste nº 486/2017, Processo nº 0150-001270/2017; Nota de Empenho nº 00826/2017) e transformou-se no Projeto Bonita Mandinga – Nzinga DF (ver Figura 11).

Figura 11 – Projeto Bonita Mandinga - Nzinga no CESAS



Fonte: arquivo disponibilizado pelo educador Alfred em 29 de novembro de 2023.

De acordo com o relato do educador Alfred, o projeto era ofertado tanto para os estudantes, quanto para a comunidade, ocorrendo no horário do almoço e entre 18h e 19h. Segundo as informações disponíveis no canal oficial do projeto no *YouTube*²⁹, além das sessões semanais de treino, eram realizados encontros bimestrais, que incluíam oficinas de movimentação, música e dança, bem como rodas de capoeira com a participação dos mestres do grupo. Também foram promovidas rodas de conversa que incentivavam o diálogo e a reflexão sobre questões sociais, de gênero e raciais.

9. Projeto Cultura da Paz

O projeto “Cultura da Paz” tem como objetivo promover a conscientização sobre o bem viver e a importância da convivência pacífica, por meio da formação de valores éticos e atitudes que contribuam para a redução da violência na escola, na família e na comunidade. A iniciativa

²⁹ Fonte: Projeto Bonita Mandinga Nzinga DF. Canal Instituto Nzinga de Capoeira Angola. Disponível em: <https://ytsubscribe.com/v/VUMFxB-ra_A>. Acesso em 12/02/24.

propõe o envolvimento da comunidade escolar em ações práticas, como o diálogo, produções artísticas, atividades lúdicas e reflexivas, visando fortalecer as relações interpessoais, exercitar o respeito, a empatia e a cidadania. Com uma abordagem socioafetiva, o projeto busca transformar a realidade escolar em um espaço de convivência harmônica, com autoavaliações contínuas do trabalho realizado.

10. O Projeto Horta e Agrofloresta.

O PPP de 2024 cita ainda o Projeto Horta e Agrofloresta, uma iniciativa pedagógica e socioambiental que une práticas sustentáveis à promoção da cidadania, da saúde e da inclusão social, especialmente voltada a estudantes em situação de vulnerabilidade. Segundo a coordenadora Ângela, a proposta surgiu com o intuito de atender, inicialmente, estudantes em situação de rua, oferecendo a eles a oportunidade de cultivar alimentos de consumo imediato, como cenoura, couve, banana e tomate. A horta funcionava como espaço de alimentação saudável, reconstrução de vínculos com a escola e vivência terapêutica. Seyla acrescenta que o projeto foi premiado entre 2012 e 2013, por produzir hortas sustentáveis e permitir que os produtos colhidos, além de utilizados nas atividades escolares, pudessem ser levados pelos próprios estudantes para as suas casas. A iniciativa evoluiu para a tentativa de implantação de um sistema agroflorestal, integrando espécies nativas e frutíferas, como estratégia de educação ambiental e fortalecimento da sustentabilidade no CESAS. Contudo, a falta de recursos, insumos e melhorias na infraestrutura inviabilizou a continuidade do projeto, levando à sua interrupção temporária.

11. Projeto Tem Mel na Escola

O projeto Tem Mel na Escola é um projeto de educação ambiental que utiliza o manejo de abelhas jataí, espécie sem ferrão, para ensinar conceitos de sustentabilidade, biologia e preservação ambiental. A prática inclui a instalação e o manejo das colmeias, capacitação dos estudantes e acompanhamento do desenvolvimento das abelhas, promovendo o contato direto com a natureza e a conscientização ecológica.

12. O Projeto Direito e Cidadania

O projeto Direito e Cidadania foi iniciado em 2019, segundo o educador Alfred, quando a escola buscou parcerias para oferecer práticas jurídicas no ambiente escolar. A partir de um contato com a coordenadora do curso de Direito do IESB na área de práticas jurídicas, foi discutida a possibilidade de ofertar atendimento jurídico para estudantes e suas famílias. Durante a Semana EJA e a Semana de Educação Para a Vida, de 2019, foram promovidos atendimentos jurídicos que tiveram grande sucesso, resultando em diversas soluções e encaminhamentos para a comunidade escolar.

A iniciativa do CESAS destacou-se por atender principalmente à clientela em situação de vulnerabilidade, que frequentemente enfrenta dificuldades de acesso à orientação jurídica adequada. Em 2020, a iniciativa foi retomada em parceria com a Defensoria Pública do Distrito Federal, que realizou cerca de 76 atendimentos com defensores públicos e analistas, coletando demandas dos estudantes e realizando os encaminhamentos necessários. Assim, o projeto contribuiu significativamente para o acesso à justiça e para a promoção dos direitos e da cidadania dentro da escola.

Figura 12 – Projeto Direito e Cidadania



Fonte: arquivo disponibilizado pelo educador Alfred, em 29 de novembro de 2023.

No CESAS, como ressaltou Oskar, os educandos da EJA se veem privados de muitos direitos e enfrentam dificuldades em situações cotidianas, como preencher um formulário, registrar uma reclamação em uma ouvidoria, ou recorrer à justiça. Para mitigar essas carências,

a escola desenvolve projetos e estabelece parcerias que buscam ampliar o acesso a informações e serviços essenciais, como ocorreu no projeto Direito e Cidadania.

A iniciativa foi um tremendo sucesso. Conseguimos várias soluções e encaminhamentos. A área jurídica é sempre uma questão pendente, e a clientela em maior vulnerabilidade geralmente não recebe a devida orientação ou encaminhamento. Nós conseguimos fazer diversos encaminhamentos. No ano passado (2022), retomamos esse trabalho, mas desta vez com a parceria da Defensoria Pública do Distrito Federal. Se não me engano, foram cerca de setenta e seis atendimentos, nos quais defensores públicos e analistas da Defensoria coletaram as demandas dos estudantes e fizeram os encaminhamentos necessários (Alfred, educador do CESAS).

Esta iniciativa reforça o papel transformador da educação e sua relevância para o reconhecimento na dimensão intersubjetiva do direito. Como destaca Honneth (2009), “um sujeito é respeitado se encontra reconhecimento jurídico não só na capacidade abstrata de poder orientar-se por normas morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso” (Honneth, 2009, p. 193). Ao oferecer acesso gratuito a serviços jurídicos no ambiente escolar, o projeto reconhece os educandos como sujeitos de direitos, fortalecendo sua dignidade e sua participação social.

13. Programa de Esporte Escolar no CESAS

Como mencionado no Capítulo 2, o Programa de Esporte Escolar no CESAS constituiu-se como ponto de partida para a realização das entrevistas com os educadores. Por meio desse projeto, foi possível compreender a razão dos prêmios expostos no pátio da escola. A partir destas entrevistas iniciais, novas conversas foram sendo conduzidas, revelando a complexidade e a riqueza dos projetos desenvolvidos no CESAS. Dessa forma, opta-se por aprofundar a explicação do projeto, como parte do resgate da historicidade da escola e como uma forma de reconhecimento, não apenas do tempo e da disposição dos educadores envolvidos nas entrevistas, mas também da riqueza do trabalho realizado para a consolidação da autoconfiança e da autoestima dos educandos.

De acordo com o PPP de 2019, o programa também buscava responder ao interesse dos estudantes por atividades físicas, além do currículo formal, promovendo a adoção de práticas saudáveis e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dos educandos. Além disso, visava favorecer a (re)socialização no ambiente escolar, transformando-o em um espaço propício a novas descobertas e superações (Distrito Federal, 2019).

Os prêmios expostos no pátio da escola (vide Figura 4, p. 42) são os resultados da participação do CESAS nos Jogos Escolares do Noturno, o Corujão, que é uma parte dos Jogos

Escolares do Distrito Federal (JEDF), um conjunto de competições esportivas que ocorrem no diurno e visam classificar estudantes para os Jogos Escolares Brasileiros (JEB's). Os JEBs foram a primeira competição escolar a acontecer em âmbito nacional, sendo sediada no Rio de Janeiro em 1969. São competições desportivas destinadas aos estudantes de 12 a 14 anos, que visam selecionar atletas para os Jogos Sul-Americanos Escolares. Em 2023, o DF sediou os jogos, que ocorreram entre 28 de outubro e 9 de novembro, contando com 18 modalidades (masculino e feminino), sendo algumas delas modalidades desportivas: atletismo, atletismo adaptado, badminton, basquete, ciclismo, futsal, ginástica artística, ginástica rítmica, handebol, judô, karatê, natação, taekwondo, tênis de mesa, vôlei, vôlei de praia, *wrestling* e xadrez, sendo *curling*, esgrima, escalada e corrida de orientação modalidades demonstrativas.

Embora o Corujão não tenha como objetivo a classificação para competições nacionais, ele cumpre uma função fundamental: atender à demanda dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do período noturno. A competição ocorre no segundo semestre, entre agosto e outubro, contemplando cinco modalidades – xadrez, tênis de mesa, basquete, futsal e vôlei – para ambos os gêneros. Por meio dos jogos internos promovidos pela equipe de Educação Física do CESAS, os Jogos Interclasses, nomeados de Jogos Escolares da Educação de Jovens e Adultos (JEEJA) a partir de 2014, os professores passaram a selecionar estudantes-atletas para representar a escola. Nesse ano, formaram-se equipes para o JEDF e para o Corujão, ainda com resultados modestos. Entretanto, entre 2015 e 2019, a escola conquistou todos os campeonatos do Corujão. Apesar desse feito expressivo, ele não foi devidamente valorizado nem divulgado nas redes sociais da escola, nos PPPs, ou no site da SEEDF.

Alfred e Oskar, educadores do CESAS, ressaltam o Corujão como um elemento essencial na construção da identidade destes sujeitos de direitos denegados, promovendo a autoestima, o senso de pertencimento, além da inclusão de educandos com deficiência. Vale ressaltar que o CESAS foi campeão do Corujão por cinco anos consecutivos, evidenciando o impacto e a relevância dessa iniciativa para a construção de um ambiente acolhedor e motivador e, principalmente, para a permanência dos educandos na escola, sobretudo por se sentirem valorizados por suas habilidades e contribuições para a coletividade.

Estas práticas educativas, além de promoverem momentos de interação, reflexão e transformação da realidade dos sujeitos escolares, também favoreciam o reconhecimento tanto dos educandos quanto da escola. Ao aproximar as perspectivas de Comênio e Freire (Amaral; Silva, 2020) e de Vygotsky e Freire (Ferreira, 2020) sobre o ser humano e o papel da educação, destaca-se a concepção do homem como um ser inacabado e da educação como um mecanismo transformador da realidade humana. Este processo ocorre, especialmente, porque o

funcionamento mental e cognoscitivo é aprimorado por meio de atividades coletivas, relacionadas às práticas sociais, às vivências culturais e ao processo de escolarização.

Desde 2019, este Centro Exclusivo de EJA tem sido sede dos Jogos Escolares do Distrito Federal, que anteriormente ocorriam no Centro Interescolar de Educação Física (CIEF). No entanto, devido à redução no número de matrículas, o CESAS não conseguiu, desde a pandemia, formar equipes masculinas e femininas para as modalidades de futsal, basquete e voleibol. Diante deste cenário, os educadores passaram a se dedicar ao xadrez e ao tênis de mesa, modalidades em que a unidade escolar se destaca sendo campeã por equipes desde 2015, tanto no masculino, quanto no feminino.

Para além da competição, os educadores se preocupam com o conhecimento que deveria ser apreendido sobre a organização do evento, as regras e o funcionamento das competições, o que era cobrado nas avaliações escritas de Alfred:

Eu realizo uma avaliação com eles. Eu sempre digo: 'Não me importo com a classificação, não me importa quem ganha! Você vai receber a nota máxima só por participar! O que realmente importa é que eles entendam o período de confirmação da inscrição, como é feito o sorteio e como o sistema cruza as informações. Meu objetivo é que compreendam essa lógica! Na primeira participação, é sempre uma bagunça, mas, na segunda, eles já têm uma noção e estão mais ambientados. Por isso, eu costumava fazer uma avaliação no primeiro semestre e, no segundo, realizava a competição propriamente dita (Alfred, educador do CESAS).

Como dito anteriormente, o xadrez e o Corujão desempenham um papel importante no reconhecimento intersubjetivo dos educandos, pois, além de possibilitar a prática esportiva no contexto escolar que é instituída por lei, constroem vínculos e o sentimento de pertencer a uma comunidade de valores. A interação entre os educandos com e sem deficiência, trabalhadores e aposentados promove um intercâmbio cultural e um encontro de gerações propícios à inclusão e ao acolhimento da demanda daqueles que desejam praticar esportes, mas que, devido à idade ou ao turno de estudo, não têm acesso aos jogos diurnos.

De acordo com Vieira et al. (2018), o esporte na rede pública de ensino não só é um direito fundamental para todas as faixas etárias, mas também desempenha um papel essencial na EJA, pois, para muitos educandos, a escola representa o único espaço público estruturado para a prática de atividades esportivas. Nesse contexto, a inclusão do esporte nas atividades escolares não apenas contribui para a prática física, mas também desempenha um papel crucial na integração social, no fortalecimento de vínculos de amizade e no desenvolvimento de habilidades essenciais, como cooperação e disciplina. Esta prática, por sua vez, ajuda a combater a evasão escolar, ao proporcionar aos educandos momentos de lazer e aprendizado. Além disso, o esporte na EJA oferece uma oportunidade salutar para que o trabalhador

estudante faça uma pausa em sua rotina atribulada, ajudando-o a manter um equilíbrio entre sua vida profissional, pessoal e acadêmica.

Contudo, como lamenta Oskar, o projeto do Corujão, mesmo sendo bem elaborado e fundamentado, não foi aprovado pela SEEDF. Para ele, este episódio evidencia mais uma vez a denegação de direitos ao trabalhador estudante. O educador ressalta o papel do esporte na promoção da autoestima e do bem-estar de jovens e adultos em situação de vulnerabilidade, além de destacar seu potencial inclusivo e intergeracional:

Há uma dificuldade enorme em conseguirmos implementar, pedagogicamente, algumas soluções. E isso é inexplicável! Não há justificativa! Não estamos onerando a Secretaria. É uma demanda que já existe. Os Jogos Escolares do Distrito Federal são uma política pública mais antiga que a própria Secretaria de Educação. Os Jogos começaram em 1959, e a Secretaria foi criada em 1960. Já passamos por governos ditatoriais, democráticos, de direita e de esquerda, e essa política pública resiste, apesar de inúmeras tentativas de derrubá-la. Reijane, temos uma demanda enorme aqui! Apresentamos várias soluções para a DIEJA, a Diretoria da EJA, mas não fomos ouvidos. Nem sequer fomos chamados para defender o projeto. Ele ficou parado por dois anos e, no fim, o retiramos do PPP porque percebemos que não seria aprovado. Hoje, não estamos mais trabalhando no projeto. Não tínhamos nenhum incentivo para continuar desenvolvendo-o. Todo o projeto foi feito de forma informal, atendendo à demanda dos estudantes. E quando finalmente conseguimos formalizar tudo, o projeto não avançou. Isso desanima! (Oskar, educador do CESAS).

Esta falta de apoio por parte do sistema educacional, entre outros fatores, desmobiliza iniciativas como esta, evidenciando um desinteresse de natureza política ou ideológica. Esta postura vai na contramão de uma educação com viés sócio-histórico-cultural, conforme preconizado em documentos como o Currículo em Movimento da Educação de Jovens e Adultos (Distrito Federal, 2014a) e as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal (Distrito Federal, 2021).

Apesar dos esforços da equipe gestora e dos educadores para atender às demandas dos educandos nas dimensões afetiva, jurídica e social, observa-se uma desmotivação entre alguns dos educadores que participaram da pesquisa. Esta desmotivação decorre, em grande parte, da falta de reconhecimento, tanto por parte da comunidade escolar, quanto das instâncias superiores.

Aqui, fazemos muitas coisas sem ver o resultado. Precisamos estar preparados para a frustração profissional, porque nunca sabemos, de fato, se um projeto deu certo, se aquilo que ensinamos está sendo aplicado pelos estudantes em suas vidas. Não temos essa certeza. Não recebemos aquela dose de dopamina ou serotonina advinda do prazer de ver que funcionou. No máximo, temos um retorno de alunos do terceiro ano, quando passam ou não no vestibular. Às vezes, eles escolhem a área que orientamos, e isso é muito gratificante, mas, no geral, falta reconhecimento. O financeiro já é péssimo e, emocionalmente, apenas apanhamos. Se não tivermos clareza disso, desabamos (Oskar, educador do CESAS).

Quando vieram aqui para os 50 anos da escola e olharam os prêmios, nunca fizeram questão de conversar comigo sobre isso. Você foi a primeira pessoa que quis sentar

para conversar comigo, com o Alfred (...) E aqueles prêmios estão ali para quê? Para nada! Eu entendo a questão da luta, precisamos lutar, mas também precisamos de carinho, compreensão e reconhecimento. E é difícil! Acho que é uma profissão muito desgastante (Oskar, educador do CESAS).

Esta realidade evidencia uma lacuna no reconhecimento tanto dos educandos, quanto dos educadores no exercício de seus direitos e na construção de sua autonomia e liberdade. Diante do que foi exposto, acerca dos 13 projetos desenvolvidos no CESAS, percebe-se a relevância deste Centro Exclusivo de EJA na promoção do acesso a direitos, fortalecendo o reconhecimento dos educandos como sujeitos de direitos e contribuindo para uma formação mais humana e qualificada.

Entre Invisibilidades e Conquistas: eventos que desvelam a luta por reconhecimento no CESAS

A Teoria do Reconhecimento de Honneth no contexto da EJA permite analisar como a escolarização contribui para o sentimento de reconhecimento e autoestima dos educandos, pois o retorno aos estudos pode ser visto como uma busca pelo reconhecimento mútuo de suas habilidades e direitos, enquanto as relações estabelecidas no ambiente escolar (com os educadores e com seus pares) podem fomentar um senso de solidariedade e pertencimento. Dessa forma, pode-se aferir dessas constatações que a educação atua não apenas como um meio de aquisição de conhecimentos formais, mas também como um processo de validação e valorização, ou seja, de reconhecimento jurídico, social e afetivo dos educandos.

Esta compreensão se materializa nos cinco eventos experienciados, durante a pesquisa de campo: Prêmio Paulo Freire de Educação: visibilizando os invisibilizados, Jubileu de Ouro do CESAS, visita ao Museu SESI Lab, Formatura do Ensino Médio e o lançamento do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (vide Apêndices B1-B5). Contudo, alguns desses eventos reafirmam as lutas que este Centro Exclusivo de EJA continua empreendendo pela efetivação do direito à educação e ao direito de existir.

1. I Prêmio Paulo Freire de Educação: visibilizando os invisibilizados

A realização do I Prêmio Paulo Freire de Educação (vide descrição do evento no apêndice B1) representa uma importante estratégia de valorização de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social. Contudo, o contexto político que permeou sua implementação revela as tensões simbólicas em torno do legado freiriano. De acordo com o

relato de Gabriel Magno, o processo de aprovação do prêmio enfrentou resistência de parlamentares que atribuíram, de forma infundada, à figura de Paulo Freire uma suposta ameaça à ordem da escola pública, dizendo que ele era perigoso e que incitava a violência nas escolas, desconsiderando sua contribuição para a educação mundial e, sobretudo, brasileira. A rejeição por parte de oito deputados, sob justificativas ideológicas, expressa um cenário de negação, preconceito e desinformação, culminado com a fala de alguns que disseram que tinham medo de ele se tornar o novo ministro da Educação.

Segundo Vasconcelos (2020), a figura e o legado de Paulo Freire têm sido historicamente atacados por aqueles que se sentem ameaçados por sua proposta pedagógica crítica e libertadora. No contexto recente, especialmente diante do avanço de discursos conservadores e antidemocráticos, intensificaram-se as tentativas de deslegitimar sua obra por meio da distorção de suas ideias e da disseminação do medo. Apesar dessas ofensivas, observa-se o fortalecimento de uma resistência em diversas frentes sociais. Coletivos e movimentos populares vêm se organizando, recriando sentidos comunitários e promovendo uma formação crítica como estratégia de enfrentamento e transformação social.

O não reconhecimento do legado de Paulo Freire configura-se como uma afronta coletiva aos educadores e educadoras comprometidos com uma pedagogia emancipadora, ao mesmo tempo em que evidencia a fragilidade dos mecanismos de reconhecimento simbólico nas esferas política e social. Tal postura não apenas invisibiliza uma das principais referências da educação crítica mundial, mas também enfraquece a luta histórica pela efetivação do direito à educação de jovens, adultos e idosos no âmbito da EJA.

Neste contexto, observa-se que, mesmo diante da conquista de quatro premiações, o CESAS permaneceu parcialmente invisibilizado durante o evento. A omissão do nome da instituição nos materiais de divulgação e nas apresentações oficiais — em evidente contraste com a visibilidade atribuída aos demais projetos — revela as persistentes disputas em torno do reconhecimento social e jurídico de práticas educativas desenvolvidas em instituições voltadas à Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de um silenciamento simbólico que reforça as desigualdades estruturais que marcam o campo educacional, especialmente em relação aos espaços historicamente periféricos.

Dessa forma, o evento revela-se ambivalente: ao mesmo tempo em que legitima, por meio das premiações, a qualidade e relevância do trabalho realizado pelo CESAS, também escancara as barreiras simbólicas enfrentadas por instituições que atuam com públicos historicamente marginalizados. Tal constatação reforça a urgência de fortalecer as lutas pela

centralidade e pelo reconhecimento pleno dessas experiências educativas no âmbito das políticas públicas e da sociedade em geral.

2. Jubileu de Ouro do CESAS: reconhecimento de sua história e relevância

A celebração do Jubileu de Ouro do CESAS (vide descrição do evento no apêndice B2) configura-se como um marco simbólico de grande relevância, ao reconhecer a trajetória histórica e política deste Centro Exclusivo de Educação de Jovens e Adultos como um espaço de resistência, emancipação e reconstrução de vidas. O engajamento ativo dos educadores na organização das atividades comemorativas, aliado à participação expressiva dos educandos — cujos depoimentos ocuparam lugar de centralidade no evento — revela um sentimento coletivo de pertencimento, orgulho e valorização da memória institucional.

À luz da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, o Jubileu de Ouro opera como um dispositivo de reconhecimento jurídico e social, na medida em que valida publicamente as experiências de luta, resiliência e superação protagonizadas pelo CESAS ao longo de cinco décadas. A história da instituição entrelaça-se com a consolidação das políticas públicas de educação no Distrito Federal, posicionando-se como um lócus privilegiado de inclusão e transformação social.

3. A visita ao Museu SESI Lab: acesso à cultura e reconhecimento

A visita ao Museu SESI Lab (vide descrição do evento no apêndice B3), embora breve, revelou-se uma experiência pedagógica de elevado valor formativo. A mediação oferecida por um guia especializado, que contextualizou as exposições e estimulou a exploração de cada *stand*, possibilitou uma imersão significativa no universo da ciência e da cultura. A presença de uma educanda com Síndrome de Down no grupo e a postura solidária dos demais colegas ilustram o ambiente inclusivo promovido pela escola, evidenciando, em suas práticas, os três padrões intersubjetivos de reconhecimento no convívio escolar. Nesse sentido, ações como esta ampliam o sentimento de pertencimento, contribuindo para a superação das barreiras sociais que historicamente os afastaram de espaços culturais.

4. A formatura do Ensino Médio: realização de um sonho

A cerimônia de formatura realizada no dia 15 de dezembro de 2023 constituiu um momento de grande carga emocional (vide descrição do evento no apêndice B4). Embora a presença discente tenha sido numericamente reduzida, se comparada à dos anos anteriores, o evento traduziu a concretização de um sonho, que, por diversas vezes, foi adiado — especialmente para estes sujeitos de direitos denegados, que, por múltiplas circunstâncias, abdicaram dos estudos em prol do sustento e/ou do bem-estar de suas famílias.

A partir da perspectiva de Honneth (2009), a formatura representa o reconhecimento jurídico e social das conquistas individuais e coletivas dos educandos, reconhecendo sua perseverança e legitimando sua trajetória escolar. Como destaca Freire (1996), a educação transforma sujeitos, e estes, por sua vez, transformam o mundo. Nesse sentido, a cerimônia materializa a educação como processo de transformação, que impacta no autorrespeito e na autoestima destes sujeitos de direito.

4. Lançamento do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos

O lançamento do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos, ocorrido em 6 de junho de 2024 (vide descrição do evento no Apêndice B5), contou com a presença de representantes de diversos estados, educadores, gestores e autoridades comprometidas com o fortalecimento da EJA. O evento representa um avanço no reconhecimento jurídico da alfabetização como direito fundamental ao longo da vida, distanciando-se da lógica que, historicamente, relegou a EJA a uma política compensatória e residual.

O fato de o CESAS sediar este evento, bem como as reuniões que o antecederam, reforça o lugar privilegiado deste Centro Exclusivo de EJA para esta modalidade de ensino e reafirma seu compromisso histórico com práticas democráticas e inclusivas no processo de ensino-aprendizagem. O pacto, por seu turno, ao reconhecer a centralidade da EJA nas políticas públicas, representa um avanço na luta pelo reconhecimento da modalidade e do direito à educação ao longo da vida.

3.3.2 O que os trabalhos acadêmicos e artigos científicos revelam sobre as práticas pedagógicas do CESAS?

Na busca pelo histórico deste Centro Exclusivo de EJA, utilizou-se o Google para encontrar artigos científicos, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dissertações e teses que

o trouxessem como lócus da pesquisa, usando como descritor a palavra "CESAS". Foram encontradas duas dissertações, oito artigos científicos e quatro TCCs, sendo dois de graduação e dois de especialização (vide Quadro 10).

Quadro 10 –A prática pedagógica do CESAS publicizada em artigos e trabalhos acadêmicos

(Continua)

NATUREZA	TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	REVISTA/ INSTITUIÇÃO
Dissertação	Gestão do design no setor público: o caso do Projeto Talentos CESAS	Pedro Artur Cruz de Melo	2018	Programa de Pós-Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM), da Universidade de Brasília (UnB)
Dissertação	Jovens e adultos na educação a distância: uma perspectiva disposicionalista	Geraldo Ananias Reis	2014	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB)
Artigo	Educação de Jovens e Adultos à Distância: impedimentos e superações	Geraldo Ananias Reis e Carlos Lopes	2019	Revista da FAEEBA
Artigo	A escola de Educação de Jovens e Adultos e Profissional à Distância da rede pública de ensino do Distrito Federal: um caminho em construção.	Kleyne Cristina Dornelas de Souza, Maysa Barreto Ornelas e Sandra Regina Santana Costa	2017.	Cadernos RCC nº 9, volume 4, número 2.
Artigo	Marcos histórico-político-legais e institucionalização da educação no sistema prisional do Distrito Federal	Ludmila Gaudad Sardinha Carneiro	2016	Revista Com Censo, 2ª Edição Especial, Nº 5
Artigo	Um olhar sobre o método Paulo Freire na educação de jovens e adultos.	Simone C. Rodrigues da Silva e Maria Alice Melo Nunes.	2016	Revista Com Censo, 2ª Edição Especial, Nº 5
Artigo	Dez anos de educação para jovens e adultos na modalidade a distância: uma educação possível	Ângela Maria dos Santos Faria, Indira Vanessa Pereira Rehem, Adriana Rogéria de Almeida	2016	Revista Com Censo, 2ª Edição Especial, Nº 5
Artigo	Projeto Talento CESAS: um olhar pedagógico multirreferenciado para a integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos	Airan Almeida de Lima e Virgínio Beltrami	2016	Revista Com Censo, 3ª Edição Especial, Nº 6
Artigo	Ontogenia de um projeto inovador para a educação de jovens e adultos a distância	Ângela Maria dos Santos Faria e Denise Maria Soares Lima	2015	Revista da FAEEBA
Artigo	Alfabetização e Participação Social de Jovens e Adultos no Distrito Federal	Maria Vilma Valente de Aguiar	2009	Revista Meta: Avaliação
TCC (Graduação)	A representação da educação de jovens e adultos a partir da narrativa de uma aluna	Danilo Cavalcante de Oliveira	2021	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB)

(Conclusão)				
NATUREZA	TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	REVISTA/ INSTITUIÇÃO
TCC (Graduação)	Ensino de história e políticas públicas: interfaces necessárias entre educação de jovens e adultos e relações raciais.	Almir Lopes de Castro	2011	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB)
TCC (Especialização)	A constituição de uma práxis existencial-social com jovens e adultos no CESAS.	Ana Carolina Leonel Emediato, Andréa de Fátima Calandrine Duarte, Flávia Simone Sousa Torres, Réus Antunes de Oliveira e Vicente de Paula Lima de Sousa.	2014	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB)
TCC (Especialização)	Oferta da EJA na modalidade a distância pelo CESAS: enfrentamentos e perspectivas.	André Tosta Mendes, Élida Maria Loureiro Lino, Indira Vanessa Pereira Rehem e Priscila Fernandes Sabino de Araújo.	2014	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB)

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Das duas dissertações encontradas, a mais recente é a de Pedro Artur Cruz de Melo, intitulada *Gestão do design no setor público: O caso do Projeto Talentos CESAS*. Defendida em 2018, é uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e descritiva que busca, por meio de um estudo de caso, analisar como o modelo de gestão do *design* é utilizado no CESAS, visando a possibilidade de inovações no setor público. Para a coleta de dados, foram empregadas a observação participante, a análise documental e entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e os participantes do Projeto Talentos CESAS. O objetivo do Projeto Talentos CESAS era implantar a Agência de Carreira Talentos CESAS, intermediando o processo de inserção dos educandos no mundo do trabalho. O projeto foi estruturado com base no ensino básico (EJA) e no planejamento de carreira, abordando a educação nas dimensões individual, profissional e social, tendo o educando como protagonista de seu projeto pessoal e de seu itinerário formativo. Complementando as informações trazidas na subseção 4.1, a articulação entre a EJA e a EPT tornou-se possível por meio deste projeto, quando a unidade escolar se viu impelida a reformular seu PPP de maneira democrática, com a colaboração da equipe de direção, professores, educandos e servidores terceirizados. Outro fator importante para esta articulação foi o cadastro da escola no SISTEC (Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica), tornando-a uma instituição ofertante de cursos técnicos. Apesar dos resultados inovadores, o estudo aponta como pontos fracos o pouco conhecimento da equipe

sobre *design*, a infraestrutura inadequada e o atraso no pagamento das bolsas dos educandos, fator que contribuía para a evasão.

A dissertação de Geraldo Ananias Reis, intitulada *Jovens e Adultos na Educação à Distância: Uma Perspectiva Disposicionalista*, busca, por meio da sociologia de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, traçar retratos sociológicos de quatro egressos da EJA/EaD do CESAS. O estudo visava identificar elementos em suas trajetórias que facilitaram ou dificultaram este momento específico da escolarização. Um dos principais achados aponta o trabalho como um fator que influencia tanto o abandono, quanto o retorno e a continuidade dos estudos, reforçando o papel da escola em proporcionar melhorias nas condições de vida e destacando a importância de uma educação mais democrática. A pesquisa qualitativa utiliza como método de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com os educandos, dois coordenadores do projeto EJA/EaD/CESAS e uma professora, que compartilham suas perspectivas sobre este projeto pioneiro. A análise dos dados resultou na elaboração de retratos sociológicos dos educandos. O CESAS foi escolhido como foco do estudo por ser a única instituição da rede pública de ensino do Distrito Federal que oferecia a EJA na modalidade a distância.

Em parceria com o professor Carlos Lopes, Geraldo Ananias Reis escreveu, como desdobramento de sua dissertação, o artigo *Educação de Jovens e Adultos à Distância: impedimentos e superações*. Publicado em 2019, o estudo teve como pergunta de pesquisa, à luz dos referenciais de Bourdieu e Lahire: como o capital cultural e as imposições das condições de vida dos egressos da EJA/EaD se manifestaram em suas trajetórias, influenciando a decisão de retomar os estudos? Para Bourdieu (2011), o capital cultural se manifesta de três formas: incorporado ao sujeito por meio de seus conhecimentos e habilidades; objetivado, por meio de quadros, livros e obras de arte, e institucionalizado, mediante títulos e diplomas. Além disso, para Bernard Lahire (2002), a transmissão deste capital cultural ocorre de forma progressiva, constituindo a subjetividade dos indivíduos “sob a forma de cultura geral” (Reis e Lopes, 2019).

Os autores ressaltam que fatores econômicos e sociais estão imbricados tanto no abandono, quanto no retorno aos bancos escolares. Dentre estes fatores, destacam-se a necessidade de contribuir financeiramente com a família, a realização de tarefas domésticas, as dificuldades de aprendizagem e o desinteresse pelos estudos, que são algumas das principais razões para a interrupção de seus percursos escolares. Além disso, a falta de escolas acessíveis e a ausência de políticas públicas eficazes agravam o problema, pois, em situações de vulnerabilidade socioeconômica, o trabalho se torna prioridade. Diante deste cenário, os autores reforçam a importância da implementação de políticas educacionais que garantam melhores

condições para que estes indivíduos concluam sua escolarização. Ademais, trazem à discussão o fato de que a escolarização, por si só, não garante a inserção no mundo do trabalho, contudo, sua ausência potencializa a exclusão, dificultando o acesso a melhores postos de trabalho e a melhores condições de vida.

O artigo *A escola de Educação de Jovens e Adultos e Profissional à Distância da rede pública de ensino do Distrito Federal: um caminho em construção*, de Kleyne Cristina Dornelas de Souza, Maysa Barreto Ornelas e Sandra Regina Santana Costa, publicado em 2017, apresenta os resultados da criação da escola de jovens e adultos e profissional via educação à distância na rede pública de ensino do Distrito Federal por meio do Grupo de Trabalho (GT), que se dividiu em três subgrupos para discutir e executar ações para a sua implementação. O GT funcionou de outubro de 2016 a fevereiro de 2017. Esta experiência pioneira no Brasil, iniciada em 2004, teve como lócus o Centro Educacional de Jovens e Adultos (CESAS). Por meio de uma pesquisa quali-quantitativa, utilizou o método hipotético-dedutivo, o levantamento bibliográfico, a análise documental e de dados estatísticos para avaliar a relevância deste projeto, que ocorreu no CESAS até 2015, e sua continuidade por meio da criação de uma unidade escolar que atendesse jovens e adultos na modalidade a distância.

Em 2016, as *Revistas Com Censo* trouxeram quatro artigos que mencionam as experiências no CESAS, sendo três na 2ª Edição Especial, Nº 5, e 1 na 3ª Edição Especial, Nº 6 (vide Quadro 10, p. 188). O primeiro deles é o artigo *Marcos histórico-político-legais e institucionalização da educação no sistema prisional do Distrito Federal*, de Ludmila Gaudad Sardinha Carneiro, que aborda a evolução da educação no sistema prisional do Distrito Federal, destacando os marcos históricos, políticos e legais que possibilitaram a sua institucionalização. O artigo menciona o CESAS ao tratar da certificação educacional no sistema prisional do Distrito Federal, destacando que, até 2004, a unidade escolar certificava os internos que concluíam a educação supletiva. Com a implementação da EJA no sistema prisional, esta certificação foi limitada ao 1º segmento até 2007, quando a SEEDF assumiu esta função integralmente.

O segundo artigo apresentado nesta revista, *Um olhar sobre o Método Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos*, de Simone C. Rodrigues da Silva e Maria Alice Melo Nunes, destaca a contribuição e relevância do método freireano para a alfabetização de jovens e adultos no DF, enfatizando sua abordagem dialógica e emancipadora. O CESAS é uma das três escolas que participaram deste estudo por adotar a concepção freireana na alfabetização de jovens e adultos. Contudo, as autoras ressaltam que, segundo os dados da SEEDF, 95% das escolas do

DF utilizam esta concepção na alfabetização e no letramento na EJA, discorrendo sobre ela e sua relevância.

O terceiro artigo, intitulado *Dez anos de educação para jovens e adultos na modalidade a distância: uma educação possível*, é de autoria de Ângela Maria dos Santos Faria, Indira Vanessa Pereira Rehem (coordenadoras da EJA/EaD no CESAS) e Adriana Rogéria de Almeida Reis (professora de língua portuguesa da EJA/EaD no CESAS). A EJA/EaD fazia parte da proposta de reestruturação da EJA em 2004, assim como apontam Souza, Ornelas e Costa (2017). A proposta estabelece, entre outras coisas, a migração para um novo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a criação de uma estrutura curricular própria, material didático adequado ao público e alinhado ao Currículo em Movimento, instituindo a presença obrigatória a partir de 2005, pela Portaria nº 142 de 18/05/2005, que credencia a oferta da modalidade por cinco anos para o 3º segmento da EJA, e pela Portaria nº 294/2006, que a estendeu para o 2º segmento.

Para viabilizar a implementação da modalidade, o espaço físico do CESAS foi adaptado, culminando na criação da Central de Tutoria à Distância (CEAD). Embora pioneira, a EJA/EaD/CESAS enfrentou inúmeros desafios. Entre eles, destacam-se o preconceito por parte de alguns gestores em relação à Educação à Distância, a necessidade de superação de paradigmas profundamente enraizados nas concepções de estudantes e docentes — o que demandou a adoção de novas metodologias de ensino e aprendizagem —, a valorização do protagonismo discente, bem como as dificuldades operacionais associadas à plataforma e-ProInfo (Ambiente Colaborativo de Aprendizagem utilizado no CESAS de 2005 a 2014). Esta plataforma deixou de receber atualizações a partir de 2008, sendo posteriormente substituída, em 2015, pela plataforma *Moodle*, acessível por meio do endereço eletrônico: cesas.se.df.gov.br/ead. Apesar destes obstáculos, as autoras defendem que as ações desenvolvidas ao longo do processo consolidaram a modalidade como uma “possibilidade viável de democratização ao acesso à educação formal” (Faria, Rehem e Reis, 2016, p. 64).

O quarto artigo, *Projeto Talento CESAS: um olhar pedagógico multirreferenciado para a integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos*, de Airan Almeida de Lima e Virgínio Beltrami, apresenta um relato expositivo-narrativo sobre o Projeto Talentos CESAS, iniciado em 2015, que integrou a Educação Profissional (EP) com a EJA. O projeto adota uma abordagem multirreferenciada, ou seja, fundamentada em diversas áreas do conhecimento, para consubstanciar suas ações pedagógicas, que visavam à construção de um plano de carreira profissional para os educandos. Este plano é contextualizado histórica e culturalmente, buscando promover a autonomia e a inserção dos educandos no mundo do

trabalho, com foco na promoção da aprendizagem, profissionalização e sucesso escolar. O projeto abrange diversas iniciativas de Educação Profissional, como o Aulão Enem Comunitário, TV/Rádio CESAS, Agência de Estágio e Emprego, Escola Colaborativa, Terapia Comunitária, Horta Escolar, serigrafia, oficinas de corte e costura, oficinas de capoeira, atendimento odontológico, entre outras. Estas iniciativas visavam a construção de um itinerário formativo, contribuindo para o desenvolvimento do projeto de vida dos educandos.

Para apoiar este processo, a escola implementou a análise SWOT³⁰, uma ferramenta de planejamento da área da administração. Esta análise permitiu identificar pontos fortes e fracos, bem como as oportunidades e ameaças enfrentadas pela unidade escolar, tanto internamente, quanto externamente. Os fatores externos classificados como oportunidades incluíam: oportunidades de emprego e estágio remunerado, e a continuidade de políticas públicas. Já as ameaças externas eram: a crise econômica, o aumento do desemprego, a tendência à descontinuidade de políticas públicas e os cortes orçamentários. Entre os fatores internos, os pontos fortes identificados foram: a integração da EP e EJA no currículo e no horário escolar; a adequação do tempo escolar ao tempo de trabalho; a complementação dos estudos com projetos pedagógicos; a institucionalização de projetos e cursos de formação integrando EP e EJA; o apoio à construção/reconstrução do autoconceito, autonomia e autoestima dos educandos; o fortalecimento da cultura de EP e EJA no mesmo horário escolar para consolidar o projeto de vida; a aplicação do conhecimento para superar obstáculos e garantir inserção e permanência no mercado de trabalho; além da ampliação da formação escolar e profissional e a promoção da aprendizagem, profissionalização e sucesso escolar. Por outro lado, os pontos fracos internos incluíam: resistência de educandos e educadores; rigidez no controle do tempo escolar e sua sobreposição ao tempo de trabalho, e fragilidade dos projetos e cursos de formação profissional devido à falta de institucionalização da educação profissional.

Assim como os artigos de Reis e Lopes (2019), Souza, Ornelas e Costa (2017), Faria, Rehem e Reis (2016), e a dissertação de Reis (2014), o artigo *Ontogenia de um projeto inovador para a educação de jovens e adultos a distância*, de Ângela Maria dos Santos Faria e Denise Maria Soares Lima, publicado em 2015, trata da experiência com a EJA/EaD no CESAS, descrevendo os desafios da primeira fase do projeto, inicialmente denominado *Educação sem Fronteiras*. Os desafios enfatizados vão desde o rompimento com modelos e rotinas do ensino

³⁰ A análise SWOT é uma ferramenta de gestão utilizada no planejamento estratégico, comum em empresas privadas, para avaliar o ambiente interno e externo. Seu objetivo é identificar pontos fortes (Strengths), fracos (Weaknesses), oportunidades (Opportunities) e ameaças (Threats), permitindo uma visão clara da organização e do mercado em que atua ou pretende atuar.

presencial até questões de ordem psicossocial e cultural. Além disso, houve problemas estruturais decorrentes da descontinuidade de políticas públicas, do preconceito em relação à EaD, da falta de formação docente e da carência de recursos humanos, o que por vezes sobrecarregava os professores.

Contudo, as autoras destacam a união e a motivação da equipe como fatores imprescindíveis para a superação das dificuldades enfrentadas. A equipe inicial era composta por 11 docentes da SEDF com experiência em EaD e entrevista, uma coordenadora geral, uma coordenadora pedagógica, uma *web designer* e um analista administrativo.

O artigo detalha a situação descrita no Parecer nº 47/2006-CEDF, acrescentando que a insatisfação por parte do corpo docente e discente do CESAS ocorreu em razão da reestruturação da EJA presencial. A partir desta mudança, a modalidade passou a exigir 75% de frequência obrigatória e uma grade curricular fechada, o que, segundo a comunidade escolar, deixou de atender às demandas dos trabalhadores estudantes, que não conseguiam conciliar a jornada de trabalho com a exigência de frequência diária. Esta nova configuração foi mencionada por Ângela, coordenadora do primeiro segmento da EJA, e por outros professores entrevistados, como um dos fatores que contribuíram para o decréscimo nas matrículas na modalidade.

Em razão deste descontentamento, ocorreram protestos nas ruas de Brasília, a organização de um abaixo-assinado pelos estudantes da escola (Processo nº 030.003992/2005) e sessões de audiência pública com o apoio de membros da Câmara Legislativa, do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, do Sindicato dos Professores e de representantes da Universidade de Brasília. Contudo, estas vozes não foram ouvidas, e suas “reivindicações pela manutenção do modelo anterior de organização de tempo e espaço escolares, vigente desde 2000, com matrícula por disciplina, de acordo com a disponibilidade do aluno e a não obrigatoriedade de frequência, não foram atendidas” (Farias; Lima, 2015, p. 214-215).

O artigo *Alfabetização e Participação Social de Jovens e Adultos no Distrito Federal*, de Maria Vilma Valente de Aguiar, publicado em 2009, apresenta uma análise sobre a relação entre alfabetização e transformação social, a partir de um estudo de caso realizado em 1998 com 100 estudantes do CESAS. À época, a unidade escolar oferecia “educação básica por meio do Ensino Supletivo nos níveis de Ensino Fundamental e Médio na função suplência, curso de suprimento, qualificação e aprendizagem” (Aguiar, 2009, p. 47). Pautada na legislação vigente e na concepção freireana de educação, a escola adotava um ensino personalizado e semipresencial, estruturado em módulos e estratégias como estudo dirigido, orientação em grupo, uso de multimeios, instrução programada, dinâmicas de grupo, materiais concretos,

notícias do cotidiano e conteúdos contextualizados. O processo avaliativo era sistemático e contínuo, fundamentado nos princípios de correlação, funcionalidade, criticidade e convivialidade.

Com base nas entrevistas realizadas com estudantes, professores e lideranças comunitárias dos espaços onde os educandos atuavam, a autora constatou que a alfabetização constitui um instrumento efetivo de mudança nas condições de vida e de participação social. Embora não tenham sido observadas melhorias salariais imediatas, os alfabetizados demonstraram ampliação das perspectivas de futuro e maior inserção em ambientes sociais e comunitários. Mesmo sem ocuparem cargos formais de liderança, evidenciaram interesse em atuar em prol de suas comunidades e transformar a realidade em que viviam. A partir das observações feitas em sala de aula, a autora concluiu que o CESAS era um espaço de escuta, respeito e construção coletiva do conhecimento, com uma dinâmica própria e um ensino de qualidade voltado a uma clientela diversificada. Os professores valorizavam os saberes prévios dos estudantes e os integravam aos conteúdos curriculares, promovendo um ensino alinhado à realidade dos educandos. Ainda que o material didático fosse o mesmo do ensino regular, sua abordagem crítica e contextualizada conferia à proposta pedagógica um caráter diferenciado, centrado nas demandas dos estudantes e na formação cidadã. A gestão democrática da escola, destacada pelos próprios estudantes, contribuía para um ambiente escolar acolhedor e participativo, fortalecendo os vínculos afetivos e favorecendo significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho de conclusão de curso *A Representação da Educação de Jovens e Adultos a partir da Narrativa de uma Aluna*, de Danilo Cavalcante de Oliveira, publicado em 2021, tem como ponto de partida uma experiência vivida pelo autor durante seu estágio no CESAS. Ao conversar com uma estudante, ouviu a frase: "Por que está falando comigo? Eu nem sei ler". Esta fala despertou no autor inquietações profundas sobre como os estudantes da EJA percebem a si mesmos e suas trajetórias escolares, especialmente diante de contextos de exclusão e preconceito. A partir desta experiência, o autor desenvolve uma pesquisa qualitativa, baseada em entrevista narrativa, buscando compreender como uma ex-aluna da EJA (sem vínculo com o CESAS) representa sua própria trajetória educacional. Com base no conceito de representação, principalmente segundo o historiador Roger Chartier, o trabalho analisa os sentidos que a entrevistada atribui à educação, enfatizando o poder transformador da escuta sensível e da convivência em espaços educativos voltados a jovens e adultos.

O Trabalho de Conclusão do II Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase em EJA/ 2013-2014 , intitulado *A Constituição de uma Práxis*

Existencial-Social com Jovens e Adultos no CESAS, apresentado pelos docentes Ana Carolina Leonel Emediato, Andréa de Fátima Calandrine Duarte, Flávia Simone Sousa Torres, Réus Antunes de Oliveira e Vicente de Paula Lima de Sousa, trata-se de um Projeto Interventivo Local (PIL) resultante do diálogo entre docentes e educandos, ocorrido em reuniões e por meio de questionários. O objetivo foi a construção de uma *práxis* existencial-social entre educandos e educadores. A partir da análise dos dados obtidos, o projeto propôs ações que possibilitassem o desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos educandos e a promoção de relações intergeracionais, como a implantação da horta escolar, o incentivo à participação na CESARTE, a elaboração de um vídeo-minuto sobre a Copa do Mundo e o desenvolvimento da WEB-TV do CESAS.

O Trabalho de Conclusão do II Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase em EJA (2013-2014), intitulado *Oferta da EJA na Modalidade à Distância pelo CESAS: Enfrentamentos e Perspectivas*, elaborado pelos docentes André Tosta Mendes, Élide Maria Loureiro Lino, Indira Vanessa Pereira Rehem e Priscila Fernandes Sabino de Araújo, trata-se de um Projeto Interventivo Local (PIL). Após a aplicação de um questionário destinado a conhecer o perfil dos educandos matriculados no 3º segmento da EJA/EaD e sua percepção sobre a modalidade, o projeto propôs melhorias técnico-pedagógicas e administrativas, incluindo sugestões de parcerias, orçamento, acompanhamento e avaliação. À época, a escola contava com 4.216 educandos matriculados, sendo 2.717 na EJA presencial (distribuídos em 92 turmas, sendo 12 turmas do primeiro segmento, 56 do segundo segmento e 24 do terceiro segmento) e 1.499 na EJA EaD (distribuídos em 20 turmas, sendo oito turmas do segundo segmento e 12 do terceiro segmento). O questionário, composto por dois blocos, foi enviado em momentos distintos a 850 educandos. O Bloco I teve como objetivo identificar o perfil dos educandos, e o Bloco II visava identificar o perfil do curso ofertado pela EJA/EaD do CESAS. Do Bloco I, obtiveram-se 145 respostas, enquanto o Bloco II contou com apenas 121 respostas. O projeto ainda destaca o pioneirismo do CESAS na oferta da EJA a distância, seu atendimento a um público diverso e a inclusão de educandos com deficiência, consolidando-se como um Centro de Referência em EJA no Distrito Federal.

O Trabalho de Conclusão de Curso, *Ensino de História e Políticas Públicas: interfaces necessárias entre educação de jovens e adultos e relações raciais*, de Almir Lopes de Castro, aborda questões raciais e de classes na EJA, com o intuito de analisar se os educandos do primeiro segmento da EJA tinham consciência de que suas condições objetivas de vida e de escolarização estavam relacionadas ao histórico de discriminação sofrido pelos negros no Brasil. A pesquisa ocorreu com 16 educandos do CESAS. A abordagem escolhida foi a de

métodos mistos, abrangendo a análise documental do PPP da escola, dos planos de aula e do material utilizado nas aulas de História, questionários e a formação de um grupo focal. O estudo aponta deficiências na estrutura física da escola, nas ações governamentais, na prática pedagógica de alguns docentes e no PPP da escola, que, segundo este estudo, não estava totalmente condizente com as questões étnico-raciais defendidas nas DCN-ERER e no Plano Nacional de Implementação das DCN-ERER, levando à conclusão de que a escola não estava conseguindo combater a discriminação racial e nem valorizando a cultura negra, assim como nas demais instituições de ensino, o que invisibilizava estas questões, trazendo prejuízos aos jovens e adultos negros.

Desse modo, ao considerar os marcos históricos do CESAS, seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), os trabalhos acadêmicos que abordam a instituição como locus de pesquisa, os eventos promovidos em 2023 e os relatos de educadores, evidencia-se a relevância do CESAS para a afirmação da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima dos educandos da EJA. A instituição reafirma seu protagonismo nas lutas por uma educação pública, inclusiva e de qualidade no Distrito Federal. Sua trajetória está profundamente entrelaçada com os movimentos sociais e as políticas educacionais voltadas à garantia do direito à educação de jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade. Mais do que um espaço físico, o CESAS representa um símbolo de resistência e de ressignificação de vidas, reafirmando seu papel essencial na promoção da justiça social e na consolidação da cidadania.

4. DIREITO À EDUCAÇÃO, SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR EDUCANDOS E EGRESSAS DO CESAS AO SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E PADRÕES INTERSUBJETIVOS DO RECONHECIMENTO (AMOR, DIREITO E SOLIDARIEDADE)

Eu já me sinto vitoriosa, porque muita gente nem sai daquele país, não tem essa oportunidade. Por mais que o jeito como eu cheguei aqui não tenha sido mil maravilhas, esse foi o único jeito de eu ter chegado. Assim, eu me sinto uma mulher bem vitoriosa, porque eu não sei que tipo de pessoa eu seria se estivesse em Moçambique hoje. Nem sei se estaria viva também, porque esse ciclone matou muita gente lá. Eu quero fazer a diferença. Eu sei que consigo fazer a diferença, sei que posso me tornar uma pessoa muito melhor. Não sou mais aquela pessoa que saiu sem condições, que veio refugiada — vamos bem dizer isso — traficada. Eu quero voltar para o meu país como uma pessoa doutorada. Quero incentivar outras pessoas que vivem em condições precárias, mostrar a elas que a vida é muito mais do que aquilo... (Isabel, egressa do CESAS).

O presente capítulo tem como objetivo principal apresentar as contribuições de um Centro Exclusivo de EJA no DF (CESAS) para a efetivação do direito à educação, a partir dos sentidos atribuídos por educandos e egressos ao seu processo de escolarização. Para isso, os dados produzidos por intermédio das entrevistas narrativas e da seleção das imagens serão indicados em três partes, alinhadas aos objetivos específicos da pesquisa.

Na primeira parte, *Padrões intersubjetivos do reconhecimento – análise coletiva*, apresento uma análise coletiva das imagens utilizadas para suscitar as narrativas dos educandos e egressos. O objetivo é familiarizar o leitor com as três categorias selecionadas a priori: História de Vida, Vivências no CESAS e Sentidos Atribuídos à Trajetória, que se desdobram em oito subcategorias. Dessa forma, a subseção é organizada em três partes: Categoria História de Vida e os padrões intersubjetivos do reconhecimento; Categoria Sentidos Atribuídos à Trajetória e os padrões intersubjetivos do reconhecimento, e Categoria Vivências no CESAS e os padrões intersubjetivos do reconhecimento.

A partir desta estrutura, torna-se possível desvelar os padrões intersubjetivos do reconhecimento presentes nas narrativas como um todo. Para enriquecer as análises, trago para o diálogo os seguintes autores: Abreu (2014), Arroyo (2017), Arroyo e Silva (2012), Bressiani (2013), Freire (2011, 2016, 2021a, 2021b), Flickinger (2011), Galvão e Di Pierro (2013), Hamel e Boanova (2020), Honneth (2008, 2009, 2013), Kronbauer (2008), Lopes (2019), Neto (2016), Santos (2003, 2019), Sawaia (2001), Sena, Oliveira e Alencar (2023), Silva (2021), Sobral e Reis (2017), Trombetta (2010) e Vieira (2024).

Na segunda parte, intitulada *Histórias de vida e sentidos atribuídos a si, às trajetórias e à escolarização – análises individuais*, apresento, nas subseções 4.2.1 a 4.2.8, as histórias de

vida dos educandos e das egressas que participaram da pesquisa, bem como as imagens selecionadas por cada um deles, associadas aos padrões intersubjetivos do reconhecimento e aos sentidos atribuídos a si, à sua trajetória e à escolarização.

Esta análise individualizada permite uma compreensão mais aprofundada das experiências de reconhecimento e de não reconhecimento ao longo das trajetórias destes sujeitos de direito. Para encerrar, na subseção 4.2.9 – "Narrativas e aproximações: fios que tecem o reconhecimento nas histórias individuais dos educandos e egressas do CESAS" –, apresento uma síntese das análises individuais e coletivas. No intuito de ampliar este diálogo com os educandos e egressas, trago os seguintes autores: Arroyo (2012, 2017), Carrano (2007), Danna (2012), Dutra-Thomé, Pereira e Koller (2016), Freire (1989, 2017, 2021a), Freitas, Menezes e Cavalcante (2021), Galvão e Di Pierro (2013), Honneth (2009, 2013), Jay (2008), Matias (2021), Santana e Chamon (2022), Santos (2017), Souza (2019), Terra e Nascimento (2016) e Yin (2005).

Na terceira parte, intitulada *Direito à educação e reconhecimento no CESAS*, analiso as experiências de educandos e egressas no CESAS, abordando, inicialmente, como este espaço tem se consolidado como um lugar de recomeço. Em seguida, examino sua constituição como um espaço de direito e de reconhecimento, além de discutir os desafios que a instituição ainda precisa superar para a efetivação plena do direito à educação. Para este diálogo, além das vozes dos educadores deste Centro Exclusivo de EJA, recorro às contribuições teóricas de autores como Alves (2023), Amaral e Silva (2020), Arroyo (2000; 2010), Barbosa, Silva e Souza (2020), Di Pierro (2017), Ferreira (2020), Freire (2001; 2021), Gatti (2009), Gomes (2015), Honneth (2009), Machado (2012), Silva (2023), Souza (2019) e Vieira et al. (2018).

4.1 PADRÕES INTERSUBJETIVOS DO RECONHECIMENTO - ANÁLISE COLETIVA

As entrevistas narrativas, complementadas pelo uso de imagens, configuraram-se como uma ferramenta que permitiu que os participantes compartilhassem suas histórias de maneira detalhada e reflexiva. No total, foram apresentadas 92 imagens aos educandos e egressas do CESAS, com o objetivo de auxiliar na organização e no fluxo do pensamento, evocando memórias e sentimentos que enriqueceram as narrativas. Os interlocutores da pesquisa puderam selecionar livremente as imagens que lhes evocavam emoções ou se relacionavam com suas experiências pessoais (vide roteiro da entrevista, Apêndice C2).

A associação destas duas ferramentas suscitou narrativas ligadas às experiências de vida mais diversas, que incluíam vivências positivas e negativas frequentemente experimentadas na infância, adolescência ou vida adulta. Nesse contexto, as vivências positivas são compreendidas, à luz da teoria de Axel Honneth, como geradoras de reconhecimento, enquanto as vivências negativas são interpretadas como experiências de desrespeito ou de denegação de direitos. As narrativas e as imagens foram organizadas, categorizadas a priori e analisadas em três grandes categorias principais: **“História de Vida”**, **“Vivências no CESAS”** e **“Sentidos Atribuídos à Trajetória”**, e em oito subcategorias: “Laços Afetivos”, “Trabalho”, “Direitos Denegados”, “Conquistas”, “Reconhecimento Social” e “Reconhecimento Jurídico”, sendo que as duas últimas aparecem em mais de uma categoria.

Das 92 imagens, apenas nove não suscitaram memórias nos interlocutores da pesquisa. Estas incluíram: a imagem 15, que retrata o natal; a imagem 17, relacionada à transexualidade; a imagem 18, de um agricultor; a imagem 21, que remete à construção de Brasília; a imagem 28, mostrando um marceneiro em seu trabalho; a imagem 31, com a figura de um pedreiro; a imagem 54, que representa os educandos na área verde do CESAS; a imagem 61, de um senhor fazendo atividade física, e a imagem 65, que faz referência à aquisição de um carro (vide Apêndices D2 a D10). É provável que estas imagens não tenham sido selecionadas por não fazerem parte das vivências dos educandos e egressas, por serem figuras neutras, por não serem compreendidas, ou por falta de identificação com elas.

A quantidade de imagens selecionadas por cada educando e egressa em cada categoria e suas consequentes subcategorias fornece *insights* sobre as experiências mais significativas para eles. Isso possibilita interpretar os sentidos atribuídos às suas trajetórias, a si mesmos, ao processo de escolarização e às vivências no CESAS. Com exceção de Mailde, que selecionou as imagens, mas não as utilizou para contar sua história, todos os outros participantes organizaram seus relatos a partir das imagens selecionadas. A seleção destas imagens pode ser visualizada no Apêndice E2.

A seguir, apresento as análises coletivas da seleção das imagens a fim de discutir o processo de interpretação das narrativas em busca de padrões e significados, além de familiarizar o leitor com as imagens utilizadas, selecionadas cuidadosamente para evocar os padrões intersubjetivos do reconhecimento (amor, direito e solidariedade) e suas categorias de análise. Para uma visão mais detalhada destas categorias e das imagens que as compõem, vide Apêndices D1 a D10.

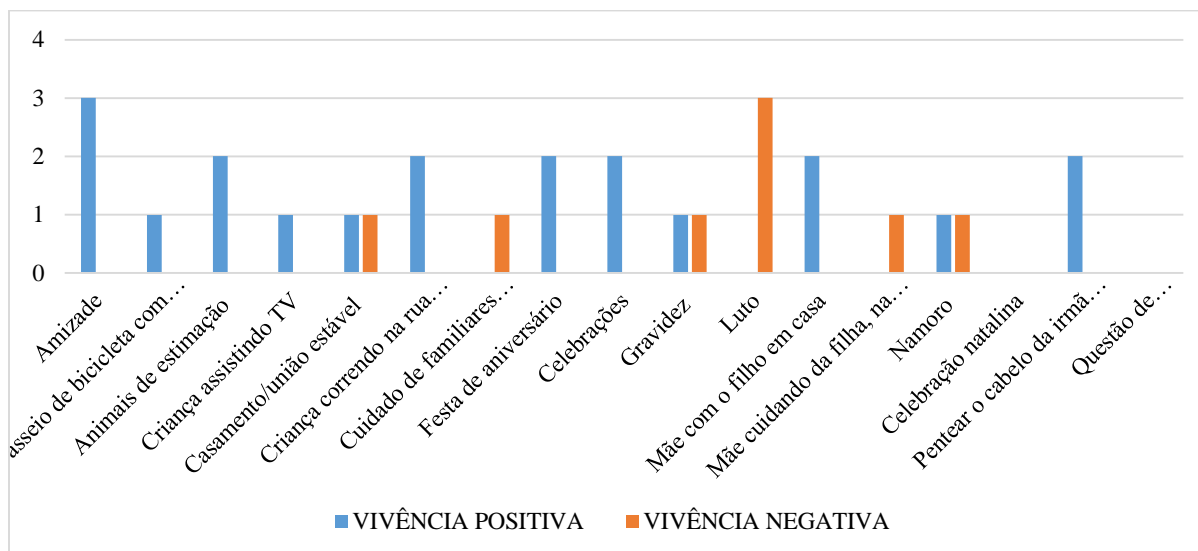
4.1.1 Categoria “Histórias de vida” e os padrões intersubjetivos de reconhecimento

A categoria de análise “História de vida” é composta por três subcategorias: “Laços Afetivos”, “Trabalho” e “Direitos Denegados”. As imagens 1 a 47 compõem esta categoria e podem ser visualizadas nos apêndices D2, D3 e D4.

Histórias de vida: laços afetivos

As imagens da subcategoria “Laços Afetivos” (imagens 1 a 17 – Apêndice D2) são representativas da dimensão intersubjetiva do amor, que, segundo Honneth, abrange experiências que remetem às relações primárias de amor e amizade e são essenciais para o desenvolvimento pessoal, a construção da identidade e o fortalecimento dos vínculos afetivos. As vivências evocadas por estas imagens podem ser percebidas pelos educandos e egressas tanto de forma positiva (como reconhecimento), quanto negativa (maus-tratos ou violação de direitos). No contexto das narrativas, as experiências negativas podem ser entendidas como situações que causaram dor aos participantes ao impedi-los de viver o que desejavam ou ao atribuir-lhes responsabilidades assumidas em contextos desfavoráveis em suas vidas (vide Gráfico 7).

Gráfico 7 – História de vida – Laços afetivos



Fonte: dados da pesquisa (2023).

De acordo com o quadro acima, a maioria dos relatos sobre esta subcategoria reporta à experiência de reconhecimento, pois das 29 vezes que as imagens foram selecionadas, apenas nove foram descritas como uma vivência negativa por terem ocorrido em tenra idade. Destacam-se as seguintes experiências: casamento, cuidar de pessoas doentes da família,

gravidez, luto, mãe cuidando da filha na favela e namoro. Mailde (selecionou seis imagens), Antônio (selecionou sete imagens) e Luiz Henrique (selecionou seis imagens) foram os que selecionaram imagens nesta subcategoria, mas não as relatam como vivências negativas. No caso de Mailde, ela optou por não relatar suas experiências negativas e apenas faz menção de que teve que cuidar do esposo que teve infarto e que isso, de certa forma, tirou o foco dela para os estudos: *“Ele já teve um infarto, sabe? Daí ele teve uma recaída, e é como se você saísse do foco principal e passasse a se concentrar em outra coisa”* (Mailde, egressa do CESAS).

Em se tratando do luto, independente do momento ocorrido, sempre é uma vivência negativa. E, no caso de Isabel, foi o início de uma fase ruim, que se iniciou ainda na infância, pois perdeu os pais aos oito anos: *“Eu era uma pessoa alegre, sempre sorridente, mas tudo mudou quando perdi meus pais, sabe? Os dois faleceram no mesmo ano, e foi a minha avó quem me criou”* (Isabel, egressa do CESAS).

A perda dos pais é uma experiência profundamente impactante para uma criança, pois representa não apenas a ausência de figuras essenciais para sua sobrevivência física, mas também a ruptura dos referenciais que sustentavam seu desenvolvimento emocional, resultando na perda do mundo que conhecia (Sena, Oliveira e Alencar, 2023).

O casamento e a gravidez na adolescência são geralmente experiências vistas como negativas, porque tendem a interromper a continuidade dos estudos, limitar as oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal, além de trazer desafios emocionais e financeiros significativos para jovens que ainda estão em processo de formação. Abreu (2014) ressalta que a EJA atende estudantes de diferentes idades, cujas trajetórias acadêmicas foram interrompidas ou que não puderam frequentar o ensino regular no período adequado, frequentemente devido a fatores como pobreza, violência, trabalho precoce ou gravidez. Para Marisa, estes acontecimentos também são percebidos de forma negativa, pois ela entende que, por exemplo, isso a impediu de estudar:

Casei muito cedo, eu tinha 13 anos. No caso, eu fui morar junto, né? Eu tive que largar o estudo por causa disso. Lá na Bahia, na minha cidade, se um homem mexesse com uma menina moça, virgem, tinha que casar. E foi o que aconteceu comigo. Aí, moral da história: eu acabei abandonando os estudos e não quis mais estudar. Engravidei do meu primeiro filho com 15 anos. Aí a minha vida ficou mais complicada ainda (Marisa, educanda do CESAS).

Histórias como a de Marisa evidenciam os desafios enfrentados por muitas mulheres trabalhadoras que retomam os estudos em uma etapa tardia, pois além das dificuldades acadêmicas, elas lidam com a sobrecarga de responsabilidades domésticas, o cuidado com os filhos e as barreiras financeiras, que tornam o retorno à escola um percurso desafiador.

Nesse sentido, Vieira (2024) ressalta a importância de políticas públicas que permitam às mulheres conciliar os estudos com suas diversas responsabilidades, além de promoverem a igualdade de gênero e a valorização do trabalho feminino. Esta luta por emancipação é fundamental para romper com o ciclo de exploração e submissão que historicamente marca a trajetória da mulher trabalhadora, contribuindo, assim, para reduzir os obstáculos que comprometem sua permanência no ambiente escolar.

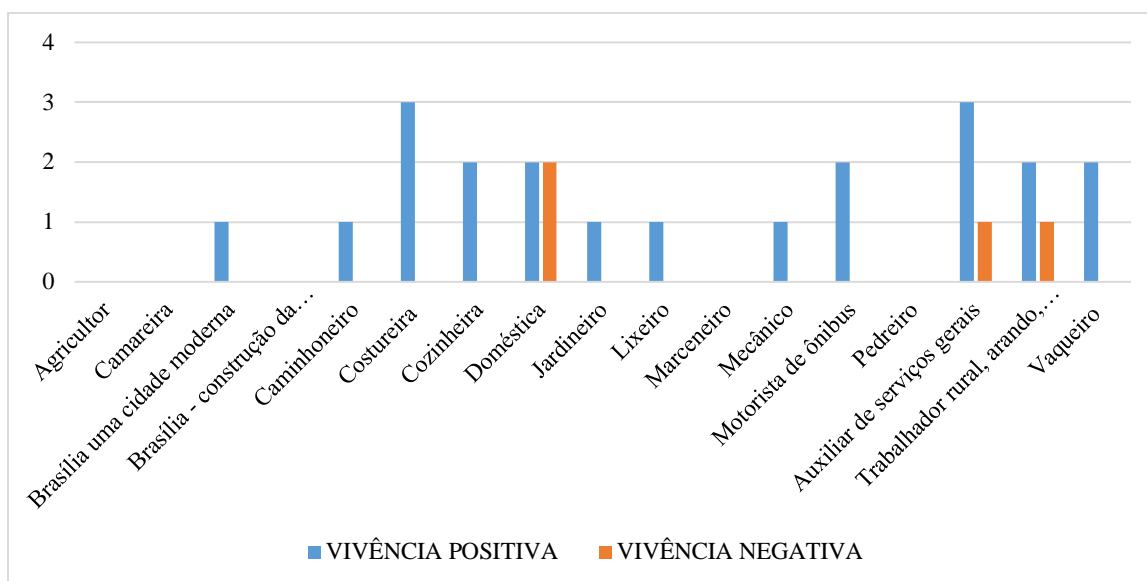
A Educação de Jovens e Adultos, nesse contexto, representa uma oportunidade de ressignificação destas trajetórias, possibilitando não apenas a continuidade dos estudos, mas também o fortalecimento da autoestima e a construção de novas perspectivas de futuro.

Histórias de vida: trabalho

A subcategoria “Trabalho” (imagens 18 a 34 – vide Apêndice D3) é associada à dimensão intersubjetiva da solidariedade, pois envolve o reconhecimento dos indivíduos por suas contribuições à sociedade. Estas experiências podem impactar significativamente a autoestima e o sentimento de pertencimento dos sujeitos, variando entre experiências positivas (reconhecimento) ou negativas (experiências de não reconhecimento), especialmente quando iniciadas na infância ou adolescência.

As imagens desta subcategoria estão relacionadas às atividades profissionais que os educandos e egressas tiveram ao longo de suas jornadas. Em sua maioria, os relatos são positivos, já que o trabalho é visto como algo gratificante e um meio de subsistência, através do qual eles se sentem reconhecidos socialmente (vide Gráfico 8).

Gráfico 8 – História de vida – Trabalho



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Neto (2016), ao citar André Gorz e Hannah Arendt, assinala que "a principal característica do trabalho no sentido moderno é o fato de ser uma atividade exercida na esfera pública, onde é concebida e reconhecida por outros como uma atividade socialmente útil, merecendo por isso uma remuneração na forma de salário" (Neto, 2016, p. 14). Portanto, o orgulho profissional que os educandos e egressas sentem em relação às suas trajetórias pode ser compreendido tanto pela falta de consciência crítica sobre sua situação de opressão (Freire, 2021b), quanto pelo reconhecimento da utilidade social de seu trabalho (Honneth, 2008, 2009).

Freire (2021) trata a "consciência transitiva ingênua" como um nível de consciência que se mantém nos limites do conformismo, uma vez que recorre a explicações fantasiosas para interpretar os fenômenos à sua volta e não problematiza as estruturas de dominação e exploração. Por não se dedicar à investigação das causas reais, esta forma de consciência não desenvolve um pensamento autônomo capaz de transformar a realidade vivida (Kronbauer, 2008).

Honneth (2008, 2009) ressalta que trabalhadores em ocupações precárias podem sentir orgulho de suas trajetórias sem necessariamente questionar as condições opressivas em que estão inseridos. Este orgulho pode ser entendido como um mecanismo subjetivo de adaptação e resistência dentro de um sistema que restringe suas possibilidades de ascensão social. Isso se torna ainda mais evidente porque o desemprego é sentido "como um estigma social e como mácula individual" (Honneth, 2008, p. 47), o que faz do trabalho não apenas uma fonte de subsistência, mas também a principal referência identitária para grande parte da população.

Assim, mesmo em condições de precariedade, os trabalhadores podem experimentar um sentimento de dignidade ao perceber que suas atividades são socialmente úteis. O reconhecimento intersubjetivo do valor social de seu trabalho proporciona autoestima e autorrespeito, ainda que este reconhecimento seja limitado e não se traduza em melhores condições salariais ou laborais.

Os educandos que mais selecionaram imagens desta subcategoria são aqueles que tiveram experiências diversas ao longo de suas jornadas, como Antônio (selecionou oito imagens), Luiz Henrique (selecionou quatro imagens), Paulo César (selecionou quatro imagens) e Marisa (selecionou quatro imagens). Embora Luiz Henrique seja apenas um adolescente, relata um histórico com vários trabalhos de *freelancer* e de realizar pequenos consertos domésticos, aos quais se submetia para ajudar a mãe ou para ter sua independência, já que o pai, separado de sua mãe, fornecia apenas o básico.

Eu ajudava a trabalhar no sítio, onde eu fui criado, né? Que era meio que... bom, não tinha dinheiro para pagar o encanador, eu tinha que dar uma de encanador, subir na caixa de água e arrumar o encanamento do jeito que eu descobrisse na hora (Luiz Henrique, educando do CESAS).

Este cenário revela como estes sujeitos se inserem precocemente no mundo do trabalho, muitas vezes sem amparo, o que corrobora a análise de Sobral e Reis (2017), ao afirmarem que os estudantes da EJA pertencem majoritariamente à classe trabalhadora, formada por indivíduos como empregadas domésticas, eletricitas, comerciantes, ajudantes de serviços gerais e aposentados — trabalhadores que, ao longo de suas vidas, foram tratados como apêndices do sistema capitalista, numa lógica que ainda reflete a crítica de Marx e Engels sobre a alienação do trabalho. A partir desta perspectiva, é possível compreender que o orgulho associado ao trabalho, identificado nos relatos e imagens selecionadas, convive com a falta de reconhecimento e com as experiências de desrespeito que marcam estas trajetórias profissionais.

Dos oito entrevistados, Regilene foi a única que não selecionou nenhuma imagem desta subcategoria. Das 26 vezes em que estes trabalhos foram selecionados, apenas quatro foram descritos como uma vivência negativa, por terem ocorrido em tenra idade. As imagens mais selecionadas foram a imagem 25 (“doméstica”), a imagem 32 (“Serviços gerais”) e a imagem 33 (“Trabalhador rural arando, capinando a terra”).

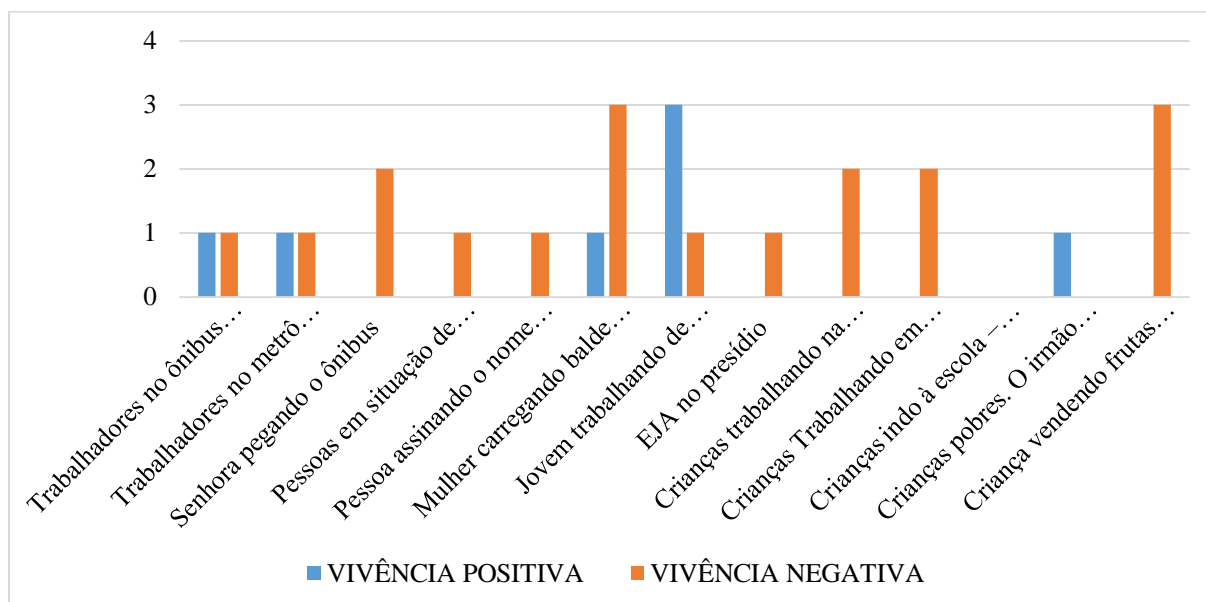
Histórias de vida: direitos denegados

As imagens 35 a 47 integram a subcategoria “Direitos Denegados” e retratam as condições de vida precárias, trabalho infantil, pobreza, informalidade e falta de acesso à

educação e serviços básicos (vide Apêndice D4), enquadrando-se na dimensão intersubjetiva do direito, por retratarem experiências de desrespeito e de direitos denegados que impactam profundamente a identidade e a dignidade dos indivíduos. Assim, representam a luta dos excluídos e invisibilizados pelo reconhecimento de sua humanidade (vide Gráfico 9).

As condições precárias e a ausência de direitos fundamentais vivenciadas na infância são experiências de não reconhecimento que, segundo Honneth (2009), desvelam falhas no desenvolvimento dos sentimentos de autoconfiança, autorrespeito e autoestima. Ao assumirem responsabilidades além do que seria esperado para sua idade, devido às dificuldades socioeconômicas de suas famílias, estas crianças enfrentam uma ruptura em seu processo identitário, o que pode comprometer a construção de uma autorrelação positiva no futuro.

Gráfico 9 – História de vida – Direitos denegados



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Nesta subcategoria, as imagens mais selecionadas foram a imagem 40 (“mulher carregando balde de água na cabeça”), selecionada por Antônio, Isabel, Marisa e Regilene, pessoas que viveram sua infância em lares humildes, no interior do país; a imagem 41 (“jovem trabalhando de entregador, usando a bicicleta”), selecionada por Antônio, Paulo César, Luiz Henrique e Jads, que usaram a bicicleta para trabalhar; a imagem 44 (“crianças carregando peso na cabeça e arando a terra seca”), selecionada por Regilene e Isabel, e a imagem 47 (“criança vendendo frutas na rua”), selecionada por Antônio, Luiz Henrique e Isabel (vide Apêndice E2). A seleção destas imagens desvela aspectos de suas vivências que ressaltam as condições de

vulnerabilidade e resistência que marcaram suas trajetórias, expressando, de forma simbólica, as dificuldades econômicas e sociais vividas durante a infância e a juventude.

Arroyo e Silva (2012) e Arroyo (2017) nos convidam a reconhecer estas condições de vida precárias que marcam de forma desigual e injusta a trajetória de crianças e adolescentes populares para compreendermos como as identidades coletivas se constituem. Segundo Arroyo, os itinerários de construção do reconhecimento “de pertencer a coletivos segregados, vitimados, marginalizados, mais resistentes” (2017, p. 38) estão profundamente enraizados na infância e na adolescência, moldados pelas vivências de famílias pobres, trabalhadoras, negras e camponesas. Estas experiências, muitas vezes atravessadas pela marginalização e pela segregação, não apenas determinam os desafios enfrentados na juventude e na vida adulta, mas também forjam identidades coletivas resilientes, como pode ser visto nas narrativas dos educandos e egressas do CESAS que estão descritas na seção 4.2.

Das 27 vezes em que essas imagens foram selecionadas, em sete vezes elas suscitaram relatos positivos ou neutros, como a imagem 35 (“trabalhadores no ônibus lotado”), imagem 36 (“trabalhadores no metrô usando máscara”), imagem 40 (“mulher carregando balde de água na cabeça”), imagem 41 (“jovem trabalhando de entregador, usando a bicicleta”) e imagem 46 (“crianças pobres. O irmão cuidando do outro”). Esta interpretação pode ser atribuída ao fato de os entrevistados não terem vivenciado estas situações, ou por não as reconhecerem como experiências de direitos denegados.

Por outro lado, apenas Mailde selecionou a imagem 45 (“crianças indo à escola”). Embora Mailde tenha evitado mencionar diretamente suas experiências de desrespeito, a seleção permite inferir que o fato de não ter concluído seus estudos na idade convencionalmente considerada apropriada pode simbolizar, para ela, uma das experiências mais marcantes de desrespeito que vivenciou. O fato de ela se recusar a narrar as experiências que podem ter gerado sofrimento, de acordo com Bressiani (2013), desvela a necessidade “quase transcendental” que Honneth identificou que o ser humano tem em ocultar situações de humilhação e de desrespeito no intuito de “estabelecer relações plenas de reconhecimento recíproco” (Bressiani, 2013, p. 274).

Vale ressaltar que o fato de os demais entrevistados, à exceção de Luiz Henrique e Jads, não terem selecionado a imagem 45 é bastante significativo, pois eles não frequentaram a escola na infância ou abandonaram os estudos precocemente para trabalhar. Esta imagem, portanto, poderia ter sido utilizada para expressar a violação do direito à educação, que foi denegado a muitos deles. Nesse sentido, o abandono escolar não é apenas uma escolha individual, mas um

reflexo das desigualdades estruturais que limitam o acesso a direitos básicos e excluem socialmente os jovens e adultos da EJA.

Esta ideia encontra respaldo na obra *As artimanhas da exclusão*, de Bader Sawaia (2001), que destaca os estudos de Idaíza Sposatti (1996) sobre as desigualdades como um fenômeno estrutural de exclusão social. Segundo estes estudos, a exclusão se manifesta na pobreza, discriminação, subalternidade, ausência de equidade e representação pública. A pobreza, entendida como um fenômeno multidimensional, vai além da questão da renda, vinculando-se diretamente às desigualdades estruturais, uma vez que está imbricada ao conceito de exclusão por refletir o acesso precário aos serviços públicos e à falta de poder de ação e a representação de uma grande parcela da população.

A ausência de relatos sobre o não reconhecimento do direito à educação remete à crítica de Nancy Fraser à teoria de Axel Honneth, segundo a qual nem todos que vivenciam experiências de desrespeito conseguem identificá-las ou expressá-las devido à naturalização destas condições. Nesse sentido, o fato de os entrevistados não associarem suas experiências à imagem de crianças indo à escola pode refletir não apenas a falta de percepção de um direito negado, mas também as condições materiais que os impedem de interpretar suas vivências à luz da teoria do reconhecimento.

Esta ausência de percepção crítica também pode ser compreendida à luz das reflexões de Paulo Freire, que observa que os oprimidos, acomodados e adaptados à estrutura que os domina, "imersos na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça" (Freire, 2021, p. 47). A adesão inconsciente aos valores hegemônicos compromete a formação de uma consciência crítica e dificulta o reconhecimento da própria condição de opressão. O medo da liberdade, nesse sentido, pode levar tanto à resignação, quanto à reprodução das estruturas que sustentam a exclusão, resultando em uma adaptação passiva à ordem vigente e na naturalização da negação de direitos. Assim, a ausência de uma leitura crítica sobre a violação do direito à educação, identificada nas entrevistas, não deve ser interpretada como ausência de opressão, mas como indício de um processo de dominação tão enraizado que impede o reconhecimento do desrespeito vivido. Nesse cenário, a educação libertadora torna-se essencial para romper com a invisibilidade ao promover a conscientização dos sujeitos sobre sua realidade e ao incentivá-los à ação transformadora.

4.1.2 Categoria “sentidos atribuídos à trajetória” e os padrões intersubjetivos de reconhecimento

A categoria de análise “**Sentidos atribuídos à trajetória**” é composta por três subcategorias: “Conquistas”, “Reconhecimento Social” e “Reconhecimento Jurídico”, permitindo uma análise mais aprofundada das experiências e percepções desses sujeitos de direito. As imagens 59 a 92 compõem esta categoria e podem ser visualizadas nos apêndices D7, D8, D9 e D10.

Sentidos atribuídos à trajetória: conquistas

A subcategoria “Conquistas” é composta por 22 imagens (imagens 59 a 80) que captam momentos significativos que compõem o tecido das aspirações pessoais e coletivas dos trabalhadores estudantes da EJA (vide apêndices D7 e D8). A seleção destas imagens desvela os sentidos atribuídos à educação, ao bem-estar familiar e ao acesso cultural e financeiro, refletindo as vivências e aspirações de trajetórias repletas de relatos de superação.

Entre as 55 seleções realizadas para estas imagens, apenas uma não foi selecionada, a imagem 63 (“comprar um carro”), e apenas uma recebeu conotação negativa, a imagem 66 (“expressar-se”), associada à violência doméstica por Luiz Henrique, denotando experiências de desrespeito e de não reconhecimento.

O homem, muitas vezes, tem uma voz que se sobrepõe à da mulher, seja por meio da agressão ou de outras formas. E é isso que acaba pesando muito! Essa imagem tem um significado profundo para mim, pois me remete à minha infância, às relações da minha mãe e a tudo o que vivenciei. Na verdade, todas as mulheres que eu conheci na minha vida sofreram muito com agressões verbais e físicas (Luiz Henrique, educando do CESAS).

Ao contrário de Luiz Henrique, Mailde e Antônio a relacionam como uma conquista, o reconhecimento de um direito que lhes foi denegado pelo medo que tinham de se expressar.

Antes, eu não debatia nem compartilhava o que pensava, tinha receio de falar. Hoje não tenho mais. Agora sinto que tenho o direito de dar minha opinião, algo que antes parecia impossível. Parecia que eu não tinha autonomia, que não tinha voz ativa. Os estudos trouxeram isso para mim (Mailde, egressa do CESAS).

Eu sempre fui muito ambicioso em relação aos estudos, porque enfrentava muita rejeição. As pessoas me discriminavam muito por não ter estudado, e isso me deixava, às vezes, com muita vergonha. Quando era solteiro, evitava me aproximar das pessoas, pois sentia que falava muito errado. Aquilo me magoava profundamente, era como uma crucificação para mim. Então, decidi que, depois de criar meus filhos, garantir a educação deles e me aposentar, eu voltaria a estudar (Antônio, educando do CESAS).

A imagem 68 ("reunir a família em torno de uma mesa farta") foi a que teve mais seleções, com cinco escolhas, destacando a centralidade das relações familiares na vida dos educandos e egressas, e desvela a importância do reconhecimento nas dimensões intersubjetivas do amor e da solidariedade para esses sujeitos. As imagens 64, 65, 67, 70, 71 e 75 foram selecionadas quatro vezes cada uma (vide Apêndice E1). A seleção das imagens 64 ("conquistar um diploma") e 75 ("realizar uma prova") simboliza marcos significativos para os educandos da EJA, destacando a importância da avaliação das aprendizagens e da validação social e pessoal associada ao diploma, um símbolo de reconhecimento social e jurídico. A imagem 67 ("estudar na faculdade - mulher negra estudando na biblioteca da faculdade"), além de reforçar a representatividade de minorias étnico-raciais no espaço acadêmico, denota o desejo de continuidade na formação educacional, algo que é explícito no relato dos educandos:

Não quero parar por aí! Não tem jeito! Quando você começa a estudar, você não quer parar. Eu vou andando, sabe?! Mas parar, eu não quero parar! (Mailde, egressa do CESAS).

Eu pretendo fazer faculdade. Eu quero ser psicólogo. E se Deus me der tempo, eu quero fazer mestrado em outro país. Esse é o meu sonho (Antônio, educando do CESAS).

Vou me formar em medicina, são seis anos, né?! Quero ser neurologista, fazer mestrado em farmácia e nutrologia e depois, quero me especializar em etnoarteterapia (Paulo César, educando do CESAS).

Sou um rapaz bastante esforçado e espero poder terminar os meus estudos no CESAS para poder fazer algum curso de nível superior e depois poder prestar algum concurso (Jads, educando do CESAS).

Fiz três vestibulares esse mês. Fiz o Enem, fiz o vestibular da UnB e fiz umas provas aí, online, pra conseguir passar em alguma coisa. O vestibular da UnB fiz para ciência da computação. O ENEM é na área de TI, eu quero trabalhar fora do Brasil (Luiz Henrique, educando do CESAS).

Eu queria fazer direito na área criminalista, mas eu vou fazer tecnologia, por enquanto, porque eu quero fazer o desenvolvimento do sistema. Depois eu posso fazer uma segunda faculdade, não tem problema nenhum! (Isabel, egressa do CESAS).

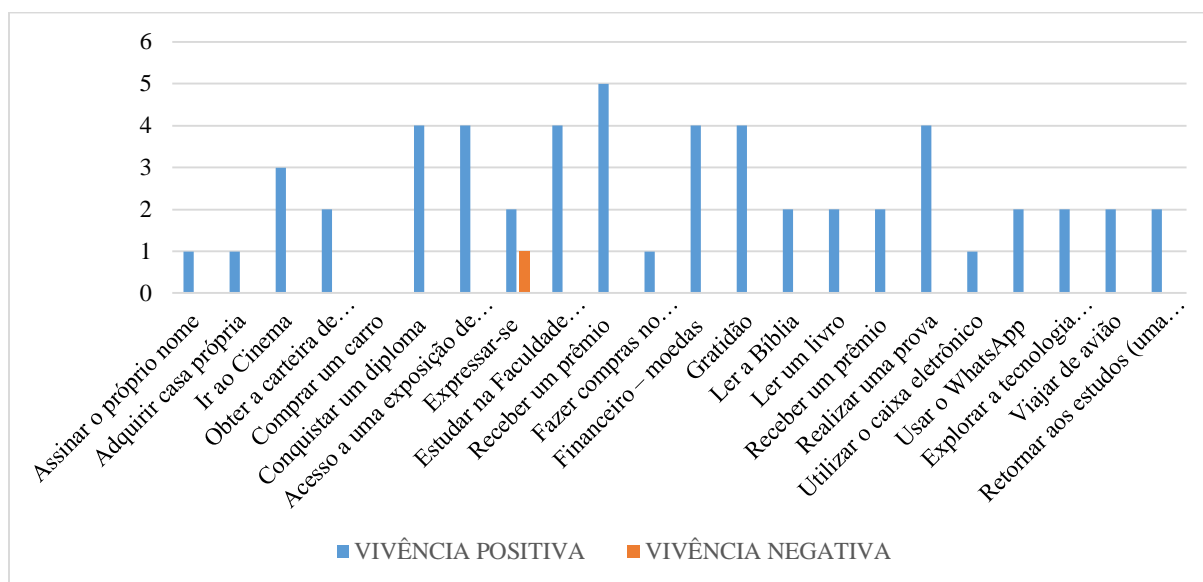
Os relatos reforçam a perspectiva de Santos (2003), que destaca que um processo de escolarização bem-sucedido amplia horizontes e perspectivas pessoais, possibilitando a construção de novos projetos para o futuro. Este processo evidencia tanto o desejo, quanto a capacidade de mudar a realidade vivida, como o ingresso no ensino superior, em cursos de pós-graduação e até mesmo em oportunidades acadêmicas no exterior.

Ao analisar as motivações que impulsionam a continuidade dos estudos, Santos (2019) cita os estudos de Philippe Carré (1999), que identifica fatores intrínsecos e extrínsecos a este percurso acadêmico. Entre os motivos intrínsecos, destacam-se a busca pelo conhecimento e compreensão (epistêmico), a ampliação das relações interpessoais (socioafetivo) e o prazer na

experiência de aprendizagem (hedônico). Já os fatores extrínsecos incluem a melhoria das condições de trabalho e renda (econômico e vocacional), a necessidade de atender expectativas de terceiros (prescrito), a superação de dificuldades decorrentes da falta de formação (derivativo) e a reconfiguração da identidade social e profissional (identitário).

Isto posto, identifica-se que as escolhas dos educandos e egressas são multifatoriais e motivadas, essencialmente, por fatores epistêmicos, econômicos e vocacionais, derivativos e identitários. E ao atribuírem uma conotação positiva às suas conquistas (vide Gráfico 10), revelam o orgulho que sentem de suas trajetórias, o que se evidencia também pela escolha da imagem 71 ("gratidão").

Gráfico 10 – Sentidos atribuídos à trajetória – Conquistas



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Isso permite inferir que eles se sentem reconhecidos no contexto em que vivem e que a escolarização desempenhou um papel fundamental na ressignificação de suas experiências, sobretudo porque a educação é vista por eles como um meio para alcançar metas que transcendem o ambiente escolar. A imagem 65 ("acesso a uma exposição de quadros") mostra o interesse desses sujeitos de direito em melhorar a qualidade de vida por meio do acesso à cultura e estabilidade financeira, associada à imagem 70 ("financeiro – moedas"), ampliando a ideia de conquistas pessoais por meio do enriquecimento intelectual e de experiências sociais e culturais.

Ao longo do meu processo como pesquisadora, ouvi de diversos educandos que eles nunca se imaginaram no museu ou no cinema como visitantes, apenas como trabalhadores.

Logo, estar nesses espaços os enchia de orgulho e emoção. Estas atividades culturais, portanto, ampliam as possibilidades de leitura de mundo destes sujeitos, permitindo-lhes distanciar-se de sua realidade cotidiana e vê-la sob novas perspectivas.

Na concepção de Freire (2011), este processo favorece a construção da consciência crítica, importante para que se reconheçam como agentes de sua própria história e superem limitações impostas por contextos sociais excludentes. Para Freire, o ser humano não deve apenas existir no mundo, mas estabelecer uma relação crítica e transformadora com ele. Nesse sentido, ao ter seu direito ao conhecimento reconhecido, fortalece-se sua identidade como sujeito histórico, capaz de transformar a realidade e "ser mais".

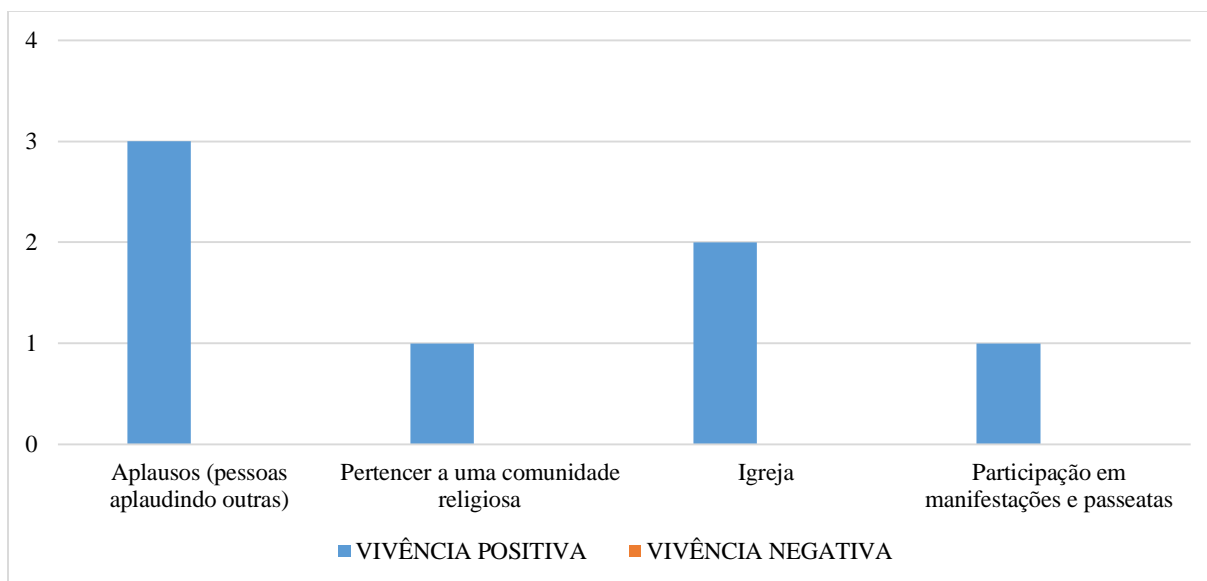
Freire (2016) define o "ser mais" como a vocação humana para a humanização, um processo que se constitui historicamente e se manifesta na busca contínua por conhecimento, na transformação do mundo e na luta por liberdade. Segundo o educador, a libertação dos oprimidos ocorre por meio do diálogo crítico e problematizador, possibilitando a construção de caminhos concretos para a realização plena do ser humano e reafirmando sua vocação ontológica de "ser mais".

As outras imagens selecionadas estão relacionadas à importância que determinadas conquistas pessoais têm para cada um dos entrevistados, refletindo sua necessidade de autodesenvolvimento e autonomia por meio da superação de desafios tecnológicos e sociais, como na imagem 59 ("assinar o próprio nome"), imagem 62 ("obter a CNH"), imagem 72 ("ler a bíblia"), imagem 73 ("ler um livro"), imagem 76 ("utilizar o caixa eletrônico") e imagem 78 ("explorar a tecnologia").

Sentidos atribuídos à trajetória: reconhecimento social

A subcategoria "Reconhecimento Social" dentro desta categoria é composta por quatro imagens (imagens 81 a 84, vide Apêndice D9). Por meio dos sentidos atribuídos a elas, é possível perceber a importância da formação de vínculos e do reconhecimento social para os educandos e egressas, desvelando como a solidariedade é vivida e expressa na vida destes trabalhadores estudantes (vide Gráfico 11).

Gráfico 11 – Sentidos atribuídos à trajetória – Reconhecimento social



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Dos oito entrevistados, Mailde selecionou três imagens dessa subcategoria: imagem 81 (“aplausos”), imagem 82 (“pertencer a uma comunidade religiosa”) e imagem 83 (“igreja”). Paulo César selecionou duas imagens: imagem 83 (“igreja”) e imagem 84 (“participação em manifestações e passeatas”), enquanto Antônio e Luiz Henrique selecionaram apenas a imagem 81. Por outro lado, Regilene, Marisa, Jads e Isabel não selecionaram nenhuma imagem dessa subcategoria, o que pode indicar que não consideram relevante o reconhecimento em espaços de pertencimento comunitário, político ou religioso.

Mailde e Antônio, entretanto, pertencem a comunidades religiosas e relatam sentir-se acolhidos e reconhecidos nelas. Embora Antônio mencione experiências na igreja que feriram sua honra e dignidade, ele não selecionou imagens relacionadas a essa comunidade. Estas experiências o impulsionaram ainda mais a iniciar sua formação acadêmica. Ele compartilha que se sente feliz por ter começado a estudar, pois antes era discriminado na igreja, mesmo sendo pastor:

Eu sou pastor e não tinha mais oportunidade na igreja para pregar. Eu disse para o pastor presidente que não queria mais pregar porque não tinha letra. A igreja estava cheia de advogados, repórteres, médicos, de tudo. As pessoas com menos estudo tinham Ensino Médio completo. Então, deixei de pregar! Eu me sentia deficiente nessa situação. Mas o pastor me deu a maior força para eu estudar, sabe? (Antônio, educando do CESAS).

No que se refere à participação política e ao engajamento em causas sociais, apenas Paulo César selecionou a imagem 84, mas ele se limitou a descrever a cena, mencionando que todos estavam felizes. Assim, ele não apresentou uma reflexão política ou ideológica, o que é

uma característica recorrente entre os educandos da EJA. Esta ausência de um posicionamento crítico pode estar relacionada ao que Freire (2021a) chama de "medo da liberdade", um dos principais obstáculos à conscientização dos sujeitos oprimidos. Para o autor, este medo dificulta a percepção das estruturas de dominação e, conseqüentemente, a compreensão das injustiças vivenciadas.

No entanto, ao tomarem consciência do mundo e das condições que os afetam, estes indivíduos começam a se inserir ativamente no processo histórico, assumindo uma postura autônoma na luta pela afirmação de seus direitos. O movimento de emancipação dialoga com a perspectiva de Honneth (2009), que destaca a luta por reconhecimento como um elemento essencial para a construção da identidade e da dignidade dos sujeitos. Nesse sentido, Freire (2021a) reforça a importância da tomada de consciência, afirmando que: “se a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, deve-se a que estas são componentes reais de situações de opressão” (Freire, 2021a, p. 32), sobretudo, porque toda pessoa humana necessita ser consciente de seus direitos e deveres. A falta dessa consciência impede a percepção das injustiças e mantém os sujeitos em uma posição de dependência.

Porém, como questiona Lopes (2019), até que ponto estes indivíduos realmente desejam se politizar? Segundo a autora, sem este posicionamento, as desigualdades permanecem invisibilizadas, dificultando a reivindicação de direitos. Esta reflexão leva a um questionamento mais profundo: será que os idosos da EJA sentem falta desse senso crítico e desejam, de fato, uma politização maior? Muitas vezes, sua trajetória de vida os leva a internalizar que o melhor é focar em suas próprias necessidades, evitando envolvimento em questões coletivas. Entretanto, a aparente apatia pode ser fruto da ausência de estímulos para uma participação mais ativa. Logo, se a escola adotasse um viés mais participativo, político e transformador, os educandos poderiam desenvolver uma concepção diferente de educação e de mundo. Afinal, à medida que esses sujeitos tomam consciência de seu papel político, social e cultural, tornam-se agentes de saber e de poder, capazes de intervir na realidade vivida (Lopes, 2019, p. 146-147).

Nesse contexto, o educador Oskar reforça o papel da escola na construção deste viés crítico e transformador:

Não é que eles não gostam de falar sobre política. Eles não gostam de ser enfrentados! Quem está por trás deles não gosta de ser enfrentado e eles são preparados para isso. Então, esse é um ponto. Segundo, eu acho que nós, educadores, estamos perdendo o nosso viés democrático e o nosso viés combativo. A gente não debate mais, a gente está muito sem paciência para ouvir o outro. A gente não consegue mais sentar, discutir, debater e depois sair para tomar uma cerveja, por exemplo. Porque fica uma mágoa. E eu acho que a gente precisa voltar a ter um debate intelectual. E aí, a questão da luta é que a gente não vê a necessidade de fazer a luta. Para mim, isso é um processo construído, de desconstrução do poder do professor! A gente não se enxerga com poder para enfrentar, por exemplo, essa galera da igreja (Oskar, educador do CESAS).

A fala do educador evidencia que a educação não apenas transmite conteúdos, mas também molda consciências e constrói subjetividades. Todavia, se os próprios educadores se afastam do debate democrático, o espaço escolar perde seu potencial transformador. Nesse sentido, tanto Honneth (2009), quanto Freire (2021a) alertam para a necessidade de fortalecer espaços de diálogo e confronto de ideias, pois é nesse processo que se constrói a autonomia e o reconhecimento dos sujeitos como agentes históricos.

Em relação à imagem 81 (aplausos - pessoas aplaudindo outras), Luiz Henrique a associa à vivência coletiva e ao trabalho em grupo, que são estimulados no CESAS e que ele considera muito importantes. Já Mailde e Antônio destacam em seus relatos a importância do reconhecimento social e como se sentem reconhecidos por suas conquistas educacionais: Mailde, ao concluir sua especialização, e Antônio, ao finalizar o ensino médio. Mailde ressalta:

Agora, estou fazendo um curso online de Mediação e Conciliação Extrajudicial, em uma faculdade lá de Águas Claras, no Centro de Mediadores. Essa é a minha outra etapa, mas tudo veio do conhecimento que adquiri no CESAS. E agora, no Jubileu dos 50 Anos, foi maravilhoso! Conheci a Secretária de Educação, conheci várias pessoas e a Reijane, que gostou da minha história. Hoje, estou aqui contando um pouquinho dela para ela, porque ainda tem muita coisa. Se eu for contar tudo, vamos ter um livro de 500 páginas! (Mailde, egressa do CESAS).

Já Antônio narra:

Em 2018, eu comecei a estudar no CESAS. Aí fui subindo a escadinha, sem reprovar nenhum ano. Isso me alegrou muito! E cheguei até onde estou. Estou terminando o terceiro ano, com a ajuda desses professores. O orgulho que sinto hoje devo aos professores, às professoras e aos colegas também, que sempre me apoiaram. Cheguei a pensar em parar três vezes, mas não parei e continuei. Meus parentes que estão em São Luís do Maranhão têm um orgulho muito grande de mim, pois alguém disse lá que eu não ia passar de um lixo (pausa emocionada). Ao saberem que estou terminando o Ensino Médio, ficaram muito orgulhosos. Parece que ainda estou sonhando. Vocês sabem o quanto é difícil para uma pessoa com mais de 60 anos terminar o Ensino Médio? Eu comecei do zero e hoje estou aqui, terminando (Relato de Antônio no Jubileu de Ouro).

Os relatos do educando são sugestivos acerca de um trabalho pedagógico bem-sucedido e voltado para o desenvolvimento das aprendizagens, o que também é corroborado pela fala dos educadores entrevistados e pelo Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP, Distrito Federal, 2024), que reforça a promoção de projetos e programas que envolvem a comunidade local e promovem o sucesso escolar dos educandos. Esta característica, segundo Di Pierro (2017), geralmente se evidencia nos Centros Públicos de Educação de Jovens e Adultos, pois eles são organizados exclusivamente para atender às demandas desse público diverso, tornando-se mais

efetivos do que as demais escolas que ofertam a EJA no período noturno, geralmente estruturadas para atender ao público infantil.

Sentidos atribuídos à trajetória: reconhecimento jurídico

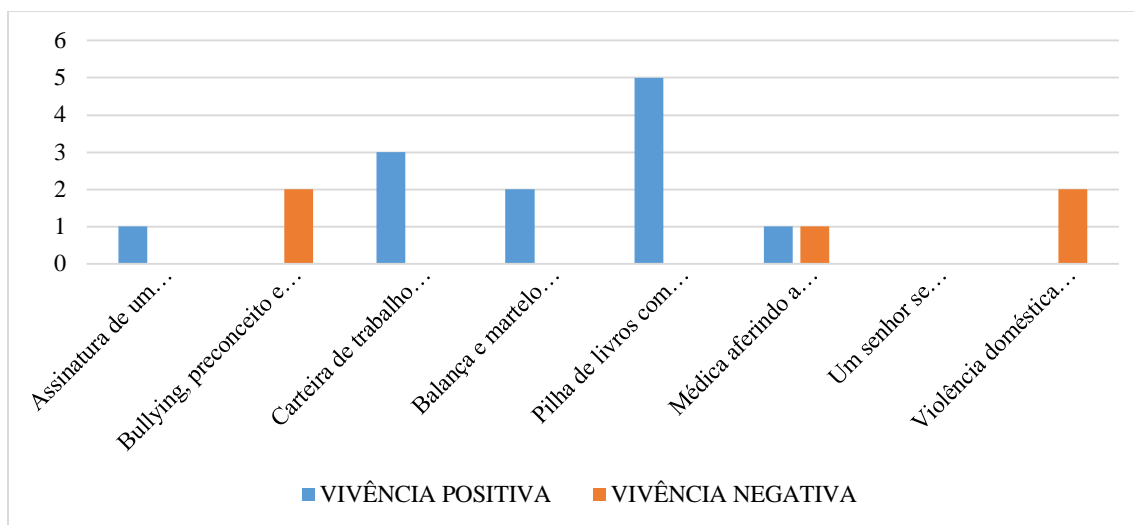
A subcategoria “Reconhecimento Jurídico” compreende as imagens 85 a 92 (vide Apêndice D10), que funcionam como instrumentos visuais significativos para investigar os impactos do reconhecimento denegado na dimensão intersubjetiva do direito sobre a integridade social de sujeitos em busca de um viver mais digno e humano. Além disso, ressaltam direitos fundamentais que, embora reconhecidos formalmente, como diz Arroyo (2019), são frequentemente expropriados destes coletivos criminalizados: direito à vida, terra, moradia, trabalho, renda, saúde, educação e identidades culturais, de gênero, etnia, raça e classe. Para Honneth (2009), a garantia desses direitos permite que o sujeito se perceba em igualdade com os demais membros da sociedade, fortalecendo seu autorrespeito e sua capacidade de afirmar pretensões.

Esta capacidade de reivindicar direitos, como aponta Freire (2021a), só se concretiza a partir da consciência crítica e do reconhecimento da necessidade de lutar por eles. Esta luta, conduzida pelos oprimidos em busca de sua libertação, configura-se como um ato de amor que se contrapõe “ao desamor contido na violência dos opressores” — mesmo quando disfarçado sob uma falsa generosidade (Freire, 2021a, p. 43). Nesse sentido, o reconhecimento da alteridade e da dignidade humana torna-se essencial para a justiça social.

Trombetta (2010) reforça esta perspectiva ao afirmar que a eticidade da existência humana se dá no respeito ao outro e na construção de um diálogo libertador. Assim, seguindo o legado ético-pedagógico de Freire, ele afirma que o resgate da dignidade e da alteridade do sujeito é a condição primordial para a edificação de uma sociedade onde “seja menos difícil amar” (Trombetta, 2010, p. 62).

Das oito imagens disponíveis, elas foram selecionadas 17 vezes, recebendo 12 conotações positivas, que indicam vivências em que os direitos fundamentais foram reconhecidos, e cinco conotações negativas, representando situações em que esses direitos não foram reconhecidos (vide Apêndice E1). Nesta subcategoria, apenas a imagem 91 (“um senhor se exercitando”) não foi selecionada, possivelmente devido à falta de identificação dos participantes com ela, ao não entendimento de seu significado, ou por considerarem que já haviam selecionado imagens suficientes (vide Gráfico 12).

Gráfico 12 – Sentidos atribuídos à trajetória – Reconhecimento jurídico



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A imagem 89 (“pilha de livros com escadas e um capelo em cima”) foi a mais representativa, selecionada por três educandos e pelas duas egressas. Esta seleção indica que o acesso ao conhecimento é percebido como um direito fundamental, além de ser uma forma de ascensão e dignidade. As imagens 87 (“carteira de trabalho”) e 88 (“balança e martelo”) também receberam destaque, reforçando a valorização da formalização de direitos e da justiça como pilares das relações sociais de reconhecimento. O acesso ao trabalho formal e aos direitos trabalhistas é percebido como um marco na conquista de dignidade e ascensão social pelos educandos e egressas *do CESAS, o que se evidencia nos relatos de Isabel, Marisa e Jads*:

Eu consegui a minha carteira de trabalho. Apesar de agora ela ser digital, foi algo que conquistei aqui, e eu nem sabia que existia. Em Moçambique, a gente não tem essa regalia; lá não se trabalha com carteira de trabalho. Lá, você conversa, decide que vai trabalhar com aquilo e combinam o salário que vai receber (Isabel, egressa do CESAS).

Aqui em Brasília, consegui um trabalho de carteira assinada, porque lá na Bahia eu era muito explorada. Trabalhava em um supermercado, ganhando R\$ 500, de domingo a domingo. Depois, trabalhei como faxineira e, hoje, graças a Deus, tenho um emprego com carteira assinada. Ganho muito bem! Sou babá e essa é a minha vida. Desde o início, foi uma jornada sofrida, mas sempre como um meio de sustento. Está em andamento, né? Eu penso assim: tenho só 42 anos e acredito que coisas melhores ainda virão para mim! (Marisa, educanda do CESAS).

Eu estava à procura de um emprego, mas não conseguia nada. Depois que entrei aqui, consegui trabalho. Eles perceberam que eu tinha o Ensino Médio e acabaram assinando minha carteira, porque, antigamente, a gente não conseguia nada, né? (Jads, educando do CESAS).

Estas falas estão alinhadas aos achados de Santos (2003), que identificou que, nas narrativas dos educandos entrevistados, o processo de escolarização e a obtenção do certificado de conclusão de um nível de ensino fortalece a crença de que esta certificação amplia as

oportunidades de ingresso e permanência no mundo do trabalho. Outrossim, a escola é percebida como uma instituição que, à semelhança de um cartório, emite um documento oficial, funcionando como uma credencial que legitima sua qualificação para a vida pública. Portanto, a escolarização e o trabalho formal não são apenas vistos como conquistas individuais, mas como um passo essencial para o reconhecimento e a construção da autonomia e da liberdade desses sujeitos de direito.

As imagens 86 (“bullying, preconceito e julgamento”) e 92 (“violência doméstica”) foram associadas exclusivamente a experiências negativas, evidenciando situações de desrespeito. Isso indica que, embora os educandos reconheçam a importância de lutar por seus direitos, ainda enfrentam desafios relacionados à exclusão social e à violência. Sobre o *bullying* e o preconceito, apenas Mailde e Luiz Henrique selecionaram essa imagem, mas é possível identificá-la na fala de todos situações relacionadas ao preconceito.

Mailde relata, em diversos momentos, que se sentiu excluída e humilhada por não ter estudo e, inclusive, na faculdade, por precisar de mais tempo para realizar as tarefas, destacando o impacto do preconceito relacionado às condições socioeducativas. Sua fala reflete uma situação comum entre aqueles que não dominam o código escrito. De acordo com Galvão e Di Pierro (2013), os migrantes que vivem em áreas urbanas enfrentam desafios associados a fatores econômicos, étnico-raciais e culturais. Sem o domínio de habilidades básicas como leitura, escrita e matemática, sujeitos de direitos denegados se deparam com limitações objetivas que impactam diretamente seu viver. Isso os faz sentir-se desconfortáveis devido aos estigmas e à desvalorização simbólica imposta pela sociedade (Galvão; Di Pierro, 2012).

Luiz Henrique, ao refletir sobre sua experiência em Brasília, expressa seu descontentamento com o racismo velado presente nos bairros mais nobres da cidade, como Águas Claras, onde os negros são minoria:

O lugar onde fui criado (Rio de Janeiro) é bem diferente de Brasília. Lá, a maior parte das pessoas era preta, e a gente não vivia muito esse negócio de racismo. Todo mundo era tratado de forma igual, não tinha essa diferença que vejo aqui em Brasília, principalmente no lugar onde moro (Águas Claras), que é, de certa forma, uma área de elite. Dá para perceber uma minoria, porque as pessoas negras são poucas. Isso reflete muito o passado, como a libertação da escravidão foi mal conduzida, né? É um preconceito enraizado na elite, e percebo isso com muita clareza aqui. É muita loucura! O racismo é algo muito pesado, absurdo! E, às vezes, escuto alguém falar alguma coisa e penso: “Cara, você não tem nenhum senso de comunidade, de igualdade” (Luiz Henrique, educando do CESAS).

Em contrapartida, o estudo de Silva (2021) argumenta que o racismo no Brasil, frequentemente considerado velado, é, na verdade, uma realidade explícita e cotidiana, disfarçada por discursos hegemônicos. Nesse sentido, ele destaca a violência policial, com

dados mostrando a alta taxa de mortes de negros, e critica a ideia de democracia racial, que mascara as desigualdades raciais no país. A comparação com o racismo nos EUA, a seletividade racial na violência policial e os discursos políticos e midiáticos que minimizam o problema são usados para evidenciar que o racismo no Brasil não é menos grave, embora se manifeste de forma diferente para ocultar a violência e a opressão racial.

Ao selecionarem a imagem 92 (“violência doméstica contra a mulher”), Isabel e Luiz Henrique compartilham relatos que evidenciam experiências profundas de desrespeito vividas nas esferas afetiva e social. Estas experiências não apenas ameaçam a integridade física, a honra e a dignidade humana, mas também afetam a maneira como esses sujeitos se percebem e se posicionam no mundo. Luiz Henrique, ao associar a imagem à sua vivência pessoal, expressa como o desrespeito se manifesta em formas sutis e explícitas de exclusão.

Isso [Imagem 92] tem muito a ver com agressão psicológica e física. Não só pelos olhares que às vezes machucam, mas também no geral, sabe? Já aconteceu comigo, por causa de ter um demônio no meu braço [mostra a tatuagem no braço]. Na época em que me alistei no exército, acho que foi por causa dessa tatuagem que não consegui entrar. Ela representa a ansiedade, que é o meu maior demônio e eu tenho que enfrentar todos os dias. Ansiedade, insegurança. Então, é minha consciência, um alerta, sempre aqui. Mas essas pequenas agressões, na verdade, só me instigam a fazer mais tatuagens ainda mais descaradas (Luiz Henrique, educando do CESAS).

A partir da perspectiva de Honneth (2009), experiências de rebaixamento ou ofensa afetam a integridade humana ao minarem o reconhecimento intersubjetivo necessário para a construção de uma autoimagem positiva. O autor destaca que o desrespeito não se limita a uma injustiça que restringe a liberdade de ação ou causa danos objetivos, mas também representa uma forma de agressão que fere a autocompreensão do sujeito. No caso de Luiz Henrique, esse “reconhecimento recusado” resultou em estigmas sociais e barreiras à sua interação com os outros, reforçando sentimentos de inadequação. No entanto, suas tatuagens tornaram-se um símbolo de resistência e enfrentamento diário — uma resposta à degradação e à ofensa sofrida — e, por meio delas, ele encontrou uma forma de se conectar com seus sentimentos e amenizar a dor da exclusão, o que lhe permite reapropriar-se de sua identidade.

De maneira semelhante, Isabel relata como se sentia em função da violência psicológica e física que sofreu quando, aos 15 anos, veio de Moçambique para o Brasil e foi submetida a um regime de escravidão pela mulher que a empregou e a manteve em cárcere privado (vide relato subseção 4.2.8 na página X). Sua narrativa revela não apenas o sofrimento vivenciado, mas também o impacto desta experiência na construção de sua identidade.

Essa aqui é como eu me via, tudo quebrando dentro de mim. Tudo que eu via, ouvia, ou, sei lá, sentia, era como se fosse um espelho quebrando. Eu só me olhava no espelho

e quebrava. Eu sentia que eu não tinha mais jeito, que para mim já não tinha solução. Eu me deprimia e falava: 'Para que estou nesse mundo? Estou sendo castigada por algum motivo! Eu quero morrer, não quero viver mais!' Então, eu sentia que não tinha mais solução, era como se fosse uma coisa quebrada mesmo (Isabel, egressa do CESAS).

A metáfora do espelho quebrado ilustra a sensação de desintegração e desesperança, marcadas por uma crise existencial profunda. Para Honneth, a ausência de reconhecimento na dimensão intersubjetiva do amor e da solidariedade leva ao enfraquecimento da autoconfiança e da autoestima, sobretudo porque “pertencemos a uma comunidade, e nosso autorrespeito depende de que nós nos vejamos como cidadãos seguros de si” (Honneth, 2009, p. 138).

No caso de Isabel, a violência que sofreu resultou na sensação de estar “*quebrada*”, desprovida de valor. No entanto, assim como Luiz Henrique, Isabel também busca ressignificar sua história. Ao compartilhar sua experiência, ela dá um passo em direção à reconstrução de sua identidade, transformando a dor em narrativa e encontrando novas formas de afirmação e fortalecimento pessoal.

Os relatos de Isabel e Luiz Henrique, analisados à luz da teoria de Honneth, evidenciam como o desrespeito, seja por meio de agressões físicas, seja por meio de agressões psicológicas, compromete a integridade do indivíduo e sua inserção social. Estas experiências não apenas geram feridas emocionais profundas, mas também afetam a capacidade dos sujeitos de se reconhecerem como plenos e dignos de estima. No entanto, ambos demonstram que a ressignificação dessas vivências pode ser um caminho para a superação e reconstrução da identidade. Este processo de reflexão e transformação da realidade psíquica reforça a importância do reconhecimento mútuo como um pilar fundamental para a dignidade humana e a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Nessa perspectiva, a escolha das imagens 90 (“médica aferindo a pressão de um paciente”) e 85 (“assinatura de um documento”) evidencia a valorização de direitos fundamentais, como saúde e educação, pelos educandos. Independentemente de suas vivências individuais, a seleção demonstra uma compreensão mais ampla sobre a importância da garantia desses direitos, ressaltando seu papel na promoção da equidade e do reconhecimento dos educandos e egressas como sujeitos de direitos.

4.1.3 Categoria “Vivência no CESAS” e os padrões intersubjetivos de reconhecimento

A categoria de análise “**Vivência no CESAS**” é composta por duas subcategorias: “Reconhecimento Social” e “Reconhecimento Jurídico”. As imagens 48 a 58, disponíveis nos

apêndices D5 e D6, integram esta categoria. Para representar as vivências nos CESAS, foram selecionadas imagens do acervo da escola divulgadas em suas redes sociais.

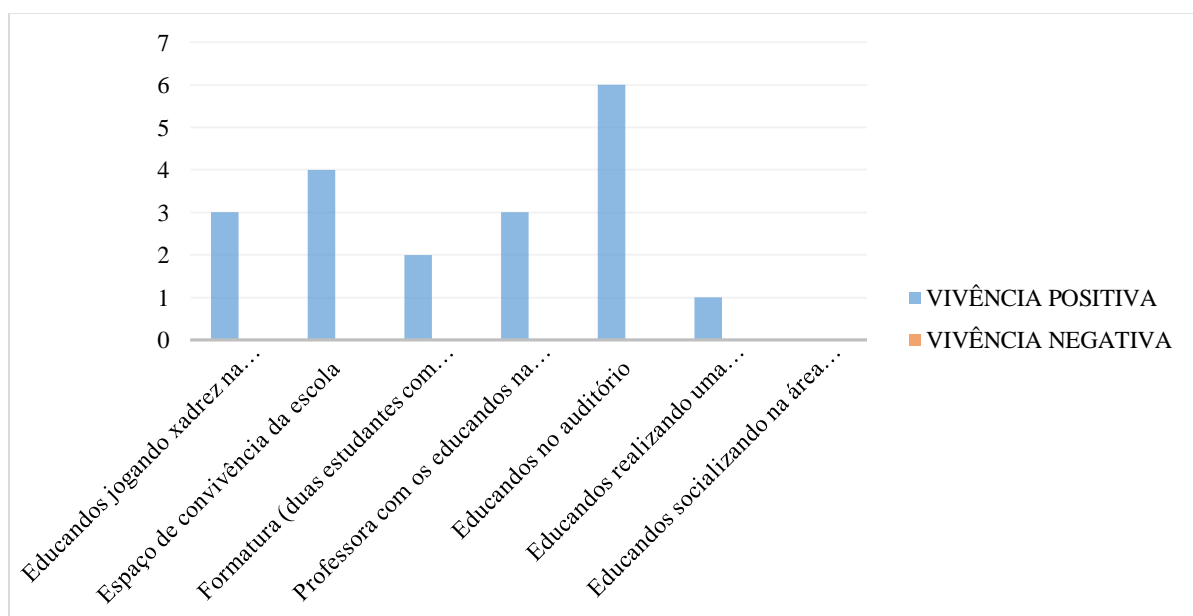
Vivência no CESAS: reconhecimento social

As Imagens 48 a 54, reunidas no Apêndice D5, ilustram o “Reconhecimento Social”, inserindo-se na dimensão intersubjetiva da solidariedade, pois evidenciam aspectos da vida escolar que reforçam o reconhecimento mútuo e a valorização das relações sociais.

Sentir-se reconhecido como parte de uma coletividade é essencial para a internalização do respeito e da valorização pessoal, não apenas pelas conquistas acadêmicas, mas também pela contribuição ao ambiente escolar. Como destaca Honneth (2009), a autorrelação prática bem-sucedida “depende do reconhecimento intersubjetivo de suas capacidades e de suas realizações” (Honneth, 2009, p. 220).

Das 19 vezes em que estas imagens foram selecionadas, todas receberam uma conotação positiva, o que demonstra que o processo de escolarização neste Centro Exclusivo de EJA tem promovido o reconhecimento social de seus educandos (vide Gráfico 13). Mailde foi a única a não selecionar nenhuma imagem nessa subcategoria, o que pode indicar pouca familiaridade com a escola, sobretudo porque realizou apenas o curso de digitação e informática na escola.

Gráfico 13 – Vivências no CESAS – Reconhecimento social



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Das sete imagens representativas dessa subcategoria, apenas a imagem 54 não foi selecionada, talvez porque fosse parecida com a imagem 52.

Sobre o xadrez na escola (imagem 48), os educandos que selecionaram essa imagem sentiram-se valorizados ao alcançarem algo que consideravam difícil e que, em sua percepção, apenas pessoas muito inteligentes seriam capazes de jogar. Isso representa um ganho significativo na autoestima destes sujeitos de direito, como evidenciado no relato de Isabel, que expressa com orgulho sua experiência:

Aí, tudo voltou ao presencial. Foi quando comecei a ter aula de xadrez, que eu nem conhecia. Hoje, eu sei jogar! A aula de Educação Física tem xadrez, e teve uma competição que a gente fez aqui no CESAS mesmo. E eu ganhei uma medalha! (Isabel, egressa do CESAS).

A fala de Isabel vai ao encontro do relato dos educadores Alfred e Oskar, que destacam a relevância da prática do xadrez tanto para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, quanto para a consolidação do reconhecimento nas três dimensões intersubjetivas, pois promove a autoconfiança (amor), o autorrespeito (direito) e a autoestima (solidariedade) dos educandos.

O estudante chega aqui para nós e diz o seguinte: ‘Eu não sou inteligente para aprender xadrez!’, ‘Eu não consigo jogar isso’, ‘Xadrez é para pessoas inteligentes!’. E aí, quando ele vê que está jogando, eu acho que a autoestima melhora muito!’ (Alfred, educador do CESAS).

Um daqueles troféus que você viu lá fora, quem ganhou foi uma aluna cega, que aprendeu a jogar xadrez aqui com a gente. Foi a primeira competição da vida dela. Você não imagina a emoção dessa mulher, acho que ela tinha uns 30 e poucos anos, e da família, que foi vê-la jogar. E eles estavam todos preocupados, porque a gente ia levá-la à noite, uma pessoa cega e tudo mais. Mas ela foi e ganhou! Eu até me arrepio só de lembrar. Imagina, uma pessoa que foi alfabetizada aqui, quando é que ela ia imaginar que poderia ser atleta ou competir em algo assim? E ela ganhou, e não foi de outros cegos, ela ganhou dos videntes! Ela jogava contra os videntes! Porque o xadrez tem isso, ele é inclusivo. Claro que ela usou um tabuleiro diferente, mas ela jogou e venceu! (Oskar, educador do CESAS).

O educador Alfred recorda-se de sua primeira experiência na escola com um estudante portador da síndrome do espectro autista:

Quando eu comecei a ensiná-lo a jogar xadrez, a mãe dele disse que ele não iria aprender. E depois que ele aprendeu, você precisa ver o quão bom esse menino era. Tão concentrado que ele era, tão comprometido! Porque é da natureza do espectro autista. Ter o hiperfoco. Então, ele era assim, baixo, gordinho, que não gostava de fazer Educação Física de jeito nenhum e passou a amar vir para as aulas, porque era o momento dele jogar (Alfred, educador do CESAS).

Os relatos dos educandos e educadores sobre o aprendizado do xadrez na escola evidenciam a importância do reconhecimento social para o desenvolvimento da autoestima e

da autonomia dos sujeitos. Segundo Flickinger (2011), para além da simples transmissão de conhecimento, a escola deve ser um espaço que favoreça o reconhecimento social dos educandos, proporcionando oportunidades para que se sintam valorizados e reconhecidos em sua individualidade. Assim, mais do que promover inclusão social a qualquer custo, a educação precisa possibilitar o desenvolvimento de uma postura social que aceite as diferenças e reconheça a autenticidade do outro.

Nesse contexto, Honneth (2009) destaca que a construção da identidade e da autoconfiança não depende apenas da "experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico", mas também da estima social pelas habilidades e características individuais (Honneth, 2009, p. 198). Além disso, a fala de Oskar e Alfred reforça a importância do reconhecimento mútuo, indicando como a superação de crenças limitantes sobre o xadrez ressignificou as capacidades dos educandos. A conquista da estudante cega exemplifica a inclusão e o fortalecimento da autoestima por meio do esporte. Este reconhecimento, tanto por parte dos educadores, quanto da comunidade escolar, desvela a relação entre autonomia e reconhecimento social, como apontado pelos autores.

A imagem 49 mostra o espaço de convivência do CESAS que foi selecionado por Antônio, Luiz Henrique, Paulo César e Isabel, que relatam memórias afetivas e a relevância deste ambiente arborizado que embeleza a escola e possibilita uma conexão com a natureza, trazendo frescor e bem-estar.

Em 2017, fiz a matrícula e, em 2018, comecei a estudar. Aí fui subindo a escadinha, fui subindo a escadinha, sem reprovar nenhum ano. Isso me alegrou muito! Cheguei até onde estou, no segundo ano, e estou terminando este semestre, graças à ajuda desses professores. Cheguei a pensar em parar três vezes, mas sempre que chegava debaixo daquele pé de pequi que tem aqui, eu conversava comigo mesmo, analisava a situação e decidia não parar. E estou aqui. Parece que ainda estou sonhando. Você sabe o que é uma pessoa com mais de 60 anos terminando o Ensino Médio? Comecei do zero e hoje estou aqui, terminando (Antônio, educando do CESAS, no Jubileu de Ouro da escola).

O relato de Antônio sobre a importância do ambiente arborizado do CESAS para sua reflexão e persistência nos estudos me fez pensar no processo de alfabetização de Freire. O educador, em seu livro *Cartas à Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis*, relembra como seu pai o ajudou a ler suas primeiras palavras no quintal arborizado de sua casa em Jaboatão, Recife, repleto de pássaros, à sombra das mangueiras, onde as escrevia no chão com gravetos. Assim, Freire (2019) destaca que o acolhimento e o afeto que recebeu de seus pais, aliados à conexão com a natureza, foram essenciais para sua aprendizagem, pois, em vez de um método rígido baseado na repetição mecânica de letras, sua primeira experiência lhe possibilitou, antes de ler a palavra, ler o mundo. Para Freire, esta vivência não apenas deixou

fortes memórias afetivas, mas também favoreceu sua alfabetização, tornando o aprendizado mais significativo por estar diretamente ligado à sua realidade. Da mesma forma, Antônio encontrou no ambiente amplo e arborizado do CESAS um espaço de acolhimento e reflexão, reforçando a relevância desse espaço para a promoção do bem-estar e das aprendizagens de jovens, adultos e idosos.

A imagem 50, que mostra uma formatura, foi selecionada por Antônio, que se encontrava muito orgulhoso de si mesmo por estar quase se formando, e por Isabel, que participou da formatura do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mas não quis participar da que teve no fim do ano, quando finalizou o curso técnico de informática:

Eu terminei o curso de informática agora, nesse semestre. Naquele dia em que teve a formatura, era o final. Eu não quis me formar porque eu tinha acabado de me formar no Ensino Médio. Eu falei: ‘Não vou usar a beca de novo, não. Deixa para a faculdade!’ (Isabel, egressa do CESAS).

A imagem 51, que retrata uma professora com os educandos na biblioteca assistindo a um filme, foi selecionada por Antônio, Regilene e Paulo César, que destacam a relevância desse espaço educativo para as suas aprendizagens, algo que se evidencia especialmente na fala de Paulo César: *“Isso aqui é uma biblioteca muito grande, um local excelente para estudar. A biblioteca é muito boa, tranquila, clara e bem ventilada. Sempre que tenho tempo, vou para a biblioteca, pego os livros ali e tal, né?”* (Paulo César, educando do CESAS).

A imagem 52, que mostra os educandos no auditório, foi selecionada por seis entrevistados (vide Apêndice E1). À exceção de Antônio, que apenas descreveu as imagens, e de Isabel, que confundiu o auditório com a área do teatro, os demais relatam a importância das palestras e atividades que são desenvolvidas nesse espaço da escola.

Tem algumas pessoas que eu conheço. E também, eu acho que eu participei nesse dia, eu só não sei onde eu estava aí, mas... Bom, foi uma palestra, eu acho isso bem legal do CESAS, também. Eles dão bastante palestras sobre diversos temas, em apoio à comunidade, à cidade e também ao profissional e tudo mais. Então, acho isso bem legal! (Luiz Henrique, educando do CESAS).

O CESAS tem me ajudado muito no sentido da educação. Aqui a gente encontra pessoas muito legais para a nossa vida. Os professores nos incentivam muito a não parar, a continuar os estudos. O CESAS dá um apoio muito legal sobre esse assunto, né? E assim, isso aqui é uma sala de aula. Eu me sinto muito preparada aqui, porque eu imaginava que eu nunca mais ia voltar a estudar (Marisa, educanda do CESAS).

Já chegou a ter palestras, já chegou a mostrar oportunidades de bolsas também. Muitas oportunidades chegaram a aparecer aqui. Se a pessoa aproveitar, ela consegue ter um sentido na vida, entendeu? Porque muitas vezes a gente pensa que está abandonado, sozinho no mundo, mas não está! Sempre tem um lugar que nos acolhe, entendeu? (Jads, educando do CESAS).

Isso aqui me lembra, dona Reijane, aprender alguma coisa nova, numa palestra, na sala de aula. Todo mundo prestando atenção ali, e saindo dali melhor do que entraram (Paulo César, educando do CESAS).

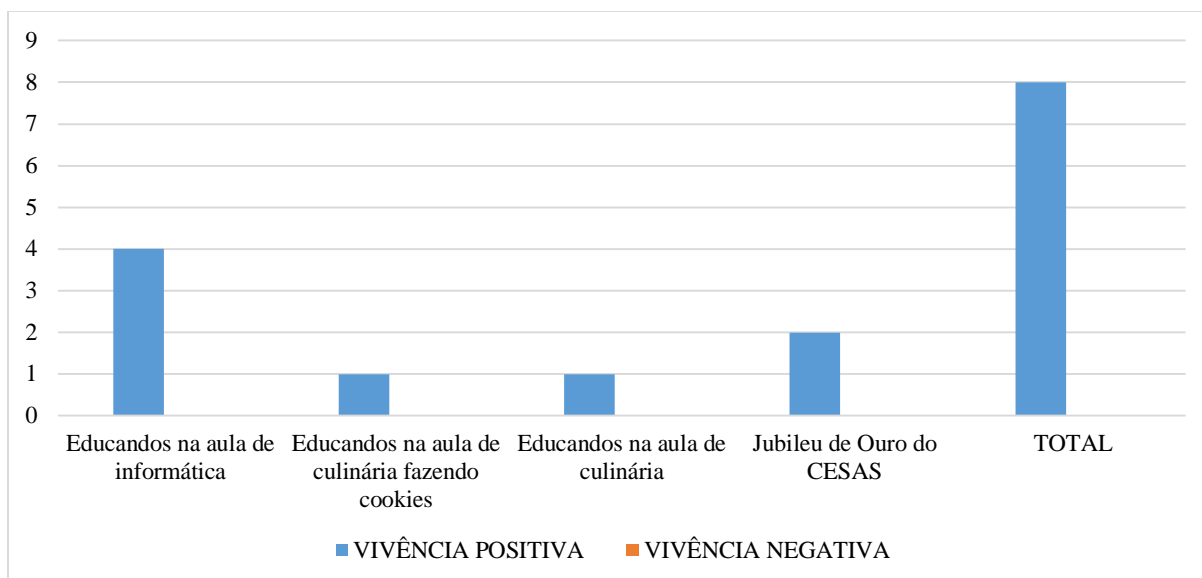
A imagem 53, que registra os educandos realizando uma atividade de colagem na sala de aula na presença da Secretaria de Educação e de demais convidados do Jubileu de Ouro do CESAS, foi selecionada apenas por Antônio (vide Apêndice E2). No entanto, sua descrição da imagem não reflete plenamente a dimensão desta atividade: *“Nessa daqui, eles, provavelmente, foram convocados para uma reunião. Eles estão concentrados no que estão fazendo aqui!”* (Antônio, educando do CESAS).

Vivência no CESAS: reconhecimento jurídico

Na subcategoria “Reconhecimento Jurídico”, incluem-se as Imagens 55 a 58 (vide Apêndice D6), que materializam o reconhecimento na dimensão intersubjetiva do direito no contexto educacional. Estas imagens evidenciam a efetivação do direito à educação na promoção do desenvolvimento pessoal, da dignidade, da autonomia e do respeito pelos educandos como sujeitos de direito.

A seleção destas quatro imagens foi cuidadosamente planejada para destacar a oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como uma concretização do direito à educação para estes trabalhadores estudantes. Além disso, refletem a trajetória de luta por reconhecimento deste Centro Exclusivo de EJA que, há 50 anos, vem se adequando às demandas educacionais e às necessidades de sua comunidade. Embora os educandos e as egressas não tenham verbalizado em suas narrativas a relevância do Jubileu de Ouro do CESAS (imagem 58), o fato de atribuírem uma conotação positiva a todas as imagens escolhidas permite inferir o papel fundamental do CESAS em seus processos formativos e o reconhecimento na dimensão intersubjetiva do direito (vide Gráfico 14).

Gráfico 14 – Vivências no CESAS – Reconhecimento jurídico



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A educação, concebida como um bem público e um direito social, deve ser assegurada pelo Estado de forma universal e gratuita. Ao assumir esta garantia legal, a escola, na visão de Honneth (2013), torna-se um espaço fundamental para a construção da identidade e a inclusão social dos educandos. Nesse sentido, sua função vai além da formação acadêmica, devendo também proporcionar o desenvolvimento de capacidades democráticas que possibilitem a estes sujeitos de direitos, reconhecidos na coletividade, a participação ativa na sociedade, de modo a “cooperar com todos os outros para a formação da vontade comum” (Honneth, 2013, p. 554).

Ao estabelecer um diálogo entre Paulo Freire e Axel Honneth, observo que a luta pelo reconhecimento na educação de jovens e adultos, assim como o reconhecimento recíproco desses sujeitos, converge com a proposta freireana de uma educação libertadora. Esta perspectiva rompe com a opressão e possibilita que os indivíduos assumam plenamente sua identidade cidadã. Essencialmente, o oprimido necessita do outro para se engajar e se libertar, pois, como afirma Freire, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2021, p. 71). Nesse processo de emancipação, a luta engajada exige o resgate do “caminho do amor à vida” (Freire, 2021, p. 76), permitindo que os sujeitos se libertem das amarras que os impedem de “ser mais”.

Contudo, Antônio, Regilene e Paulo César não selecionaram nenhuma imagem desta subcategoria, o que não pode ser explicado pelo fato destas imagens não fazerem parte da sua vivência na escola, pois Antônio e Paulo César frequentaram as aulas de informática. As imagens relacionadas ao curso de culinária (56 e 57) foram selecionadas apenas por Marisa e

Luiz Henrique (vide Apêndice E2). A seleção da imagem 57 por Luiz Henrique desvela sua consideração e afeto pelas tias da cantina, enquanto Marisa, ao selecionar as Imagens 55 e 56, reforça a importância da EPT para a sua trajetória profissional:

Eu quero continuar fazendo o curso de cozinheira, também de computação, que é o que eu acho que vai me ajudar a ter uma vida melhor no futuro. O CESAS me ajudou muito nesse sentido da educação e ainda está me ajudando, né? (Marisa, educanda do CESAS).

A educação, como um direito fundamental, tem o poder de transformar vidas, especialmente as populações menos favorecidas, ao oferecer oportunidades de desenvolvimento pessoal e social. Ela proporciona aos indivíduos em situação de vulnerabilidade o acesso ao conhecimento e às ferramentas necessárias para mitigar desigualdades e promover a equidade. Esta concepção defendida por estudiosos, principalmente da educação, encontra eco na fala de Honneth (2013), que argumenta que habilidades profissionais, conhecimento para se orientar na sociedade e princípios morais são fundamentais, não apenas como recursos para garantir a renda, mas como meios de reconhecimento social.

Dessa forma, o relato de Marisa, Mailde, Jads e Isabel, que também selecionaram a imagem 55, reforçam a ideia de que a educação, quando acessível e de qualidade, pode resgatar a esperança e ampliar as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional, mesmo para aqueles que já haviam perdido a confiança nas próprias capacidades. Ao ingressarem no CESAS, estes sujeitos de direito adquiriram conhecimentos e habilidades que antes eram inacessíveis devido às limitações financeiras, resgatando, assim, sua cidadania.

Mailde exemplifica esta transformação ao relatar: *"Entrei no CESAS, acho que foi em 2005. Fiquei um bom período fazendo o curso de digitação, depois parei. Com o tempo, a necessidade apertou e, sem dinheiro para cursos particulares, voltei para fazer computação, porque lá era de graça."* Jads reforça esta experiência ao afirmar: *"Consegui fazer coisas totalmente diferentes, que eu achava que não ia conseguir, pois eu já estava desesperançoso!"* Isabel completou, destacando a importância da formação tecnológica: *"Aí, eu entrei na aula de Informática." No curso, eu comecei a aprender a mexer no computador e a saber mais sobre ele, como funciona, essas coisas. Eu terminei o curso agora, neste semestre".*

Assim, a educação se concretiza como um direito fundamental capaz de promover a igualdade de oportunidades e o reconhecimento tanto na dimensão intersubjetiva da solidariedade, quanto no direito, que, segundo Honneth (2009) e Hamel e Boanova (2020), é estruturante da ordem democrática. Os autores ressaltam que a efetividade do direito à educação "aumenta a capacidade e a autonomia necessários para a formação da vontade democrática e

para o exercício da liberdade social no âmbito da esfera pública" (Hamel e Boanova, 2020, p. 174).

Além disso, o reconhecimento jurídico no contexto educacional não se limita à garantia formal deste direito, mas requer sua materialização por meio de políticas públicas eficazes e do engajamento da sociedade civil. Isso significa que, para além da legislação, é essencial assegurar que a educação pública de qualidade seja acessível a todos, permitindo o desenvolvimento da autonomia e da participação cidadã na vida democrática.

Na seção seguinte, apresento as análises individuais dos educandos e egressas do CESAS, trazendo ao diálogo os educadores que contribuíram com a pesquisa, com o intuito de responder aos objetivos deste estudo.

4.2 HISTÓRIAS DE VIDA E SENTIDOS ATRIBUÍDOS A SI, ÀS TRAJETÓRIAS E À ESCOLARIZAÇÃO - ANÁLISES INDIVIDUAIS

Com o objetivo de promover uma conexão mais profunda entre o leitor e os interlocutores da pesquisa, apresento, a seguir, as histórias de vida dos seis educandos e das duas egressas do CESAS, juntamente da análise individual de suas narrativas e da seleção das imagens que compuseram as três categorias de análise. A abordagem busca evidenciar como as experiências de desrespeito e de reconhecimento (nas dimensões intersubjetivas do amor, do direito e da solidariedade) influenciaram a percepção dos interlocutores sobre si mesmos, suas trajetórias e seu processo de escolarização. Os educandos e as egressas serão apresentados na ordem em que foram entrevistados.

4.2.1 Mailde: uma história de determinação, resiliência e sabedoria

E agora, eu vi que o estudo é muito importante nas nossas vidas. Parece que os meus direitos ficaram mais claros, né? Eu agora vejo que eu posso reivindicar os meus direitos também. (...) O respeito parece que fluiu mais para o meu lado. Os estudos trouxeram para mim um pouco de superioridade, de reconhecimento! E isso, para mim, parece que eu nasci de novo, sabe? Eu nasci de novo, porque eu já fui bem humilhada. Mas agora, eu me sinto poderosa! [Risos]. (...) Isso de dialogar também, que eu não dialogava, sabe? Hoje, eu interajo mais com a família, ajudo. Eu queria as coisas do meu jeito e não trocava ideias com ninguém. Agora, não! Agora, eu já penso como eu vou falar, quando vou falar e como vou falar com a pessoa, seja criança ou adulto (Mailde, egressa do CESAS).

Mailde, 69 anos, parda³¹, natural de Vazante - MG, aposentada e egressa da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no CESAS, é uma mulher corajosa e resiliente que busca por aprendizado contínuo. Ela chegou a Brasília em 1985, inicialmente a passeio, mas trouxe consigo o peso de problemas e desafios enfrentados na sua cidade natal. À época, contou com o apoio de uma amiga e da Igreja Messiânica Mundial do Brasil, vindo, assim, a decidir construir sua vida e carreira em Brasília. Reencontrou seu ex-namorado, hoje seu companheiro, com quem mantém uma união estável há 49 anos. Residem na Asa Norte e juntos não tiveram filhos, mas Mailde ajudou a criar as filhas dele, o que interrompeu seus planos educacionais, mas ela nunca abandonou seu desejo de aprender e crescer.

Sua história de vida desvela alguns percursos descontínuos, mas que foram aos poucos sendo retomados para que os velhos ciclos fossem se fechando para dar espaço aos vindouros. Com o decorrer da entrevista, Mailde vai se soltando e diz ter passado por uma gravidez aos 19 anos, mas que infelizmente não prosperou, resultando em um aborto espontâneo. Apesar desse infortúnio, Mailde constituiu uma família com seu companheiro, que tinha duas filhas adolescentes que vieram morar com eles após a morte da mãe, e ela diz ser apaixonada pelos netos.

Embora já atuasse como massoterapeuta há 30 anos e tivesse concluído um curso técnico em enfermagem, Mailde desejava cursar podologia. Como o curso exigia nível médio, ela decidiu ingressar na EJA no GISNO e o concluiu. Sempre em busca de conhecimento e novas habilidades, ela entrou no CESAS em 2005 para fazer cursos de digitação e, posteriormente, de computação. Foi lá que encontrou apoio e incentivo de duas professoras, especialmente Sandra Cristina, atual coordenadora da Regional de Ensino do Plano Piloto, que a encorajou a ingressar na faculdade por meio do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil). Mailde ganhou uma bolsa integral na UPIS (União Pioneira de Integração Social) e iniciou o curso de direito. Sua formatura ocorreu no fatídico dia em que fomos surpreendidos pela suspensão das aulas devido ao surto de covid-19, em março de 2021. Atualmente, cursa uma especialização em mediação e conciliação extrajudicial, área com a qual se identifica muito.

Sua participação no Jubileu de Ouro do CESAS foi um marco significativo, um momento de reconhecimento e celebração de sua trajetória. Esta história reflete a capacidade de Mailde em transformar adversidades em oportunidades. Para 2024, Mailde planeja prestar o exame da OAB, graças ao apoio da professora Sandra e de outros educadores do CESAS.

³¹ O termo “pardo(a)” é utilizado na descrição dos interlocutores da pesquisa conforme a autodeclaração do(a) educando(a), respeitando sua identificação étnico-racial.

Imagens e padrões intersubjetivos do reconhecimento

Mailde selecionou 27 imagens das 92 que foram apresentadas (vide Apêndice E2). Das 27 imagens selecionadas, Mailde selecionou nove da categoria “**História de Vida**”, sendo seis da subcategoria “Laços Afetivos”, duas da subcategoria “Trabalho” e uma da subcategoria “Direitos Denegados”. Na categoria “**Vivências no CESAS**”, foram selecionadas apenas duas imagens da subcategoria “Reconhecimento Jurídico”. Por fim, na categoria “**Sentidos Atribuídos à Trajetória**”, Mailde selecionou dez imagens da subcategoria “Conquistas”, três da subcategoria “Reconhecimento Social” e duas da subcategoria “Reconhecimento Jurídico”.

Embora as imagens não tenham sido utilizadas diretamente para contar a história, sua narrativa permitiu identificar vivências associadas a sentidos tanto positivos (reconhecimento), quanto negativos (não reconhecimento), representados no Gráfico 15. Este aspecto, ainda que não previsto inicialmente, por se tratar de uma entrevista-piloto, revelou-se significativo e foi incorporado como elemento estruturante para as entrevistas subseqüente.

A entrevista-piloto possibilita a identificação de aspectos não previstos que podem influenciar, de forma positiva ou negativa, a coleta dos dados. Nesse sentido, Yin (2005) diz que a entrevista-piloto, por ele denominada estudo de caso piloto, auxilia no aprimoramento dos planos para a coleta de dados, “tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos” (Yin, 2005, p. 104). Além disso, Danna (2012) destaca que essa etapa da pesquisa permite ao pesquisador vivenciar a coleta de dados e interagir com os participantes em um ambiente semelhante ao do estudo principal. Entre os benefícios, destacam-se a familiarização com o instrumento, a validação e ajustes necessários e a construção de sentidos por meio da interação discursiva.

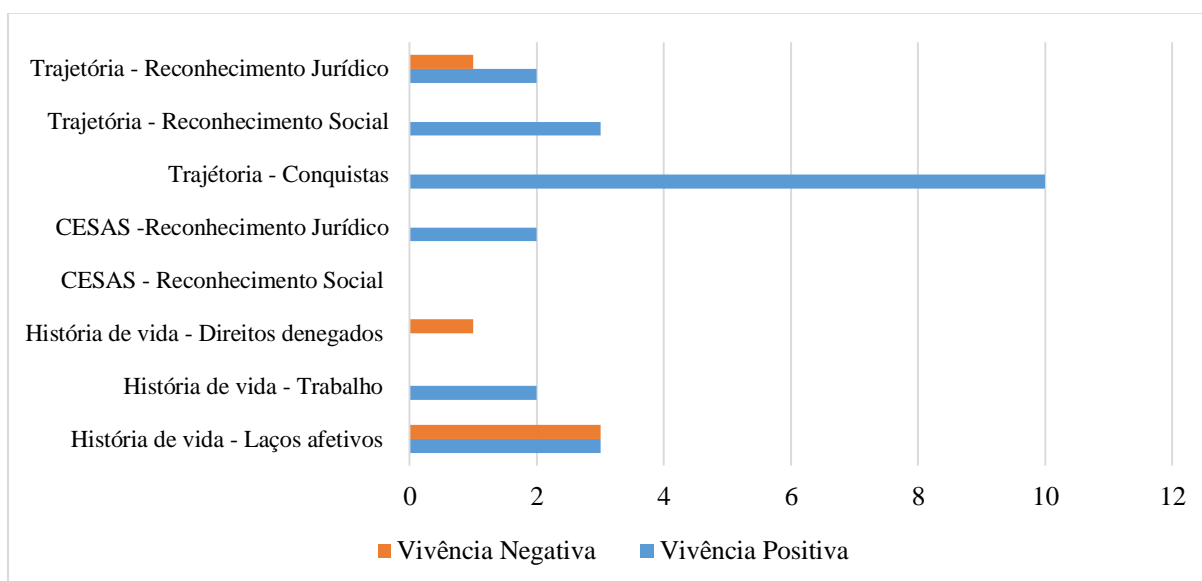
Nesse contexto, o fato de Mailde ter seguido um roteiro totalmente livre permite inferir que a seleção de imagens desempenhou um papel importante no resgate de sensações e sentimentos que ela ainda não se sentia pronta para verbalizar. Isso se torna especialmente relevante considerando que, ao longo de sua vida, Mailde enfrentou contextos de opressão, silenciamento e situações em que se sentiu humilhada e relegada a um lugar de pouca importância. Contudo, as imagens parecem ter funcionado como um gatilho para acessar memórias emocionalmente carregadas, muitas vezes difíceis de expressar diretamente, mas que, ainda assim, emergiram de forma simbólica em sua narrativa.

Sobre as imagens e suas representações sociais, Terra e Nascimento (2016) ressaltam que, sob uma perspectiva semiótica, as imagens possibilitam a construção de sentidos à medida

que mobilizam processos intelectuais que ocorrem espontaneamente e são influenciados por fatores históricos e culturais. Isso permite que o observador transite de uma interpretação literal para uma simbólica, partindo do nível denotativo para o conotativo. Assim, as imagens atuam como signos, representando algo ausente por meio de sua evocação, compondo-se de um significante, que corresponde à sua forma perceptível, e de um significado, que remete ao conceito vinculado ao objeto de origem (Terra; Nascimento, 2016).

Além disso, a entrevista narrativa possibilitou o dessilenciamento de Mailde, o que, segundo seu relato, a fez sentir-se valorizada. Este reconhecimento social fortalece sua autorrelação prática e amplia seus recursos expressivos. Conforme Freire (1989), os educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sentem a necessidade de compartilhar suas experiências e desafios para se sentirem respeitados e reconhecidos. Embora não possuam o saber acadêmico, carregam um “saber de experiência feito” (Freire, 1989, p. 34) e uma trajetória de vida marcada por lutas e superações, das quais se orgulham, o que é explícito no relato de Mailde.

Gráfico 15 – Mailde – Seleção das imagens



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A análise do gráfico revela que, das oito subcategorias analisadas, Mailde demonstrou maior identificação com as imagens representativas das subcategorias “Conquistas”, “Laços Afetivos” e “Reconhecimento Social”. A predominância da subcategoria “Conquistas” destaca a importância do reconhecimento na dimensão intersubjetiva da solidariedade na vida de Mailde.

Além disso, o fato de ela ter atribuído, predominantemente, um sentido positivo às vivências na subcategoria “Laços Afetivos”, segunda com maior número de imagens selecionadas, evidencia o reconhecimento na dimensão intersubjetiva do amor, desvelando a importância da família e, principalmente, dos amigos na sua trajetória, apoiando-a e auxiliando-a em momentos decisivos: *“Tenho amigos, famílias, que me ajudam e me ajudaram durante o curso de Direito. Entendeu? Eles me ajudavam em tudo, principalmente na parte tecnológica”* (Mailde, egressa do CESAS).

Na categoria “**Vivência no CESAS**”, Mailde selecionou duas imagens que retratam sua experiência como egressa da Educação Profissional e Tecnológica (imagem 55) e sua participação no Jubileu de Ouro da escola (imagem 58). Estas duas imagens são representativas da subcategoria “Reconhecimento Jurídico” e simbolizam a consolidação do direito à educação em sua trajetória, evidenciando as contribuições desse Centro Exclusivo de EJA na sua formação profissional, no seu reconhecimento como membro de uma coletividade e na garantia de seus direitos educacionais.

Sentidos atribuídos a si, à sua trajetória e ao processo de escolarização

Por meio das análises apresentadas e das narrativas de Mailde, é possível inferir que ela atribui à escolarização e à sua trajetória de vida sentidos de resiliência, superação e autodescoberta. Para ela, os estudos foram "uma luz" que abriu caminhos, possibilitando a reconstrução de sua identidade, o fortalecimento da autonomia, a voz ativa no ambiente familiar e social, além da capacidade de reivindicar seus direitos e superar sentimentos de inferioridade. Apesar de enfrentar desafios como dificuldades financeiras, perdas e humilhações, Mailde percebe sua vida como uma oportunidade de crescimento contínuo e a escolarização tem papel central nas mudanças ocorridas em sua vida.

Ela também valoriza o apoio recebido de colegas, professores e amigos, além de sua conexão com a natureza e a espiritualidade, que serviram de sustentação em sua caminhada. Sua história reflete uma luta constante por reconhecimento, evidenciando a importância da escolarização e das relações sociais e afetivas na construção de sua autoconfiança, autoestima e autorrespeito. Esta consolidação de sua autorrelação prática permite que Mailde ocupe seu espaço na sociedade e se perceba como um exemplo para outras pessoas, mostrando que é possível vencer adversidades com determinação, resiliência e sabedoria.

4.2.2 Antônio: uma história de luta pelo sonho abandonado na infância

Quando você chega em um lugar, as pessoas olham para você, observam você conversando e já percebem que você não é mais uma pessoa 100% comum. Você deve ter algum estudo e tal, entendeu? Então, eu aprendi isso aqui. (...) Depois que eu comecei a estudar, eu mudei muito. Eu mudei uns 90%, entendeu? Eu era muito ignorante! Hoje, eu posso dizer que eu sou um ser humano! Até meus filhos viram a mudança na minha vida! Minha esposa diz: ‘Ó, você mudou! Você não é mais aquele cara lá! (Antônio, educando do CESAS).

Antônio foi indicado por sua significativa trajetória no CESAS, onde iniciou seus estudos. Ele expressava grande orgulho ao compartilhar sua história, o que lhe garantiu um lugar de fala no Jubileu de Ouro do CESAS, no livro de memórias da instituição e em uma entrevista concedida a uma emissora de TV.

Antônio é um homem humilde, batalhador, sensível, curioso e muito prestativo. Identifica-se como pardo e está aposentado. À época, com 70 anos, vivenciava emoções diversas e conflitantes: por um lado, estava muito feliz por estar concluindo o Ensino Médio; por outro lado, tinha que administrar o luto recente de sua esposa, falecida em razão de um câncer há cinco meses, e a solidão.

Nascido no Maranhão, relata uma infância sem recursos, na qual teve que trabalhar desde tenra idade, o que o impediu de estudar. Saiu de casa cedo, casou-se e teve quatro filhos. Ele conta com orgulho sua trajetória na construção civil e o quanto trabalhou para sustentar sua família. Construiu pontes, rodovias e aeroportos em várias cidades, conquistando o respeito e a amizade de muitas pessoas importantes devido ao seu profissionalismo.

Mudou-se para Brasília em 1989 e, desde então, reside em Valparaíso. Como não teve condições de estudar, seu ingresso no CESAS em 2018, na 1ª etapa do 1º segmento no turno vespertino, e a conclusão do Ensino Médio representaram a realização de um sonho. Sente-se reconhecido e valorizado por essa conquista e destaca o quanto o apoio de sua falecida esposa foi essencial nesse processo. Ele fala com carinho sobre sua experiência no CESAS, que transformou sua forma de ser e de se colocar no mundo. Diz ter encontrado ali uma grande família, e deseja continuar seus estudos e cursar psicologia.

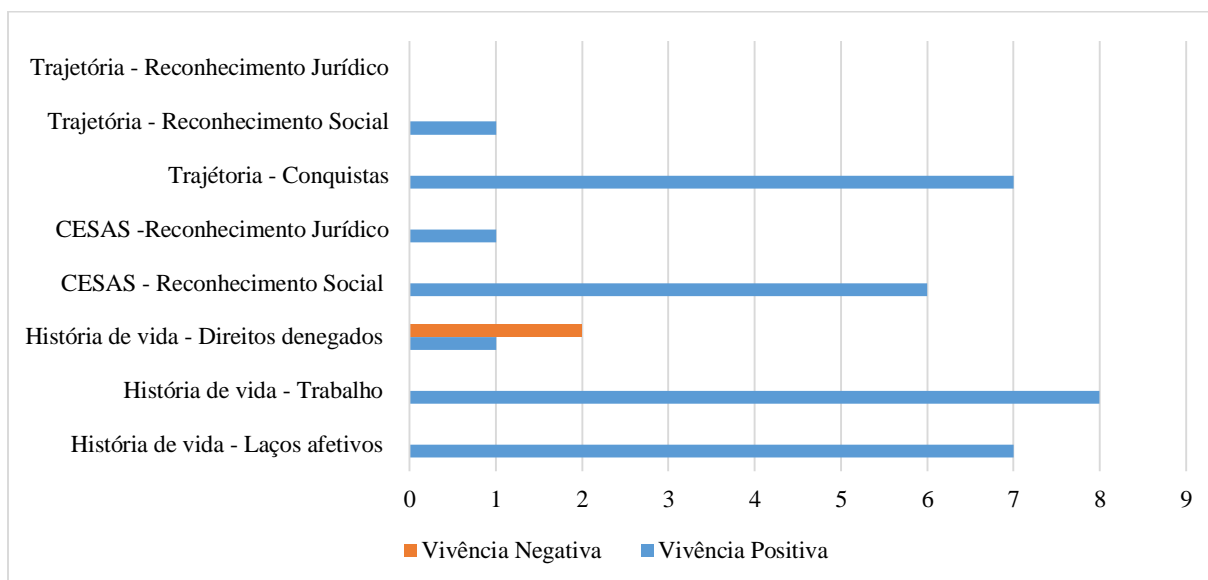
Imagens e padrões intersubjetivos do reconhecimento

Antônio selecionou 33 imagens como suporte narrativo (vide Apêndice E2), selecionando 18 imagens da categoria “**História de Vida**”, sendo oito da subcategoria “Trabalho”, sete da subcategoria “Laços Afetivos” e três da subcategoria “Direitos

Denegados”. Na categoria “**Vivências no CESAS**”, foram selecionadas seis imagens da subcategoria “Reconhecimento Social” e uma da subcategoria “Reconhecimento Jurídico”. Por fim, na categoria “**Sentidos Atribuídos à Trajetória**”, Antônio selecionou sete imagens da subcategoria “Conquistas” e uma da subcategoria “Reconhecimento Social”, não selecionando nenhuma imagem da subcategoria “Reconhecimento Jurídico”.

Assim como na seleção das imagens, o relato de Antônio também desvela a importância atribuída tanto ao trabalho, às suas conquistas, quanto às relações afetivas em sua trajetória. Apesar das dificuldades enfrentadas ao longo de sua caminhada, sua postura proativa e resiliente se destaca especialmente na forma como ele atribui uma conotação positiva às suas vivências, como demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 16 – Antônio – Seleção de imagens



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Das três imagens que ele selecionou na subcategoria "Direito Denegado", atribuiu conotação negativa apenas a duas delas: a imagem 40 ("mulher carregando balde de água na cabeça"), que ele descreveu como "sofrimento", e a imagem 47 ("criança vendendo frutas na rua"), à qual associou "fartura e tristeza", reforçando as dificuldades que enfrentou na infância, quando começou a trabalhar aos 12 anos para ajudar no sustento da família. Apesar de relatar estas experiências de desrespeito a direitos fundamentais, ele não atribuiu uma conotação negativa à imagem 41 ("jovem trabalhando de entregador, usando a bicicleta"), que o fez lembrar de quando "vendia pão de bicicleta". Esta imagem despertou em Antônio um sentimento de saudosismo, pois ele recordou que, à época, era muito pequeno e a bicicleta não se ajustava ao seu tamanho: *"Eu era tão pequeno, como eu ainda sou. Eu vendia pão numa*

bicicleta. Eu não sentava na sela da bicicleta, porque não dava para pedalar. Aí, meu pai serrou a bicicleta..." (Antônio, educando do CESAS).

Dentro da subcategoria "**Sentidos Atribuídos à Trajetória**", percebe-se uma valorização de suas conquistas e do reconhecimento social, que se evidencia também pela seleção da imagem 81 ("Aplausos"), sugerindo uma luta por dignidade e valorização pessoal e profissional, essenciais para a construção de sua autoestima.

Na categoria "**Vivências no CESAS**", Antônio selecionou seis imagens na subcategoria "Reconhecimento Social" e uma na subcategoria "Reconhecimento Jurídico", desvelando a importância do reconhecimento mútuo na sua trajetória educacional. Ele descreve com emoção as experiências vividas na escola, identificando-se na imagem dos educandos na sala de informática (imagem 55) e com o espaço arborizado (imagem 49) que lhe proporcionava um sentimento de acolhimento. Em suas palavras: *"Eu me considero como essa árvore aí: cascudo, duro e ignorante. Aí, depois que vim para o CESAS, a ignorância foi saindo de mim. Hoje, eu sou outra pessoa, entendeu?"* (Antônio, estudante do CESAS).

Sentidos atribuídos a si, à sua trajetória e à escolarização

A história de Antônio é marcada por uma trajetória repleta de desafios, sacrifícios e por uma luta contínua por valorização pessoal e reconhecimento social, impulsionada pelo desejo de obter instrução formal e superar as barreiras impostas pela falta de escolarização. Em meio a momentos de alegria e tristeza, ele enfrentou humilhações e injustiças devido à sua condição de não alfabetizado. Apesar disso, abdicou de seus próprios sonhos para que seus entes queridos pudessem sonhar e alcançar suas metas, garantindo o sustento da família e tornando-se um profissional comprometido e admirado.

Embora não tenha tido acesso à escolarização durante a infância, em razão de sua condição econômica, Antônio sempre manteve a determinação de estudar. Para além do ato de aprender a ler e escrever, ele almejava ser reconhecido por seus pares como uma pessoa instruída e capaz de falar bem e compartilhar conhecimento em qualquer ambiente:

Uma vez, eu fiz um discurso dentro do ônibus, falando sobre o estudo e tal. Falei um pouco da minha pessoa. Aí, levantou uma criança de 10.. 11 anos com um caderno. Ele me deu o caderno novinho e disse: 'Meu pai foi para a escola com 50 anos. Hoje, meu pai é um dos melhores advogados dessa cidade'. Aí, eu chorei. Ele falou isso! Eh... eu me emociono com a minha história (Antônio, Educando do CESAS).

O relato de Antônio levou-o às lágrimas, evidenciando o quanto estas sucessivas experiências de desrespeito foram danosas para a sua autoestima. No entanto, ao mesmo tempo, as vivências foram fundamentais para impulsioná-lo a transformar a realidade que tanto o

inquieta. Desta forma, o processo de escolarização representou um verdadeiro divisor de águas, uma oportunidade para superar o sentimento de vergonha e exclusão, reconstruir sua identidade, reconectar-se com seus sonhos e construir uma nova perspectiva de futuro.

Segundo Galvão e Di Pierro (2013), a condição de não alfabetizada em uma sociedade letrada gera estigmas, além de sentimento de frustração e de incompletude, uma vez que limita a privacidade na comunicação e reduz a autonomia para a locomoção. Além disso, restringe as oportunidades profissionais a trabalhos manuais mais árduos e dificulta a participação em práticas culturais valorizadas socialmente. Logo, a escolarização representa uma estratégia adotada por estes sujeitos de direitos denegados para dirimir o processo de exclusão sociocultural. No ambiente escolar, eles “podem aprender não só a dominar a leitura, a escrita, o registro convencional do cálculo matemático, mas também a reorientar sua subjetividade e conduta para fazer frente aos padrões culturais dominantes” (Galvão e Di Pierro, 2013, p. 26).

Assim, pode-se inferir que ele se considera uma pessoa forte, persistente, resiliente e com maior consciência de si mesmo. Ao descrever seu processo de mudança, ele se compara a uma árvore: *"Eu me considero como essa árvore... Cascudo, duro e ignorante [...] Hoje, eu sou outra pessoa"* (Antônio, educando do CESAS). Além disso, Antônio valoriza a vida em comunidade e a busca pelo conhecimento, sentindo-se reconhecido e bem-sucedido em sua trajetória.

A educação, além de seu sentido transformador e de ter sido, por muito tempo, uma meta pessoal para Antônio, transformou-se em um tributo para honrar a memória de sua esposa, que sempre o apoiou: *"Mesmo antes dela entrar em coma, ela falou: 'não para, não para!'. Pediu muito para eu não parar meus estudos. Que meus estudos, mesmo na minha idade, iam ser muito importantes para mim. E que ela me admirava"* (Antônio, educando do CESAS).

Antônio percebe o CESAS como um espaço de acolhimento e transformação, destacando o respeito e o apoio recebidos da comunidade escolar. Ele descreve a escola como um 'renascimento', atribuindo grande valor às relações afetivas e sociais cultivadas neste Centro Exclusivo de EJA. Seu relato desvela que, ao ingressar no CESAS, ele não foi apenas alfabetizado, mas também assumiu o papel de protagonista de sua história, transformando-se em uma inspiração para todos ao seu redor. Sua jornada demonstra que nunca é tarde para reivindicar um lugar na sociedade e lutar pelos sonhos abandonados na infância.

4.2.3 Regilene: história de dignidade e esperança

Mudou tudo! Ah... mudou que eu estou aprendendo mais, eu tenho conhecimento das coisas que eu não tinha. Eh... tipo... para falar a verdade, mudou tudo, porque eu já sei ler algumas coisas na rua, por causa do modo das professoras com a gente. Elas insistem ali com a gente. Querem o bem da gente. Elas nunca estão ali de cara feia para a gente. Elas sempre estão ali alegres... todo o tempo ali. E elas falam, motivando a gente! (Regilene, educanda do CESAS).

Regilene é uma mulher de 54 anos, parda, resiliente, bem-humorada e profundamente comprometida com seu processo de aprendizado, embora relate traumas do período em que começou a estudar, aos sete anos. Nascida em Vitorino Freire, no Maranhão, ela começou a trabalhar aos oito anos em casas de família, o que inviabilizou o acesso à educação formal.

Sua história é marcada por experiências de maus-tratos, exploração e humilhação nos trabalhos que desempenhou durante sua infância e adolescência, que prometiam uma melhoria de vida e a oportunidade de estudar, mas esses sonhos nunca se concretizaram, chegando, inclusive, a passar fome. Aos 14 anos, Regilene veio para Brasília, onde continuou trabalhando em casas de família. Ela não quis se aprofundar sobre essa fase de sua vida, nem falar sobre seu casamento, mas mencionou que é viúva há dez anos, tem dois filhos (um casal) e reside atualmente na Asa Sul, na casa onde trabalha.

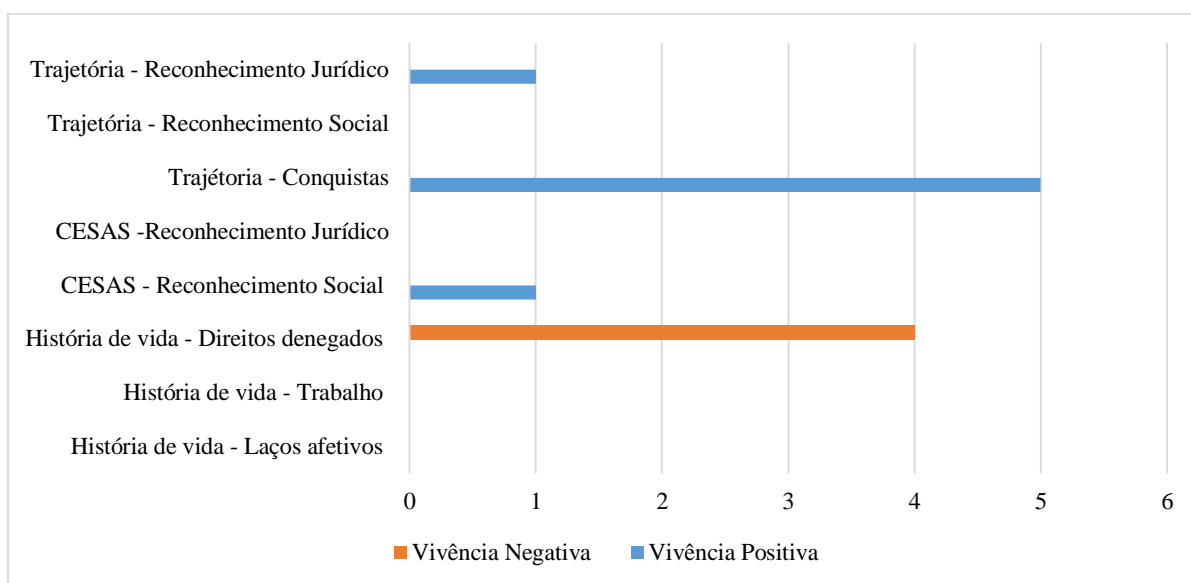
Na adolescência, sofreu um acidente de moto que deixou sequelas. Regilene faz tratamento na Rede Sarah para o quadril, já passou por uma cirurgia na perna esquerda e usa muleta. Seu maior sonho sempre foi aprender a ler e escrever, algo que só se tornou possível em 2023, quando ingressou no CESAS, uma escola próxima ao seu trabalho que oferece a EJA no período vespertino, único horário disponível para ela estudar. Sua empregadora, que também é sua amiga, a incentiva constantemente e sempre promove momentos de aprendizagem para seu desenvolvimento. Regilene fala com muito carinho das professoras do CESAS, mas se sente insegura quanto a avançar para a 2ª etapa do 1º segmento em 2024, embora reconheça seu progresso e evolução.

Imagens e padrões intersubjetivos do reconhecimento

Regilene selecionou 11 imagens para auxiliá-la a contar sua história (vide Apêndice E2), sendo quatro da categoria “**História de Vida**”, todas pertencentes à subcategoria “Direitos Denegados”. Na categoria “**Vivências no CESAS**”, selecionou uma imagem da subcategoria “Reconhecimento Social”. Por fim, na categoria “**Sentidos Atribuídos à Trajetória**”, selecionou cinco imagens da subcategoria “Conquistas” e uma da subcategoria “Reconhecimento Jurídico”, sem selecionar imagens da subcategoria “Reconhecimento Social”.

Ao escolher um maior número de imagens nas subcategorias “Conquistas” (todas com conotação positiva) e “Direitos Denegados” (todas com conotação negativa) — vide Gráfico 17 —, observa-se que Regilene demonstra um olhar crítico sobre os infortúnios de sua trajetória, ao mesmo tempo em que se sente reconhecida por suas conquistas. A análise da seleção das imagens, associada às narrativas, revela uma identidade construída por meio do enfrentamento de desafios e pela resiliência.

Gráfico 17 – Regilene – Seleção de imagens



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A análise de suas narrativas, aliada às quatro imagens relacionadas a “Direitos Denegados” — imagem 9 (“celebrações”), imagem 40 (“mulher carregando balde de água na cabeça”), imagem 43 (“crianças trabalhando na plantação de mandioca”) e imagem 44 (“crianças carregando peso na cabeça e arando a terra seca”) —, revela uma forte consciência das adversidades enfrentadas ao longo de sua trajetória. Estas imagens refletem episódios marcantes de injustiça social e de desrespeito a direitos básicos, evidenciando vivências, como a infância pobre, a exploração do trabalho infantil e as limitações educacionais, por exemplo, não saber assinar o próprio nome.

Nesse sentido, a ausência de imagens das subcategorias “Laços Afetivos” e “Trabalho” sugere que a relação precoce e forçada com o trabalho em tenra idade impossibilitou o estabelecimento de vínculos afetivos no contexto familiar, gerando traumas e desafios. Por outro lado, tanto sua narrativa, quanto a seleção de imagens relacionadas à categoria dos “**Sentidos Atribuídos à Trajetória**” destacam a importância de suas conquistas, principalmente no que diz respeito ao seu processo de alfabetização. Assim, pode-se inferir que

a seleção dessas imagens: 62 (“obter a carteira de motorista - cnh”), 72 (“ler a bíblia”), 75 (“realizar uma prova”), 77 (“usar o *whatsapp*”) e 80 (“retornar aos estudos”) demonstra seus avanços e o que ainda deseja alcançar: *“E o celular, porque eu quero aprender muito! Quero poder escrever o que eu tenho vontade de escrever, mandar para os outros. Quero pegar um livro ou ler alguma coisa no celular, né?”* (Regilene, educanda do CESAS).

O “Reconhecimento jurídico” é simbolizado pela imagem 89 (“Pilha de livros com escadas e um capelo em cima”), representando a aquisição de conhecimento e reforçando a relevância de sua trajetória de superação, conforme sua fala: *“Estes dias, eu vi uma página pequenininha, mas eu consegui ler a página da Bíblia”* (Regilene, educanda do CESAS).

A ausência de imagens na subcategoria “Reconhecimento Social” pode ser entendida como um reflexo de uma lacuna de reconhecimento nessa esfera, talvez porque não perceba ou não tenha vivenciado situações de reconhecimento mútuo em seu grupo social, ou ainda essa validação social não foi suficientemente relevante para ser destacada. Esta lacuna pode sugerir também um contexto de exclusão ou invisibilidade social, frequentemente vivenciado por sujeitos não alfabetizados.

No entanto, a exclusão, conforme apontam Galvão e Di Pierro (2013), embora seja vivenciada como uma experiência individual de fracasso, marcada por sentimento de culpa e vergonha, na realidade, é um problema coletivo, pois resulta de processos políticos, econômicos e socioculturais que acabam por invisibilizar os sujeitos não alfabetizados. Para as autoras, a conscientização sobre a denegação do direito à educação não é algo comum entre esses indivíduos, tornando essencial um trabalho crítico e reflexivo que valorize os saberes adquiridos em suas práticas sociais — aquilo que Freire (1989, p. 34) denomina “saber de experiência feito!”. Dessa forma, é fundamental que políticas públicas garantam uma educação continuada ao longo da vida, possibilitando o acesso e a permanência desses sujeitos em etapas subsequentes.

Na categoria “**Vivências no CESAS**”, a seleção da imagem 51 (“professora com os educandos na biblioteca assistindo a um filme”), representativa da subcategoria “Reconhecimento Social”, denota a importância das interações sociais e do reconhecimento mútuo que compartilha na comunidade escolar.

Sentidos atribuídos a si, à sua trajetória e à escolarização

Regilene constrói uma visão de si mesma permeada por sentimento de luta, resiliência, dor, superação, gratidão e autoconfiança, refletindo os desafios enfrentados, as injustiças

vividas e as transformações conquistadas ao longo de sua trajetória, que motivaram sua busca por reconhecimento. As formas de reconhecimento denegado na infância e adolescência, como o abandono familiar, a exploração do trabalho infantil, a negação do direito à educação, a fome, a discriminação racial, entre outras experiências de desrespeito, impactaram negativamente sua autoestima e percepção de seus direitos, como se evidencia em sua fala: *"Aí, uma vez, a moça lá [que trabalhava com ela] perguntou se ela [a empregadora] não ia me colocar no colégio. Ela falou que não ia botar negrinha no colégio não, porque neguinha tinha que ficar ali na escravidão"* (Regilene, educanda do CESAS).

As adversidades em sua trajetória impuseram diversas restrições, mas o incentivo e o apoio de pessoas importantes – como seu neto, sua atual patroa, que ela considera uma amiga, e os professores do CESAS – têm sido fundamentais para ajudá-la a superar os desafios e seguir avançando em seu processo de transformação. Assim, o retorno aos estudos, aliado ao ambiente acolhedor do CESAS, vem ajudando a ressignificar sua autoimagem e autorrespeito (reconhecimento jurídico), sobretudo porque o carinho e a dedicação das professoras, sempre dispostas a ajudar, motivar e reconhecer sua evolução, fortalecem sua autoestima (reconhecimento social) e promovem sua autoconfiança (reconhecimento afetivo).

Dessa forma, a escolarização surge como um instrumento de transformação pessoal e social. O CESAS é visto por Regilene como um espaço de acolhimento e possibilidades, contrapondo-se ao contexto inicial de exclusão e negação de direitos, trazendo-lhe novas perspectivas à medida que vai avançando no seu processo de alfabetização. Ao longo de sua narrativa, Regilene vai reconhecendo seu protagonismo e se sentindo cada vez mais motivada a continuar adquirindo novos conhecimentos, o que reforça a potência da educação e do dessilenciamento desses sujeitos de direito para reverter cenários de injustiça e exclusão.

Os avanços no reconhecimento de sua trajetória, aliados à sua perseverança e determinação, têm amenizado a luta diária para superar os desafios impostos por sua deficiência e mobilidade reduzida. Apesar das desigualdades que ainda precisam ser enfrentadas, ela mantém viva a fé de que pode continuar avançando com humildade e dignidade nos estudos e na vida.

4.2.4 Paulo César: uma história de sonhos e desprendimento

O CESAS foi o que me deu a chave e as portas estão abertas. A chave para abrir a porta da matemática, da física, da química, da literatura, do português, da geografia, da história, do inglês, da filosofia, da sociologia, das filosofias... São nove matérias, nove portas. E aí não tem fim (...) E, além disso, a tomada de consciência, isso eu acho que foi algo importante! (Paulo César, educando do CESAS).

Paulo César é um homem solteiro, pardo, de 60 anos e pai de uma menina que reside com a mãe em São Paulo. Etilista e usuário de drogas desde a adolescência, nasceu na capital do Rio de Janeiro, está em Brasília desde 2017 e, desde então, vem realizando tratamento no CAPS/AD de Samambaia. Vive em situação de rua e está abrigado no SAIF (Serviço de Acolhimento Institucional para Adultos e Famílias do Areal), em Areal.

Homem culto, com uma trajetória rica em histórias, sua vida foi marcada por um percurso descontínuo, cheio de percalços que perpassam os sombrios abismos das drogas e os corredores frios e, muitas vezes, desumanos das clínicas de reabilitação, enquanto vagava pelo Brasil e pela maior parte dos países da América do Sul. Relata, inclusive, sua passagem pela Cracolândia. Sobreviveu fazendo artesanato e tocando violão.

Ao longo dessa jornada, envolveu-se com várias mulheres, em muitos casos compartilhando a dura realidade das ruas, mas, em alguns momentos, chegou a constituir um lar com algumas delas. Teve diversas oportunidades de trabalho, porém, infelizmente, desperdiçou muitas devido ao vício, deixando para trás promessas de uma vida melhor em meio a um ciclo de perdas e tentativas de libertação.

Aos 15 anos, abandonou os estudos enquanto cursava a sexta série e passou a viver nas ruas. Ao longo dos anos, relata diversas tentativas de recomeço e retorno aos bancos escolares. Em fevereiro de 2023, voltou a estudar no CESAS. À época da entrevista, estava cursando a 1ª etapa do 3º segmento no período vespertino. Fez diversos elogios à escola, sentindo-se acolhido e motivado a continuar seus estudos. Seu objetivo é concluir o Ensino Médio e cursar medicina, realizando o sonho de sua mãe de vê-lo formado nesta área e o seu próprio desejo de abrir uma clínica de reabilitação diferenciada.

O relato de Paulo César exemplifica o que afirma Souza (2019), ao destacar que a educação desempenha um papel essencial tanto na transformação social, quanto na individual na vida das pessoas em situação de rua. Por esse motivo, muitas delas se empenham em permanecer na escola, uma vez que o processo de escolarização contribui para que deixem de ser invisibilizadas e passem a ser reconhecidas por seus pares. Entretanto, a superação desta condição depende também do acesso a outros direitos fundamentais. Nesse contexto, torna-se imprescindível que "a EJA se configure como um espaço político de direito, pautado no acolhimento, na escuta e na possibilidade de expressão" (Souza, 2019, p. 68).

Imagens e padrões intersubjetivos do reconhecimento

Paulo César selecionou 27 imagens para auxiliá-lo a contar sua história (vide Apêndice E2). Na categoria “**História de Vida**”, selecionou dez imagens, sendo cinco da subcategoria “Direitos Denegados” e quatro da subcategoria “Trabalho”. As imagens 36 (“trabalhadores no metrô usando máscara”), 38 (“pessoas em situação de rua”), 42 (“EJA no presídio”) receberam uma conotação negativa, pois retratam experiências de desrespeito e remetem aos períodos em que Paulo César viveu na rua, ou esteve em situação de privação de liberdade, além do uso de substâncias psicoativas (álcool e drogas).

Por outro lado, as imagens 41 (“Jovem trabalhando de entregador, usando a bicicleta”) e 43 (“Crianças trabalhando na plantação de mandioca”), embora retratem o trabalho infantil, despertaram sentimentos de nostalgia e orgulho, remetendo às suas experiências de trabalho, também representadas nas Imagens 26 (“Jardineiro”), 29 (“Mecânico”), 32 (“Auxiliar de Serviços Gerais”) e 34 (“Vaqueiro”). Como ele próprio relata, mesmo enfrentando adversidades, suas vivências profissionais foram oportunidades de aprendizado e superação.

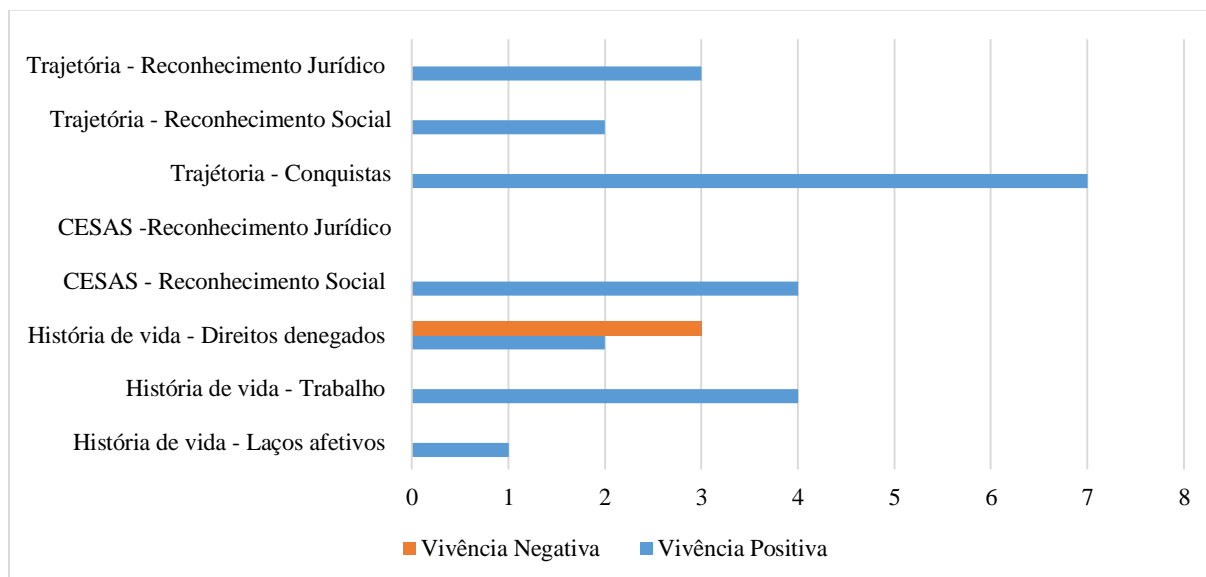
Eu colhi muito café também, na época em que dormia na rua, no Sul de Minas. Colhi café ali, depois no Mato Grosso também. Trabalhei como fiscal de fazenda em Bodoquena, no Pantanal... e aí eu ficava colhendo raiz, feijão, tomando conta dos caras lá, mas valeu! Tudo isso foi aprendido. Não tenho que reclamar da minha vida... (Paulo César, educando do CESAS).

Na subcategoria “Laços Afetivos”, Paulo César selecionou a imagem 1 (“amizade”), enfatizando a importância das relações de reconhecimento mútuo, que são essenciais para quem vive em situação de vulnerabilidade, funcionando como uma fonte de resistência, união e suporte emocional. Nesse sentido, Souza (2019) aponta que nossa identidade é construída a partir de nossas lembranças, sejam elas boas, sejam ruins, permitindo tanto o autoconhecimento, quanto o reconhecimento pelo outro, que também nos constitui. A comunicação, defendida tanto por Habermas, quanto por Honneth (vide Capítulo 3), desempenha um papel essencial nesse processo, pois possibilita essa troca e reconhecimento mútuo.

No entanto, a falta de convivência pode comprometer a construção das histórias de vida, dificultando a formação de vínculos significativos. Este aspecto é especialmente relevante para as pessoas em situação de rua que, assim como Paulo César, frequentemente experimentam a dor, o isolamento e o sofrimento em sua forma mais extrema. Dessa maneira, tornam-se portadoras de um conhecimento singular sobre a existência humana e a autenticidade dos

valores e sentimentos. Além disso, são narradoras de vivências peculiares, testemunhas de crimes, práticas ilícitas e eventos inusitados no espaço urbano (Souza, 2019, p. 108).

Gráfico 18 – Paulo César – Seleção de imagens



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Na categoria “**Sentidos Atribuídos à Trajetória**”, Paulo César selecionou sete imagens para a subcategoria “Conquistas”: 61 (“Ir ao cinema”), 64 (“Conquistar um diploma”), 67 (“Estudar na Faculdade”), 68 (“Reunir a família em torno de uma mesa farta”), 71 (“Gratidão”), 76 (“Utilizar o caixa eletrônico”) e 78 (“Explorar a tecnologia”); duas para “Reconhecimento Social”: 83 (“Igreja”) e 84 (“Participação em manifestações e passeatas”); e três para “Reconhecimento Jurídico”: Imagens 88 (“Balança e martelo - símbolos do direito”), 89 (“Pilha de livros com escadas e um capelo em cima. Conhecimento”) e 90 (“Médica aferindo a pressão de um paciente”).

Estas escolhas, evidenciadas no Gráfico 18, mostram a relevância de suas experiências culturais, educacionais, sociais e tecnológicas, além do trabalho e do reconhecimento social e jurídico, para a construção do seu autorrespeito e autoestima. Apesar das batalhas enfrentadas nas ruas e na luta contra o vício, Paulo César demonstrou resiliência, empenhando-se na busca por direitos básicos e pelo reconhecimento mútuo.

Na categoria “**Vivências no CESAS**”, foram selecionadas quatro imagens: 48 (“educandos jogando xadrez na escola”), 49 (“espaço de convivência da escola”), 51 (“professora com os educandos na biblioteca assistindo a um filme”) e 52 (“educandos no auditório”), que desvelam as vivências mais significativas que teve no CESAS que reforçam a importância das relações interpessoais para ele.

Sentidos atribuídos a si, à sua trajetória e à escolarização

Para Paulo César, sua trajetória de vida é um processo contínuo de superação e transformação, marcado por momentos de dor, resiliência e autoconhecimento. Reconhecendo-se como portador de uma doença crônica e progressiva, o etilismo, ele descreve sua jornada como um ciclo de buscas e reencontros com seu próprio sentido de dignidade. Embora o uso de substâncias e o abandono escolar tenham representado períodos de fuga e desorientação, ele os entende como partes essenciais do seu processo de autodescoberta.

O processo de escolarização, para ele, representa a "chave" para novas possibilidades. Ao descrever sua experiência no CESAS, ele fala das "nove portas", cada uma simbolizando uma área do conhecimento que, ao ser acessada, abriu novos horizontes. Assim, a educação não só o reconectou com suas capacidades intelectuais, mas também foi fundamental para restaurar sua autoestima e autoconfiança. A escolarização no CESAS, mais do que um simples processo de aprendizado formal, foi para Paulo César uma experiência de pertencimento e valorização. A convivência com os colegas, professores e com toda a diversidade desta comunidade escolar ofereceu-lhe o suporte emocional necessário para resgatar a esperança e acreditar que, apesar dos desafios, é possível transformar sua realidade.

A sua trajetória é marcada pela constante busca por reconhecimento e dignidade. Os laços afetivos, particularmente os que cultivou no CESAS, foram fundamentais em sua jornada de transformação. Estas relações, baseadas no reconhecimento mútuo, atuam como uma rede de apoio emocional, um espaço de resistência e união, atenuando experiências de desrespeito.

Hoje, Paulo César se vê como alguém em constante evolução, alguém que vem superando limitações e deseja se dedicar a ajudar outros a transformarem suas vidas, assim como ele vem fazendo com a sua. Sua trajetória não é apenas um testemunho de sua capacidade de adaptação, mas também da fé inabalável na possibilidade de um futuro melhor. Ele acredita que a transformação pessoal, movida pela empatia, pelo respeito mútuo e pela luta por direitos, é uma jornada possível para qualquer pessoa, desde que tenha as ferramentas necessárias — e, para ele, a principal ferramenta é a educação.

4.2.5 Luiz Henrique: uma história de eficiência e determinação

O ensino convencional tem vários problemas, e um deles é o fato de muitos professores não demonstrarem interesse real em ensinar (...). Eu sentia que os alunos precisavam ter mais vontade de aprender do que os professores de ensinar (...). Tudo o que aprendi no ensino convencional, na verdade, foi por iniciativa própria. Eu não tinha motivação para estudar; preferia trabalhar a estar na escola, porque isso era mais suportável do que lidar com professores que me tratavam com descaso (...). Além disso, eu sentia uma certa pressão para entrar logo na faculdade e no mercado de trabalho, porque queria me sustentar sem precisar trabalhar demais para ganhar pouco (Luiz Henrique, educando do CESAS).

Luiz Henrique é um jovem branco de 18 anos, com altas habilidades, sensível, maduro e extremamente inteligente. Ele se expressa de forma articulada e demonstra reflexões profundas sobre a vida, além de um forte desejo de independência e sucesso profissional. Sua percepção aguçada e senso de justiça são traços marcantes, mas ele tende a desanimar quando não é compreendido, ou é tolhido em sua essência.

Nascido em Brasília, Luiz Henrique mudou-se para o Rio de Janeiro aos três anos para viver com a mãe. Atualmente, mora em Águas Claras com o pai. Ele tem uma irmã por parte de pai, duas irmãs por parte de mãe e um irmão mais velho por parte de pai e mãe. Sempre dividiu com a mãe as responsabilidades da casa e o cuidado com as irmãs, das quais sente muita falta. Seu irmão estuda matemática na UFRJ, enquanto sua mãe, formada em gastronomia, atua na área culinária, e seu pai, empresário, tem formação em Tecnologia da Informação (TI) e administração.

Luiz Henrique estudou em escolas privadas do Jardim de Infância até o sétimo ano do Ensino Fundamental. Reprovou dois anos: o 1º ano do Ensino Médio, em 2019, e o 2º ano, em 2022. Ele se sentia incompreendido nas escolas pelas quais passou e carrega uma revolta por algumas situações vividas nelas, principalmente com os professores. Em 2023, ingressou no CESAS na 2ª etapa do terceiro segmento no turno vespertino. Na época da entrevista, estava cursando a 3ª etapa do terceiro segmento. Ele se sentiu acolhido no CESAS e expressava admiração por seus professores.

Em sua fala, Luiz Henrique mostrava pressa em concluir o Ensino Médio para ingressar quanto antes na universidade e no mundo do trabalho. Embora, inicialmente, tenha se interessado por cursos de psicologia ou filosofia, optou por seguir carreira na área de informática e tecnologia. Em razão de sua busca constante por independência, já trabalhou em diversos empregos como *freelancer*, atuando como cozinheiro, caixa, garçom e em funções ligadas à área de TI e programação. Ele fala com orgulho da veia artística de sua família e conta que seus *hobbies* favoritos são a escrita de livros e a composição de músicas, atividades que refletem sua criatividade e sensibilidade.

Imagens e padrões intersubjetivos do reconhecimento

Luiz Henrique selecionou 26 imagens para auxiliá-lo a contar sua história (vide Apêndice E2). As imagens representativas das subcategorias “Laços Afetivos” e “Conquistas” foram as que receberam o maior número de seleções, seguidas pelas subcategorias “Trabalho” e “Direitos Denegados”, que denotam a importância dada aos vínculos familiares, às suas conquistas pessoais e às aspirações socioculturais, demonstrando um forte senso de justiça e a busca por igualdade em meio a um contexto de desigualdade socioeconômica.

Da categoria “**História de Vida**”, ele selecionou cinco imagens da subcategoria “Laços Afetivos”: imagem 8 (“festa de aniversário”), imagem 9 (“celebrações”), imagem 12 (“mãe com o filho em casa”), imagem 14 (“namoro”) e imagem 16 (“pentear cabelo de irmã mais nova”), que remetem aos vínculos e às experiências com sua mãe, irmãs mais novas, de quem sente muita falta, e com suas namoradas. Estes relatos o emocionaram em diversos momentos.

Na subcategoria “Trabalho”, ele selecionou quatro imagens: imagem 24 (“cozinheira”), imagem 25 (“doméstica”), imagem 32 (“auxiliar de serviços gerais”) e imagem 33 (“trabalhador rural, arando, capinando a terra”). À exceção da imagem 24, que representa a profissão de sua mãe e a área em que mais conseguiu trabalhos como freelance, as demais foram mencionadas como vivências negativas, refletindo os preconceitos e o desrespeito da sociedade com determinados trabalhos. As percepções de Luiz Henrique dialogam com as discussões teóricas sobre a hierarquização das profissões e os estigmas sociais que envolvem determinadas ocupações.

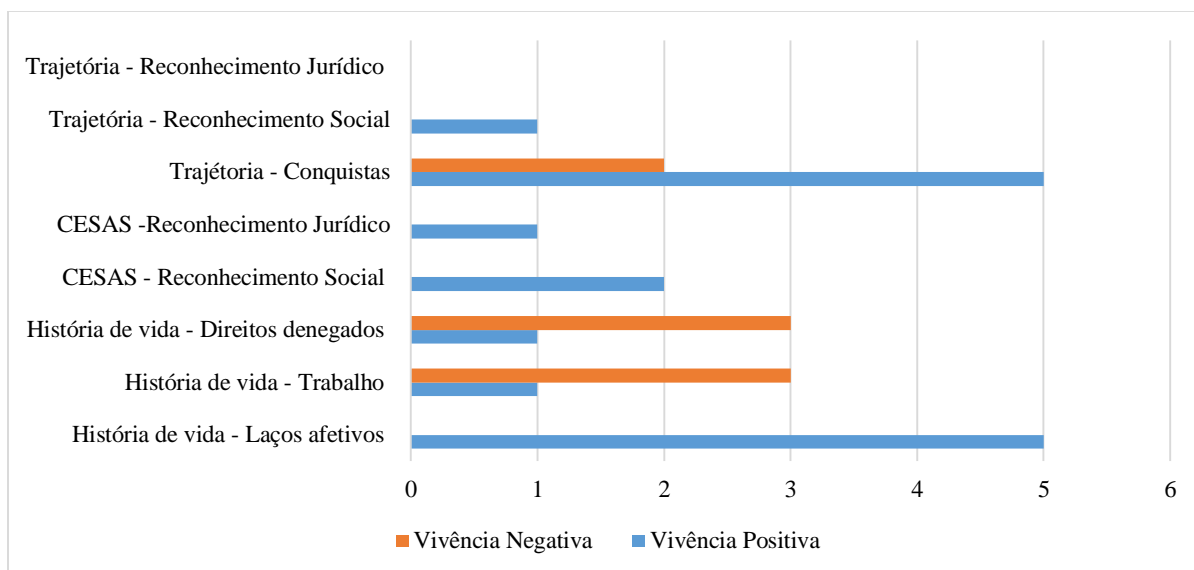
Santana e Chamon (2022), em seus estudos, apontam autores como Dubar (2005; 2012) e Borges e Yamamoto (2014), que discutem as representações sociais sobre as profissões e como estas, muitas vezes, estão imbuídas de estigmas que refletem a estrutura hierárquica da sociedade. Nesse contexto, algumas ocupações são vistas com desdém ou marginalizadas, o que pode impactar diretamente a construção da identidade dos indivíduos que as exercem. Historicamente, a hierarquização tem raízes na distinção entre as artes liberais, associadas ao intelecto e ao prestígio, e as artes mecânicas vinculadas ao trabalho manual e consideradas de menor importância. Este processo se intensificou com o surgimento das universidades no século XIII, que passaram a legitimar determinados ofícios, reforçando a necessidade de formação específica para o reconhecimento de uma profissão (Dubar, 2005). Dessa forma, profissões que exigem trabalho braçal ou técnico, muitas vezes, continuam a ser desvalorizadas, refletindo desigualdades sociais que atravessam a construção das identidades profissionais.

As experiências de Luiz Henrique com o mundo do trabalho não se restringem às dificuldades profissionais, mas também se refletem na sua percepção sobre desigualdades sociais mais amplas, como evidenciado pelas imagens da subcategoria “Direitos Denegados”: imagem 36 (“trabalhadores no metrô usando máscara”), imagem 37 (“senhora pegando o ônibus”), imagem 41 (“jovem trabalhando de entregador, usando a bicicleta”) e imagem 47 (“criança vendendo frutas na rua”), que refletem a percepção de Luiz Henrique sobre as desigualdades sociais e econômicas, evidenciando os desafios que ele enfrentou durante a infância e o início da adolescência, o que o entristecia em alguns momentos, apesar de sua postura proativa e resiliente.

Onde meu avô morava, tinha uma árvore frutífera, e eu pegava as frutas para vender e juntava um dinheiro para comprar minhas coisas. Desde os 6 anos, do Jardim de Infância até o sétimo ano, eu fazia isso. Eu estudava em uma escola particular, onde tinha amigos com uma situação financeira melhor. Eles tinham mais brinquedos, e eu ficava pensando: 'Cara, eu quero ter um computador, quero ter isso, quero ter aquilo'. Sabe, aquele negócio de criança, de querer ter mais ou de ficar se comparando o tempo todo (Luiz Henrique, educando do CESAS).

A vivência de Luiz Henrique evidencia a disparidade socioeconômica na percepção de pertencimento e no modo como indivíduos de diferentes contextos lidam com o trabalho e o consumo. Apesar de estudar em uma escola particular custeada por seu pai, ele convivia com realidades distintas, já que seus pais eram divorciados e sua mãe tinha menos recursos financeiros. Desde a infância, buscou alternativas para conquistar bens que considerava importantes, o que revela traços de sua personalidade e a influência do meio sobre seu padrão de consumo. Jay (2008), ao citar Adorno (1941), ressalta que a felicidade humana está intrinsecamente ligada ao “consumo conspícuo” e que o desejo humano, ainda que não vise apenas a afirmação de status, está vinculado a uma busca genuína por felicidade, que geralmente envolve o reconhecimento social e normas culturais que definem esses padrões de consumo. Este processo pode ser observado na experiência de Luiz Henrique, que, desde cedo, se esforçava para conquistar bens aos quais não tinha acesso devido à sua condição financeira.

Gráfico 19 – Luiz Henrique – Seleção de imagens



Fonte: dados da pesquisa (2023).

No Gráfico 19, é possível observar a importância dos vínculos afetivos e das conquistas para Luiz Henrique. No entanto, ele também destaca diversas experiências de desrespeito que vivenciou, que marcaram profundamente sua percepção sobre si mesmo e sua realidade. A partir dessas vivências, compôs músicas e escreveu livros, dando voz às suas experiências e sentimentos. Esta produção reflete o que Arroyo (2017), parafraseando Freire, chamou de “um saber de cruéis experiências feitos” (Arroyo, 2017, p. 252), que caracteriza as manifestações orais e escritas dos jovens da EJA como um movimento de resistência e libertação, uma forma de expressar a crueldade social e as “injustas radicalidades” às quais são submetidos desde tenra idade.

Por meio da categoria “**Sentidos Atribuídos à Trajetória**”, evidencia-se a importância tanto de suas vivências afetivas e culturais, quanto de suas aspirações, principalmente pelas imagens representativas da subcategoria “Conquistas”: imagem 65 (“acesso a uma exposição de quadros”), imagem 66 (“expressar-se”), imagem 70 (“financeiro – moedas”), imagem 73 (“ler um livro”), imagem 75 (“realizar uma prova”) e imagem 79 (“viajar de avião”).

O relato de Luiz Henrique, associado à escolha da imagem 81 (“aplausos”), da subcategoria “Reconhecimento Social”, destaca seu senso de coletividade e ética, valores que ele considera essenciais para a construção de uma sociedade mais justa. Estes valores também se refletem nas três imagens da subcategoria “Reconhecimento Jurídico”: imagem 85 (“assinatura de um documento”), imagem 86 (“bullying, preconceito e julgamento”) e imagem

92 (“violência doméstica contra mulher”), o que revela sua empatia e seu desejo de ajudar o próximo e de transformar a sua realidade.

Na categoria “**Vivências no CESAS**”, Luiz Henrique destaca a importância do ambiente de convivência da escola e dos vínculos estabelecidos com professores e servidores (como as “tias da cantina”), que o incentivaram a continuar acreditando em seus sonhos e objetivos. Para representar estas experiências, ele selecionou duas imagens da subcategoria “Reconhecimento Social” (imagem 49 – “espaço de convivência da escola” e imagem 52 – “educandos no auditório”) e uma da subcategoria “Reconhecimento Jurídico” (imagem 57 – “educandos aprendendo a preparar algo na aula de culinária”). Esta seleção revela que a escola cumpre tanto seu papel social, quanto jurídico.

Sentidos atribuídos a si, à sua trajetória e à escolarização

Luiz Henrique demonstra uma percepção apurada sobre si mesmo, fundamentada em suas vivências afetivas, sua relação com o trabalho e uma postura reflexiva diante das desigualdades. Ele valoriza especialmente os vínculos familiares, em particular com suas irmãs e sua mãe, cuja trajetória na área da alimentação influenciou diretamente sua relação com o trabalho.

Sua história é marcada pela luta por autoafirmação e autorrespeito. Por ser um jovem com altas habilidades e múltiplos talentos – como a escrita de livros, composição de músicas e criação de histórias para comunidades de RPG –, Luiz Henrique almeja transformar sonhos em realidade por meio da educação e do trabalho. Embora destaque sua capacidade de agir com foco, propósito e determinação para alcançar seus objetivos, ele também enfrenta momentos de insegurança, como muitos jovens da EJA.

Luiz Henrique indica uma visão crítica e um senso de justiça aguçados. As imagens selecionadas nas categorias “Direitos Denegados” e “Reconhecimento Jurídico” refletem sua percepção sobre injustiças. Ainda que não tenha vivenciado muitas delas diretamente, deseja contribuir para uma sociedade mais justa.

Em relação ao processo de escolarização, Luiz Henrique não o percebe como transformador, tecendo diversas críticas ao sistema educacional e ao comportamento de alguns professores, ressaltando que tudo o que aprendeu, aprendeu sozinho. No entanto, ao ingressar no CESAS, sentiu-se acolhido pelos professores, que são descritos como acessíveis, respeitosos e atentos às necessidades dos educandos, algo que contrasta com suas experiências no ensino regular. Este acolhimento resgatou seu desejo de estudar: “*os professores aqui são demais, me*

fizeram voltar a querer estudar! A professora de matemática é uma das melhores professoras que eu já tive. Ela me fez voltar a gostar da área de exatas” (Luiz, Henrique, educando do CESAS).

Além dos professores, Luiz Henrique salienta como diferenciais os cursos e palestras ministradas no CESAS, a área arborizada e o senso de coletividade que é constantemente estimulado. Ele também demonstra apreço especial pelas “tias da cantina”, que são prestativas e estão sempre com um sorriso no rosto. O vínculo afetivo pode ser compreendido como um reflexo direto de sua conexão emocional com a cozinha.

Luiz Henrique tem pressa: pressa de viver, de realizar e de transformar, de ser reconhecido por suas habilidades e contribuições à comunidade. Seu anseio por crescimento pessoal e financeiro reflete não apenas a busca por autonomia e liberdade, mas uma autorrealização prática bem-sucedida.

4.2.6 Marisa: uma história de perseverança e gratidão

O CESAS contribuiu muito para a minha mudança, porque é onde estou aprendendo muitas coisas e vou terminar o meu Ensino Médio. Não quero parar depois que eu terminar! Vou dar continuidade aqui, em alguns cursos. O CESAS representa para mim: família, amizade e parceria. A gente tem que trabalhar, tem que estudar junto, com parceria, junto com os professores, porque não adianta só o professor se esforçar se o aluno não estiver nem aí! (Marisa, educanda do CESAS).

Marisa, 42 anos, parda, solteira e mãe de dois filhos, trabalha como babá há seis anos. É uma mulher resiliente, determinada e cheia de gratidão pela vida. Sua trajetória de vida é marcada por lutas e superações, e sua fala revela uma forte percepção de si mesma. Sensível, Marisa se emociona ao lembrar do pai falecido, com quem tinha uma relação marcada por sua ausência e rudeza, mas, ainda assim, o menciona com apreço e consideração.

Casou-se cedo e, por isso, interrompeu seus estudos na quarta série do Ensino Fundamental, aos 13 anos. Aos 15, tornou-se mãe pela primeira vez e começou a trabalhar como empregada doméstica e diarista para ajudar o esposo e sustentar o filho. Teve seu segundo filho aos 17 anos e, após o fim do casamento, voltou a morar com a mãe.

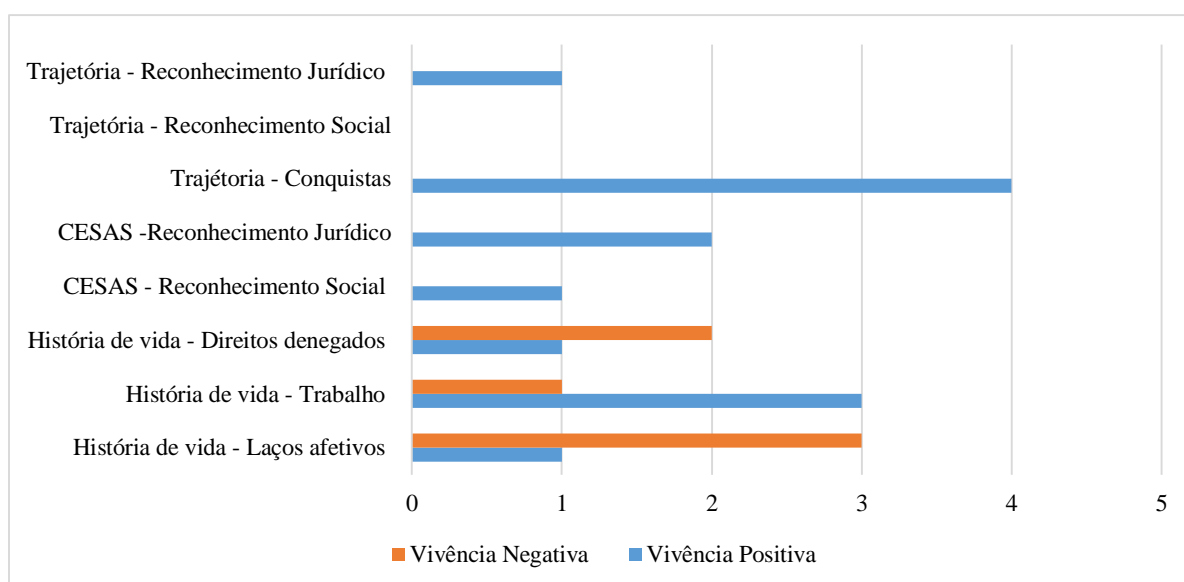
Apesar das dificuldades, Marisa expressa gratidão pelas pessoas que a apoiaram em sua jornada, mostrando orgulho por estar em um bom emprego, com carteira assinada, e por ter superado as adversidades. Natural de Salvador, Bahia, reside na Asa Sul desde 2015 com seu padrasto, sua irmã e seu sobrinho. Marisa retomou seus estudos no CESAS no mesmo ano em

que chegou à Brasília. Na época da entrevista, cursava a 1ª etapa do terceiro segmento no período noturno.

Imagens e padrões intersubjetivos do reconhecimento

Marisa selecionou 19 imagens para auxiliá-lo a contar sua história (vide Apêndice E2). As imagens representativas das subcategorias “Conquistas” foram as que receberam o maior número de seleções, seguidas pelas subcategorias “Trabalho”, “Laços Afetivos” e “Reconhecimento Jurídico”. Contudo, as imagens que suscitaram mais relatos negativos são as que tratam de “Direitos Denegados” e “Laços Afetivos”, desvelando as dificuldades socioeconômicas que enfrentou, principalmente na adolescência (vide Gráfico 20).

Gráfico 20 – Marisa – Seleção de imagens



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Na categoria “**História de Vida**”, selecionou quatro imagens da subcategoria “Laços Afetivos”, quatro da subcategoria “Trabalho” e três da subcategoria “Direitos denegados” por meio das imagens representativas da subcategoria “laços afetivos” (imagem 1 - “amizade”, imagem 5 - “casamento/união estável”, imagem 10 - “gravidez” e imagem 11 - “luto”), Marisa relatou tanto momentos positivos (reconhecimento), quanto negativos (não reconhecimento) em sua trajetória. As quatro imagens selecionadas que ilustram a subcategoria “Trabalho”, incluindo sua mudança para Brasília (imagem 20 – “brasília, uma cidade moderna”) em busca de uma nova vida, e as profissões exercidas por seus pais: costureira (imagem 23), doméstica (imagem 25) e trabalhador rural (imagem 33).

As três imagens que remetem aos “Direitos Denegados” revelam uma preocupação com justiça e segurança, apesar de se sentir reconhecida e valorizada pessoal e profissionalmente: imagem 35 (“Trabalhadores em ônibus lotado”), imagem 40 (“Mulher carregando balde de água na cabeça - na seca do Nordeste”) e imagem 46 (“Crianças pobres. O irmão cuidando do outro”). Durante todo o seu relato, manteve uma postura proativa e resiliente, tratando as experiências de desrespeito como momentos que serviram para o seu amadurecimento e aprendizado.

Da categoria “Sentidos Atribuídos à Trajetória”, selecionou quatro imagens que representam momentos significativos e que lhe alegram o coração, o que pode ser observado na escolha das imagens da subcategoria “Conquistas”: imagem 68 (“Reunir a família em torno de uma mesa farta”), imagem 69 (“Fazer compras no supermercado”), imagem 71 (“Gratidão”) e imagem 72 (“Ler a Bíblia” para se acalmar e agradecer).

Além dessas conquistas pessoais, a trajetória profissional também se destaca, como demonstra a escolha da imagem 87, da subcategoria “Reconhecimento Jurídico” (“carteira de trabalho”). Após ter enfrentado condições de exploração na juventude e no início da fase adulta, hoje trabalha com carteira assinada e sente-se valorizada em seu emprego, considerando-o uma conquista importante em sua vida. Como destaca Arroyo (2017), os trabalhadores estudantes da EJA, explorados em seus trabalhos, “lutam por percursos humanos de direitos, por justiça, pela dignidade humana que lhes é roubada” (Arroyo, 2017, p. 93).

Na categoria “**Vivências no CESAS**”, Marisa selecionou uma imagem da subcategoria “Reconhecimento Social” (imagem 52 - “educandos no auditório”), ressaltando o acolhimento, o incentivo aos estudos, o sentimento de pertencimento e os vínculos construídos nesta comunidade escolar. Ela destaca a importância das pessoas que encontrou, como os professores, que a incentivam constantemente a não desistir dos estudos e a seguir em frente:

Aqui a gente encontra pessoas muito legais para a nossa vida, como os professores, que nos incentivam muito a não parar de estudar e a continuar. (...) Eu me sinto muito preparada aqui, porque eu imaginava que nunca mais ia voltar a estudar” (Marisa, educanda do CESAS).

Esta fala de Marisa vai ao encontro da ideia das duas imagens da subcategoria “Reconhecimento Jurídico” (imagem 55 - “educandos na aula de informática” e imagem 56 - “educandos na aula de culinária fazendo cookies”), que evidenciam a valorização da qualificação profissional. A seleção destas imagens e os relatos de Marisa salientam sua percepção sobre a importância de continuar se qualificando após finalizar o Ensino Médio, já que não consegue realizar os cursos da EPT de forma concomitante: “*Depois que eu terminar*

o ensino médio, quero continuar fazendo cursos. Eu adoro cozinhar e pretendo fazer curso de cozinheira, além de curso de computação” (Marisa, educanda do CESAS).

Sentidos atribuídos a si, à sua trajetória e à escolarização

Marisa demonstra uma postura proativa e resiliente, transformando desafios em oportunidades de aprendizado e amadurecimento. Apesar de experiências de desrespeito vivenciadas ao longo de sua vida, ela escolhe focar nas conquistas e nas perspectivas positivas. O reconhecimento de sua força pessoal e capacidade de superação permeia sua narrativa, repleta de relatos de fé e gratidão pelas suas conquistas profissionais e pelo apoio que encontra em sua família e na escola, que trouxeram segurança e dignidade. Assim, sua trajetória é vista como um percurso de superação e conquista.

Para Marisa, a escolarização é um elemento transformador em sua vida, não apenas para adquirir conhecimentos, mas também para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, além de propiciar o reconhecimento social, especialmente com o retorno aos estudos no CESAS, que abriu novas possibilidades profissionais e contribuiu para sua preparação para o mundo do trabalho. Este processo foi essencial para o fortalecimento de sua autoconfiança, permitindo-lhe redescobrir sua capacidade de aprender e se desenvolver, com o apoio constante dos professores.

Além disso, Marisa destaca o CESAS como um espaço de acolhimento e socialização, descrevendo-o como uma "segunda casa", onde construiu laços de amizade e recebeu apoio. Para ela, a escolarização é uma ferramenta para atingir seus sonhos e superar limitações, sendo o início de um caminho contínuo de crescimento, permeado por estudo e qualificação contínuos. Com uma visão otimista e boas perspectivas para o futuro, Marisa segue seu caminho com coragem, perseverança, determinação e gratidão, convicta de que as adversidades não definem seu destino, mas, sim, sua força e resiliência.

4.2.7 Jads: uma história de perdas e superação

Eu nunca fui de ler. Desde quando eu entrei na escola. Na quarta série, os professores perguntavam: "Quem quer ler?" Como ninguém respondia, a gente lia cada um uma parte, na ordem, mas toda vez que chegava na minha vez, eu não lia. Hoje em dia, parece que consegui superar um pouco esse trauma. Não sei se foi trauma, não sei se foi vergonha. Agora, eu estou lendo normalmente. Não tenho mais tanta vergonha como antigamente, não! (Jads, educando do CESAS).

Eu me sinto uma pessoa boa, entendeu? Eu espero poder evoluir mais um pouco, porque cheguei a estudar muitas matérias, mas com pouca produção, entendeu? Aí,

acabei ficando preso no produto da vida. Eu ainda não estou lidando muito bem com isso! Porque tenho dois serviços e estou terminando agora o Ensino Médio. Ai, estou pensando em me livrar de algum carma desse, entendeu? Vou ter que parar de trabalhar ou vou ter que parar de estudar (Jads, educando do CESAS).

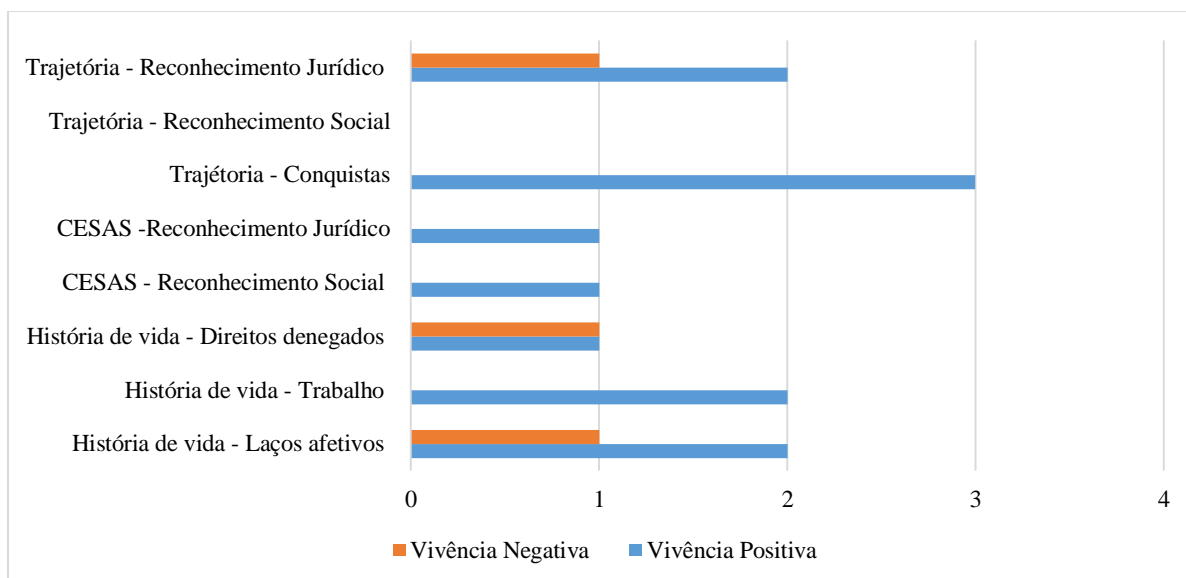
Jads é um jovem pardo, tímido e introvertido de 24 anos, solteiro e sem filhos, que trabalha há nove meses como agente de portaria com carteira assinada e, também, como motoboy para o *iFood*. Natural de Brasília, reside em Taguatinga. Sua vida foi marcada por fracassos escolares, abandono e perdas familiares que o afetaram profundamente. Ele relata que buscou ajuda psicológica devido à depressão e ao sentimento de abandono que o acompanhou durante boa parte de sua vida.

Aos 16 anos, quando cursava a 7ª série, Jads interrompeu seus estudos e se afastou por um longo período. Mudou-se para Minas Gerais, onde viveu por um ano, mas, ao retornar a Brasília, permaneceu mais um ano e sete meses sem frequentar a escola. Diante da dificuldade de encontrar um emprego, foi incentivado por seu pai a retomar os estudos. Em 2021, se matriculou no CESAS, na 2ª etapa do terceiro segmento, no período noturno, e acredita que o apoio recebido na escola foi fundamental para sua reintegração no mundo do trabalho.

Imagens e padrões intersubjetivos do reconhecimento

Jads selecionou 14 imagens para auxiliá-lo a contar sua história (vide Apêndice E2), revelando uma trajetória marcada por perdas, desafios e superação. As imagens representativas das subcategorias “Conquistas” foram as mais selecionadas, seguidas pela subcategoria “Trabalho”, e todas elas receberam conotação positiva, sendo estas as áreas em que ele, provavelmente, se sente mais reconhecido. Além destas duas subcategorias, destacaram-se também as subcategorias “Laços Afetivos” e “Reconhecimento Jurídico”, porém, ambas com conotações tanto positivas, quanto negativas, demonstrando a importância dos vínculos familiares e de se ter seus direitos reconhecidos (vide Gráfico 21).

Gráfico 21 – Jads – Seleção de imagens



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Da categoria “**História de Vida**”, Jads selecionou três imagens da subcategoria “Laços Afetivos” (imagem 11 – “luto”, imagem 12 - “mãe com o filho em casa” e imagem 16 - “pentear o cabelo da irmã mais nova”), representando as vivências mais significativas em sua infância e adolescência. Da subcategoria “Trabalho”, Jad selecionou apenas a imagem 22 (“caminhoneiro”), em razão do seu interesse por essa profissão, porque “percorre todo o Brasil”. Embora não tenha se identificado com outras imagens dessa subcategoria, sua narrativa retrata o quanto ansiava ter um trabalho e que, quando conseguiu, sentiu-se reconhecido na esfera do amor, do direito e da solidariedade, pois era um emprego com carteira assinada, onde foi acolhido por seus pares e manteve vínculos de amizade que atenuaram os momentos difíceis pelos quais estava passando:

Eu já trabalhei também como entregador pelo iFood, porque, assim, foi uma oportunidade que encontrei e achei bem diferente. Hoje em dia, quando a gente procura um trabalho, as pessoas perguntam muito o que você tem, quem você é, entende? E o iFood acabou me acolhendo bastante em um momento difícil da minha vida. Achei muito especial a forma como eles trabalham! (Jads, educando do CESAS).

Na subcategoria “Direitos Denegados”, Jads selecionou a imagem 37 (“senhora pegando o ônibus”) e a imagem 41 (“jovem trabalhando de entregador, usando bicicleta”), que simbolizam a realidade de crianças, adolescentes e idosos que precisam trabalhar desde cedo e enfrentam a precariedade dos meios de transporte e evidenciam como a falta de acesso a condições mínimas de mobilidade e a necessidade do trabalho precoce perpetuam a exclusão social e educacional.

A narrativa de Jads, assim como a seleção das imagens na categoria “Sentidos Atribuídos à Trajetória”, reforçam a importância de suas “Conquistas”: imagem 61 (“ir ao cinema”), imagem 65 (“acesso a uma exposição de quadros” e imagem 75 – “realizar uma prova”). Estas imagens estão relacionadas à cultura e à decisão de Jads de se inscrever para o Enem, uma escolha que nunca havia considerado anteriormente.

Na categoria “Reconhecimento Jurídico”, Jads selecionou três imagens: imagem 87 (“carteira de trabalho”), imagem 89 (“pilha de livros com escadas e um capelo em cima”) e imagem 90 (“médica aferindo a pressão de um paciente”), que representam o reconhecimento de direitos fundamentais que foram importantes para ele: o trabalho formal, a educação e o acesso à saúde, direitos que lhe foram negados pela falta de um emprego e sua baixa escolaridade. A seleção dessas imagens evidencia a importância de assegurar esses direitos para a construção de uma vida mais digna, refletindo a luta de Jads por estabilidade e autonomia.

Arroyo (2012; 2017), ao refletir sobre os jovens populares que frequentam a EJA, afirma que eles não são apenas repetentes do sistema educacional, mas “repetem passagens de ritos de impasses”, retornando aos “mesmos lugares, nos mesmos trabalhos, nas mesmas séries, no mesmo lugar social” (Arroyo, 2017, p. 226). A repetição, descrita pelo autor como um rito de impasse, em vez de um rito de passagem, nos leva a refletir sobre como a precariedade do transporte e a necessidade do trabalho precoce contribuem para a perpetuação desse ciclo e, conseqüentemente, para a exclusão social, sobretudo porque a privação de direitos humanos fundamentais, incluindo o direito à educação, priva os indivíduos de uma vida mais digna e próspera.

Da categoria “**Vivências no CESAS**”, Jads selecionou a imagem 52 (“educandos no auditório”) da subcategoria “Reconhecimento Social” e a imagem 55 (“educandos na aula de informática”), destacando as experiências mais relevantes que teve no CESAS e que estão ligadas ao reconhecimento mútuo, à valorização do conhecimento e à qualificação profissional.

Sentidos atribuídos a si, à sua trajetória e à escolarização

Jads percebe sua trajetória como uma luta por estabilidade emocional, dignidade e autonomia, e se descreve como uma pessoa boa e capaz de evoluir, mas enfrenta conflitos internos, como sentimentos de inadequação e a sobrecarga de conciliar trabalho, estudos e responsabilidades domésticas. Estes desafios intensificam a sensação de estar “preso ao produto da vida”, termo que remete à dificuldade de equilibrar suas demandas cotidianas e suas aspirações futuras.

A trajetória de Jads é marcada pela perda de pessoas próximas, pela precariedade de direitos básicos e pela exclusão social. Estas barreiras começaram a ser superadas com sua busca por tratamento psicológico e o retorno aos estudos no CESAS. Nesse sentido, o processo de escolarização foi transformador para ele, pois conseguiu, parafraseando Freire (2017), transformar não apenas sua relação consigo mesmo, mas também sua relação com o mundo, revelando-se como uma ferramenta essencial para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Por meio dela, Jads conseguiu enfrentar inseguranças que o acompanhavam, como o medo de ler em voz alta, e redescobriu sua capacidade de superação.

A decisão de retomar os estudos no CESAS marca uma evolução pessoal significativa, expressando o desejo de romper com limitações que antes pareciam insuperáveis. Para ele, o CESAS é mais do que um espaço de aprendizado, é um lugar de acolhimento, que ofereceu alento e esperança em um momento de desolação. Em sua narrativa, destaca-se a relevância do reconhecimento afetivo, social e jurídico que a escolarização proporcionou, seja por meio da qualificação profissional, seja pelo fortalecimento de vínculos com educadores e colegas.

Apesar de seu desejo de continuar estudando e de construir um futuro melhor, com mais estabilidade e autonomia, Jads sente-se angustiado diante das dificuldades de conciliar dois empregos, os estudos e os afazeres domésticos. A sobrecarga reduz ainda mais o tempo disponível para ele estudar, levando-o a cogitar trancar o curso. Situações como esta evidenciam o impacto das desigualdades sociais que impelem estes sujeitos a optarem pelo trabalho em sua luta constante por um viver mais digno.

Segundo Dutra-Thomé, Pereira e Koller (2016), a incerteza gerada pela sobrecarga está relacionada a um processo de “adultização”, que obriga os jovens trabalhadores a assumirem responsabilidades para as quais não se sentem preparados, gerando um descompasso entre o seu querer e o seu viver. Ao acumularem diversas atividades simultaneamente (como trabalho, escola e família) e, muitas vezes, assumirem o papel de provedores do lar, os jovens passam a ter menos tempo para dormir, usufruir de tempo para recreação e lazer e administrar seus próprios interesses. Como consequência, podem apresentar queda no rendimento acadêmico, levando, em alguns casos, ao abandono dos estudos e à dedicação exclusiva ao trabalho.

A entrada precoce no mundo do trabalho, associada à baixa escolaridade e à concorrência por empregos qualificados, prende muitos jovens a subempregos, dificultando a melhoria de suas condições de vida. Além das longas jornadas e da evasão escolar, os empregos precários frequentemente expõem os jovens a riscos físicos e sociais. Como não exigem muitos requisitos, acabam atraindo aqueles sem experiência, reforçando posturas passivas e menos

questionadoras, o que pode comprometer sua autonomia e aumentar sua vulnerabilidade no ambiente de trabalho (Dutra-Thomé, Pereira e Koller, 2016).

Dessa forma, como afirma Haddad (2007), é essencial que as políticas públicas garantam condições adequadas para o acesso e a permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio de mecanismos que possibilitem a conciliação entre estudo e trabalho, além de promoverem incentivos para a conclusão das trajetórias educacionais. *O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos*, lançado em junho de 2024 (vide Apêndice B5), amplia o *Programa Pé-de-Meia* para os educandos da EJA, oferecendo um auxílio mensal de R\$ 200 e um pagamento de R\$ 1.000 ao final de cada ano letivo concluído. Destinado aos estudantes da rede pública, o programa tem como objetivo estimular a permanência e a conclusão dos estudos.

O relato de Jads reforça a necessidade de políticas públicas que promovam ações capazes de considerar as especificidades dos trabalhadores estudantes, ampliando programas de apoio financeiro, flexibilizando horários de estudo e oferecendo serviços de acolhimento psicossocial. Medidas como estas são fundamentais para que mais pessoas em situações de vulnerabilidade consigam transformar suas trajetórias e superar as limitações impostas por condições adversas.

4.2.8 Isabel: uma história de lutas e superação pelo reconhecimento de sua cidadania

Meu sonho, na verdade, é ser uma mulher formada, sabe? E é por isso que estou sempre correndo atrás dos meus estudos, fazendo provas, buscando novas oportunidades. Eu quero progredir na vida. Não quero ficar parada esperando que o homem chegue em casa e me ofereça o que ele conseguiu. Não! Eu quero me ver formada, lá em cima, doutorada, e ser independente, como sempre fui, mas com o diploma na mão, porque sei que sem isso, nós, mulheres, não somos valorizadas. Já somos subestimadas por natureza, e sem estudo, onde é que a gente vai parar? É isso que quero mudar, quero fazer a diferença, primeiro para mim mesma. Por ter sido muito humilhada, quero provar para mim que eu sou capaz de chegar longe, sim, se eu tiver vontade. E, quem sabe, poder ajudar outras pessoas também (Isabel, egressa do CESAS).

Dona de uma história repleta de abusos, maus-tratos e humilhação, Isabel, uma jovem de 24 anos, moçambicana de etnia negra, encanta com sua alegria e determinação. Sua trajetória é um relato comovente de sua luta pelo reconhecimento de seu direito de ir e vir, de ser e viver sua plena cidadania. Nascida em Beira, Moçambique, foi criada pela avó materna após perder os pais aos oito anos. Seus pais não viviam juntos e faleceram no mesmo ano. Isabel ajudava a avó na roça, plantando arroz, e não frequentava a escola. Aos 12 anos, começou a trabalhar

como babá na casa de um casal de diplomatas, Zalifa e Sulemane, o que lhe permitiu iniciar seus estudos e cursar até a quinta série.

Com a transferência do casal para o Brasil, Isabel veio com 15 anos, mas logo teve que interromper seus estudos. Durante os três anos seguintes, ela vivenciou situações de desrespeito e violação de direitos fundamentais. Trabalhando para o casal, ela relata com indignação que recebia um salário de 70 reais e que nunca teve acesso a ele, pois Zalifa afirmava que o guardaria para ela, e ainda a humilhava e maltratava, fazendo ameaças e agredindo-a verbal e fisicamente (batia com qualquer objeto que estivesse à mão, jogava água quente nela e até arremessou uma faca em seu rosto, o que perfurou sua pele e quebrou seus dentes). Isabel não podia sair (exceto para ir ao supermercado), não tinha permissão para falar com ninguém, não se sentava à mesa com a família, dormia em um colchão, usava roupas e sapatos velhos, não recebia produtos de higiene e lavava as roupas dela e da casa à mão, mesmo com uma máquina de lavar disponível.

A sua sorte mudou quando Adriana, empregada de uma juíza, a ajudou a fugir. A juíza prestou assistência a Isabel e o casal foi extraditado. Juntamente da Embaixada de Moçambique no Brasil, eles enfrentam processos legais. Desde então, a família de Adriana a acolheu. Isabel passou a trabalhar para casais brasileiros com carteira assinada, viajou e voltou a estudar, algo que considera essencial.

Isabel reside atualmente em Ceilândia, é solteira e não tem filhos. Ela começou a estudar no CESAS em 2019, na 4ª etapa do 1º segmento, e concluiu o Ensino Médio em julho de 2023 e o curso de informática no CESAS em dezembro de 2023. Na época da entrevista, estava estudando inglês no CIL, havia completado a segunda etapa do PAS e aguardava o resultado do Enem. Sonha em cursar direito para ajudar pessoas que, assim como ela, passaram por situações semelhantes às suas, mas se inscreveu para a área de informática.

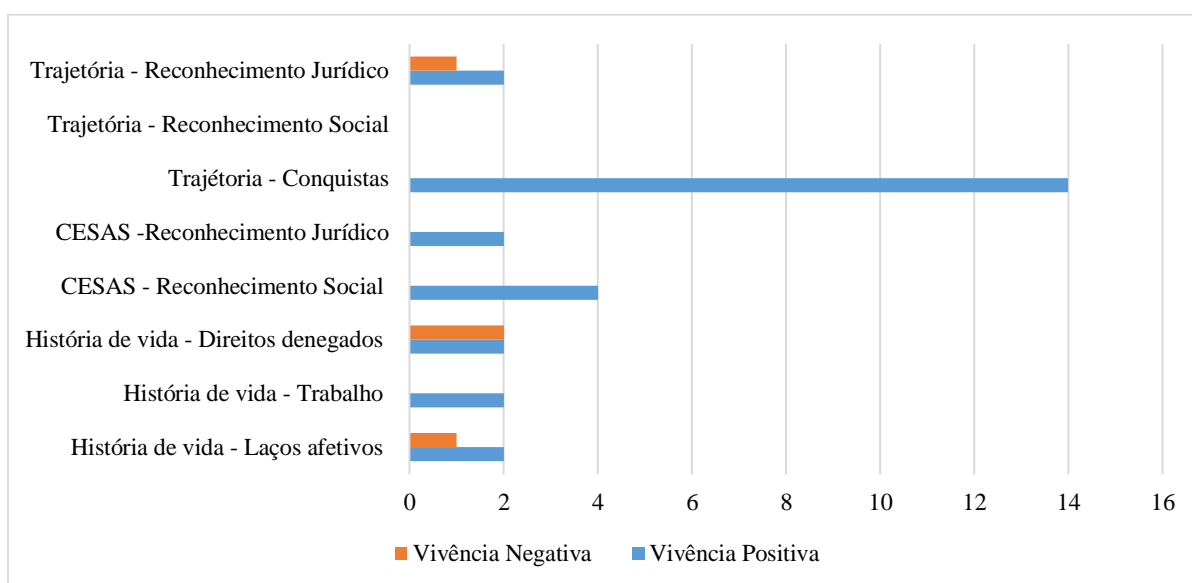
Embora tenha retomado o contato com sua família, Isabel não deseja retornar a Moçambique, apesar de querer visitar sua avó e seu único irmão. Ela acredita que as oportunidades de crescimento são limitadas lá, especialmente devido à contínua repressão às mulheres. Sua fala é cheia de otimismo e entusiasmo, com a convicção de que a educação formal será a chave para um futuro com mais oportunidades. Isabel expressa muito carinho pelo CESAS e pelos professores que a apoiaram e orientaram. Ela considera o CESAS uma grande família.

Imagens e padrões intersubjetivos do reconhecimento

Isabel selecionou 33 imagens para auxiliá-la na contação de sua história (vide Apêndice E2). Dentre essas, nove pertencem à categoria “História de Vida”, sendo três da subcategoria “Laços Afetivos”, duas da subcategoria “Trabalho” e quatro da subcategoria “Direitos Negados”. Na categoria “Vivências no CESAS”, Isabel escolheu quatro imagens da subcategoria “Reconhecimento Social” e duas da subcategoria “Reconhecimento Jurídico”. Já na categoria “Sentidos Atribuídos à Trajetória”, selecionou 14 imagens da subcategoria “Conquistas” e três da subcategoria “Reconhecimento Jurídico”.

A subcategoria com o maior número de imagens foi “Conquistas”, seguida por “Reconhecimento Social”, da categoria “Vivências no CESAS”, e “Direitos Denegados”. Com exceção desta última, as duas subcategorias anteriores receberam uma conotação positiva, destacando a importância de suas conquistas e do processo de escolarização (reconhecimento social e jurídico) diante das experiências de desrespeito que vivenciou (vide Gráfico 22).

Gráfico 22 – Isabel – Seleção de imagens



Fonte: dados da pesquisa (2023).

As imagens selecionadas da subcategoria “Direitos Denegados” (imagem 35 – “Trabalhadores no ônibus lotado”, imagem 40 – “Mulher carregando balde de água na cabeça”, imagem 44 – “Crianças carregando peso na cabeça e arando a terra seca” e imagem 47 – “Criança vendendo frutas na rua”) remetem às memórias e aos vínculos deixados em seu país, retratando as condições precárias em que vivem os moçambicanos e muitos brasileiros:

Lá, não temos muitas informações, não temos muita tecnologia. Sobre a área de saúde, também não temos muito, não. Aqui a gente reclama, mas a saúde aqui está muito melhor do que lá, muito melhor. Lá, o povo sofre muito com cólera, diarreia, por causa

da água também. Lá, a gente bebe água de chuva. Nem todo mundo tem água potável, não! Então, a gente usa muito a água da torneira, já bebe assim, naturalmente. Água de poço, cavada, sem tratamento. Água de chuva, o povo aproveita. Hoje, eu tenho o luxo de um chuveiro. Lá, não. Lá, você carrega o balde com a canequinha. Não tem água na torneira. Para tomar banho, a gente ia lá no poço, enchia o balde, deixava o dia todo no sol para esquentar um pouquinho e só então tomava banho. Então, é essa a nossa cultura! Não temos muitas condições. A nossa cultura lá é essa! (Isabel, egressa do CESAS).

De acordo com Matias (2021), Moçambique continua entre os países com menor Índice de Desenvolvimento Humano, com grandes desigualdades sociais e econômicas, enfrentando não apenas baixos níveis de consumo, mas também carências em educação, saúde, emprego e acesso a serviços básicos, como eletricidade, água e saneamento. Segundo o Plano Estratégico de Educação (PEE, 2020-2029), apesar dos esforços recentes, a taxa de analfabetismo permanece alta entre pessoas com 15 anos ou mais, alcançando 39% da população em 2017, com maior incidência entre mulheres. Para Matias, o analfabetismo feminino está diretamente relacionado à pobreza, o que afeta também a educação das crianças, já que as mulheres desempenham papel central na educação dos filhos (Matias, 2021).

Na subcategoria “Laços Afetivos”, Isabel selecionou três imagens: imagem 4 (“criança assistindo tv”), imagem 6 (“criança correndo na rua com os colegas”), que mostram crianças felizes e fazendo coisas normais da infância, que lhes foram denegadas. As duas imagens se contrastam com a imagem do “luto” (imagem 11), que representa a perda de seus pais aos oito anos e o início de uma vida cheia de inseguranças e lutas para sobreviver dignamente. A perda de seus pais no mesmo ano fez com que ela fosse trabalhar na roça com sua avó materna. Depois, morando com a madrasta, foi vender suco, água, água de coco nas escolas e, posteriormente, foi trabalhar em casa de família como babá, mas realizando também trabalhos domésticos. Por esta razão, selecionou as imagens 25 (“doméstica”) e 32 (“auxiliar de serviços gerais”), representativas da subcategoria “Trabalho”, para ilustrar seu ingresso no mundo do trabalho.

As 14 imagens selecionadas da subcategoria “Conquistas” podem ser melhor entendidas se as dividirmos em duas partes: conquistas que já foram alcançadas e conquistas que ela pretende alcançar. Dessa forma, percebemos, por meio de seu relato, que as imagens que representam as conquistas que ela conseguiu alcançar só se tornaram possíveis por meio de lutas empreendidas no âmbito jurídico, que lhe permitiram usufruir de direitos básicos, dentre eles, o direito à educação: “assinar o próprio nome” - imagem 59, “ir ao cinema” - imagem 61, “conquistar um diploma” - imagem 64, “acesso a uma exposição de quadros” - imagem 65, “reunir a família em torno de uma mesa farta” - imagem 68, “ler um livro” - imagem 73, “explorar a tecnologia” - imagem 78 e “viajar de avião” - imagem 79.

As conquistas que Isabel ainda não alcançou desvelam objetivos e sonhos que todos os jovens desejam alcançar, mas que por muito tempo pareciam distantes para ela: “adquirir a casa própria” - imagem 60, “obter a carteira de motorista” - imagem 62, “estudar na faculdade” - imagem 67, “financeiro - moedas” - imagem 70, representando o desejo da estabilidade financeira, e “receber um prêmio” - imagem 74.

Ter concluído meus estudos foi uma das maiores conquistas da minha liberdade. Nossa, eu acho que conquistei muita coisa! Acho que você está vendo também pela minha casa... que eu consegui montar. Eu ganho um bom salário, que dá para me sustentar, comprar minhas coisas e ir atrás daquilo que eu sonho (Isabel, egressa do CESAS).

Como destaca Honneth (2009), ter o reconhecimento de seus direitos garantidos é o que possibilita aos indivíduos o “autorrespeito mínimo, necessário para ser digno do amor e da estima dos outros” (2009, p. 196). Nesse sentido, o reconhecimento dessa condição é o que traz dignidade ao homem e a capacidade de afirmar pretensões.

Ainda da categoria “**Sentidos Atribuídos à trajetória**”, Isabel selecionou três imagens da subcategoria “Reconhecimento Jurídico” (imagem 87 - “carteira de trabalho”, imagem 89 - “pilha de livros com escadas e um capelo em cima” e imagem 92 - “violência doméstica contra a mulher”), que trazem em seu bojo a perspectiva de ampliar direitos e combater a violência contra a mulher.

Da categoria “**Vivências no CESAS**”, Isabel selecionou quatro imagens da subcategoria “Reconhecimento Social” (imagem 48 - “educandos jogando xadrez na escola”, imagem 49 - “espaço de convivência da escola”, imagem 50 - “formatura” e imagem 52 - “educandos no auditório”), por trazerem as experiências do CESAS que possibilitaram o sentimento de pertencer a uma comunidade de valores e o reconhecimento mútuo.

Da subcategoria “Reconhecimento Jurídico”, Isabel selecionou a imagem 55 (“educandos na aula de informática”) e a imagem 58 (“jubileu de 50 anos do CESAS”), que tratam do direito à educação e à qualificação profissional e tecnológica, a que ela teve acesso. Embora ela não tenha participado da festa de comemoração do Jubileu de Ouro do CESAS, ela disse que a escola sempre promove atividades diferentes e que permitem que todos (educandos, educadores e a comunidade) troquem experiências e confraternizem, reforçando vínculos e criando oportunidades diversas. Estas ações pedagógicas são essenciais para que os educandos se sintam como membros “de uma comunidade de aprendizado cooperativo”, onde as diferenças culturais são acolhidas e “compreendidas como oportunidades de enriquecimento mútuo” (Honneth, 2013, p. 560).

Sentidos atribuídos a si, à sua trajetória e à escolarização

A trajetória de Isabel revela um percurso repleto de condições adversas e experiências de desrespeito, em que a educação desempenhou um papel central na consolidação de sua identidade e de sua autoestima. Ela se percebe como uma pessoa corajosa e vitoriosa, como uma pessoa com direitos que, apesar das adversidades extremas, vem lutando por uma vida melhor, com mais independência, dignidade e oportunidades.

Além da exploração e do sofrimento, a trajetória de Isabel é marcada por momentos de apoio e solidariedade que mudaram o rumo de sua história. Ao narrar e reavaliar sua história, reconhece seus direitos, assumindo que o vivido ao longo de sua infância e adolescência foi uma violação de sua cidadania.

O processo de escolarização, para Isabel, representa empoderamento e libertação, uma forma de superar a opressão e a pobreza que assolam seu país. Ao pensar em cursar direito para ajudar pessoas que passam por situações como a sua, evidencia o papel transformador da educação na vida de pessoas que vivem em condição de vulnerabilidade social. Além disso, sua narrativa reforça a ideia de que a escolarização é essencial para romper com a exclusão e as desigualdades, promovendo maior justiça social e oportunidades.

Nesse sentido, Ireland (2019) reforça que a Educação ao Longo da Vida (ELV) destaca-se como um fator essencial para a integração da aprendizagem com a vida, haja vista que as aprendizagens ocorrem na interação dos indivíduos em todas as fases e idades, permitindo uma participação mais consciente na sociedade. Esta perspectiva reforça a importância da educação como um direito fundamental, que, por meio da atuação do Estado e de parcerias com a sociedade civil, pode transformar realidades e promover maior equidade social.

Isabel percebe o CESAS como um espaço de oportunidades, acolhimento e transformação, uma vez que este centro foi um divisor de águas em sua vida, pois possibilitou o retorno aos estudos, o incremento de sua autonomia e a ressignificação de sua trajetória. Por meio da construção de vínculos afetivos com os professores e seus pares, ela percebe um incremento no sentimento de pertencimento e valorização. Portanto, o CESAS representou para ela um espaço em que suas conquistas foram legitimadas, permitindo-lhe projetar novos horizontes.

Isabel é um exemplo de coragem, otimismo e determinação. Hoje, sua história é reescrita a partir das conquistas obtidas, principalmente por meio da educação, que, mais do que uma ferramenta de aquisição de conhecimento, é também uma fonte de reconhecimento jurídico e social, fundamental para a construção da cidadania. Diante das perspectivas futuras,

Isabel continua a ressignificar sua história, trilhando seu caminho contra as injustiças que sofreu, confiante em seu sucesso e cada vez mais consciente de seu valor.

A seguir, apresento uma síntese dos elementos que aproximam as histórias de vida dos educandos e egressas do CESAS, destacando os sentidos atribuídos à escolarização e as dimensões intersubjetivas do reconhecimento.

4.2.9 Narrativas e aproximações: fios que tecem o reconhecimento nas histórias individuais dos educandos e egressas do CESAS

Mailde, Antônio, Regilene, Paulo César, Luiz Henrique, Marisa, Jads e Isabel representam uma amostra pequena, mas significativa, dos educandos e egressos deste Centro Exclusivo de EJA. Suas trajetórias refletem a diversidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, abrangendo trabalhadores estudantes, aposentados, um jovem e uma pessoa em situação de rua. Esta pluralidade evidencia as distintas origens, idades, etnias e condições sociais que marcam esse público.

De acordo com a coordenadora Ângela, o público do CESAS é extremamente diverso e varia conforme o turno. Pela manhã, predominam estudantes com deficiência; no vespertino, há uma combinação de idosos, jovens e trabalhadores, além de uma parcela significativa de pessoas com deficiência. No período noturno, a maioria dos educandos é de trabalhadores que, muitas vezes, precisam priorizar suas atividades laborais, retornando aos estudos apenas quando alcançam certa estabilidade. Embora inclua estudantes de diferentes classes sociais, a maioria é composta por pessoas em situação de vulnerabilidade, oriundas de contextos periféricos e marcadas pela exclusão social.

Os relatos de Mailde, Antônio, Regilene, Paulo César, Luiz Henrique e Marisa evidenciam a escolarização como um processo transformador em suas vidas, marcado por superação, resiliência e autodescoberta. Cada um, à sua maneira, enfrentou desafios significativos, como dificuldades financeiras, discriminação, trabalho infantil, baixa autoestima, dependência química e a falta de acesso à educação. No entanto, todos encontraram na escolarização um caminho para a reconstrução de suas identidades, o fortalecimento da autonomia e a reivindicação de seus direitos, além da inserção em uma comunidade de valor.

Ao entrevistar educandos do vespertino e do noturno, busquei diversificar a amostra. Por isso, foram incluídas histórias como a de Paulo César, uma pessoa em situação de rua, e Luiz Henrique, um jovem branco de classe média que busca adquirir independência financeira e autonomia – um perfil que se torna cada vez mais comum na EJA. Esta característica é

reforçada pelo relato da educadora Seyla, que explica que muitos jovens chegam à EJA movidos pelo imediatismo, buscando concluir os estudos rapidamente, ou como consequência de reprovações em escolas particulares. Estes jovens, inicialmente marcados por preconceitos em relação à escola pública, muitas vezes desconstruem essas ideias e se identificam com o ambiente acolhedor do CESAS.

A fala da educadora Seyla é corroborada por Santos (2017), que evidencia que o fenômeno da juvenilização da EJA começou a tomar forma no Brasil na década de 1990, quando a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) reduziu a idade mínima para a realização dos exames de conclusão do Ensino Fundamental de 18 para 15 anos e, no caso do Ensino Médio, de 21 para 18 anos. Além desse fator, a autora cita o fracasso escolar e as pressões do mercado de trabalho como razões que levam os jovens a buscarem a EJA, sobretudo porque muitos precisam contribuir para a renda familiar, ou têm pressa de concluir os estudos para satisfazer seus desejos de consumo, como no caso de Luiz Henrique.

Carrano (2007) destaca que muitos jovens chegam à EJA devido a trajetórias escolares acidentadas, marcadas por reprovações, abandonos e retornos, além de pressões sociais e econômicas, como a necessidade de contribuir para a renda familiar, ou buscar inserção no mercado de trabalho. Ele também aponta que esses jovens, especialmente os de classes populares, enfrentam dificuldades para viver a "moratória social" idealizada que lhes permitiria dedicar-se exclusivamente aos estudos e ao lazer. Assim, o fracasso escolar e as demandas econômicas são fatores centrais na busca pela EJA.

Apesar das singularidades dos sujeitos entrevistados, conforme apresentado nas subseções 4.2.1 a 4.2.8, é possível identificar elementos comuns em suas narrativas. Isso ocorre porque os educandos e as egressas do CESAS integram uma coletividade e, como tal, compartilham "identidades coletivas" marcadas por classe, gênero e raça (Arroyo, 2017, p. 23). Os fios que tecem o reconhecimento nessas histórias, assim, refletem experiências de luta e superação, seja pela retomada dos estudos após longos períodos de interrupção, seja pela busca de qualificação profissional.

De forma complementar, a coordenadora Ângela ressalta que as histórias de vida dos educandos do CESAS se conectam pela interrupção do acesso à educação na infância, muitas vezes devido à necessidade de trabalhar, ou à desvalorização dos estudos no ambiente familiar. Além disso, emergem de seus relatos temas recorrentes, como pobreza, trabalho precoce, exclusão social, trajetória escolar truncada e o desejo de transformação pessoal e social, assim como a busca por um "digno-menos-indigno-viver" por meio da escolarização (Arroyo, 2017, p. 23).

Logo, o processo de escolarização é percebido por todos eles como um meio de transformação pessoal e social, pertencimento e novas perspectivas de futuro. Mailde descreve os estudos como uma "luz" que abriu caminhos e a fez renascer, permitindo-lhe superar humilhações e sentir-se poderosa (reconhecimento social e jurídico). Antônio, por sua vez, vê a educação como um divisor de águas que o transformou em um novo homem, resgatando sua dignidade e trazendo-lhe reconhecimento social. Regilene, após uma vida de denegação de direitos, encontra no ambiente escolar acolhimento e apoio para ressignificar sua trajetória e fortalecer sua autoestima (reconhecimento afetivo e social).

Para Paulo César, a escolarização representa a "chave" para novas possibilidades, ajudando-o a recuperar sua dignidade e autoestima em meio à luta contra o etilismo (reconhecimento social e jurídico). Luiz Henrique, crítico do ensino convencional, redescobriu a motivação para estudar ao encontrar professores comprometidos com a educação e que respeitam os educandos (reconhecimento social). Já Marisa enxerga a escola como um espaço de acolhimento e parceria, essencial para sua evolução pessoal e profissional (reconhecimento afetivo e social). Jads vê a educação como um caminho para a superação de suas limitações e um meio de reconstruir sua autoestima, apesar das dificuldades de conciliar trabalho e estudo (reconhecimento afetivo e social). Isabel, por sua vez, vê a escolarização como um processo de empoderamento, buscando na educação a possibilidade de provar seu valor e conquistar a independência (reconhecimento social e jurídico).

Desse modo, o CESAS se estabelece como um espaço de acolhimento e incentivo, no qual os educadores desempenham um papel essencial na valorização e motivação dos educandos. A escola não apenas amplia seus conhecimentos, mas também fortalece sua autoconfiança, permitindo-lhes ocupar seus espaços na sociedade com dignidade e esperança. Os relatos reafirmam que a educação, além de um direito formal, é um instrumento de emancipação, empoderamento e reconhecimento – nas dimensões intersubjetivas do amor, do direito e da solidariedade –, bem como de reconstrução de histórias de vida. Por meio das funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA, trajetórias marcadas por experiências de desrespeito, exclusão e desafios diversos se transformam em histórias de superação e ressignificação, permitindo que estes sujeitos de direito ocupem seu espaço na sociedade e inspirem outros sujeitos com sua determinação e resiliência.

Para Honneth (2009) e Freire (2021a), as lutas individuais e coletivas pelo direito à educação são, em essência, lutas por reconhecimento, que, em sua dimensão ontológica e antropológica, representa a busca pelo “ser mais” como um processo de humanização, libertação e emancipação, evocando a dignidade dos oprimidos e desvalidos como princípio

fundamental da inviolabilidade humana (Freitas, Menezes e Cavalcante, 2021, p. 113). Diante desse contexto, apresento, na próxima seção, as experiências de reconhecimento que o CESAS proporciona a seus educandos e suas implicações na efetivação do direito à educação

4.3 DIRETO À EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO NO CESAS

Honneth (2009) argumenta que o reconhecimento intersubjetivo – nas dimensões do amor, do direito e da solidariedade – é fundamental para a construção da identidade e a participação social dos educandos. Já Freire (2021) defende uma educação emancipadora, ressaltando a importância do “*ser mais*” e de uma solidariedade que se concretiza na luta coletiva pela transformação da realidade objetiva.

As análises individuais e coletivas das narrativas dos educandos e egressas (conforme se observa nas seções 4.1 e 4.2) evidenciam o CESAS como um espaço que propicia o reconhecimento nas dimensões intersubjetivas do amor, do direito e da solidariedade. Contudo, o relato dos educadores entrevistados demonstra a luta deste Centro Exclusivo de EJA pelo reconhecimento do seu direito de ofertar uma educação de qualidade e ao longo da vida para um público plural frequentemente invisibilizado – adolescentes, trabalhadores rurais e urbanos, pessoas em situação de vulnerabilidade, idosos aposentados, pessoas sob medidas socioeducativas, restrição de liberdade, comunidades indígenas, quilombolas e educandos com deficiência.

Apesar de não ser plenamente compreendido pelos educandos e egressas que contribuíram com esta pesquisa, o reconhecimento por esta luta histórica se reflete na gratidão expressa por tudo o que foi vivido e aprendido nesse ambiente acolhedor, como pode ser observado no poema apresentado na figura abaixo:

Figura 13 – Poema de educandos sobre o CESAS³²

<p>“CESAS, Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul, Lugar de esperança que renasce Há cinquenta anos, Com muita dedicação, Sempre a serviço da educação.</p> <p>São amplas estruturas, Salas muito cuidadas, Professores bem formados, É uma verdadeira equipe comprometida com o nosso futuro. Uma escola bem situada, Localizada no início da Asa Sul. É pertinho da Rodoviária Tem ônibus para qualquer um! Em 2023 Comemoramos o seu Jubileu de Ouro</p>	<p>Sendo o nosso maior tesouro Poder aqui estar Como seres humanos em evolução, Cidadania e dignidade Complementando a nossa formação! Pois é só com Educação Que se forja uma nação Afinal, um povo sem conhecimento Não fomenta o seu desenvolvimento. Perde a ciência, Perde a cultura, Perde a própria identidade...</p> <p>Querido CESAS, Foi aqui, após tantos anos, Que eu pude voltar a estudar E já aprendi algo muito importante Nunca é tarde pra gente recomeçar... Um dia desses, logo ali na frente,</p>	<p>Estaremos juntos novamente: Eu, você, nossos familiares e amigos, E toda a comunidade vai se orgulhar Em ver-nos, aqui, nos formar!!! Obrigado, CESAS!”</p> <p>Poema de autoria dos educandos: Valdeci Teles Rodrigues e Sônia Maria Rosa Rodrigues, da 6ª etapa B, 2º segmento, noturno.</p>
--	--	---

Fonte: acervo da pesquisadora (2023).

Ao longo de seus 50 anos de existência, o CESAS evoluiu de um modelo de ensino supletivo para um modelo progressista de educação, voltado à formação básica, profissional e tecnológica, demonstrando um compromisso crescente não só com o processo de escolarização, mas com a qualificação e inserção dos educandos no mundo do trabalho e na sociedade. Esta transformação reforça o entendimento de que o direito à educação não se limita ao acesso formal à escola, mas requer a criação de condições reais de acesso, aproveitamento dos estudos, permanência com aprendizagem, a continuidade dos estudos e a formação profissional integrada, assegurando uma educação de qualidade. “Trata-se de reconhecer o direito de todos e todas à educação e à retomada de sonhos e projetos anteriormente interrompidos” (Distrito Federal, 2021, p. 11).

4.3.1 O CESAS como espaço de recomeço

De acordo com os relatos compartilhados ao longo deste capítulo, percebemos que a experiência dos seis educandos e das duas egressas do CESAS, assim como a de diversos trabalhadores estudantes da EJA, é marcada por trajetórias escolares truncadas, que remetem ao não reconhecimento do direito à educação. Cada um enfrentou obstáculos distintos que

³² Poema fixado no mural da escola em homenagem aos servidores. Autoria dos educandos Valdeci Teles Rodrigues e Sônia Maria Rosa Rodrigues, da 6ª Etapa B, 2º Segmento, Noturno.

impactaram sua trajetória educacional. Muitos, como Regilene e Antônio, tiveram um acesso tardio à educação devido a dificuldades socioeconômicas. Luiz Henrique, de 18 anos, enfrentou reprovações sucessivas, o que dificultou sua permanência no ensino regular. A necessidade de trabalhar e/ou cuidar de seus familiares também foi um fator determinante para a evasão escolar de Isabel, Jads, Mailde e Marisa. Além disso, o alcoolismo e o uso de drogas atravessaram a história de Paulo César, que hoje busca uma transformação por meio da educação.

Nesse contexto, o ingresso no CESAS representou, para muitos, mais do que uma retomada dos estudos. Ali, encontraram um espaço onde foram acolhidos, respeitados e incentivados em sua trajetória educacional. Portanto, o CESAS tornou-se não apenas um ambiente de aprendizado formal, mas também um lugar de reconhecimento mútuo, amizade e crescimento pessoal.

Para aqueles que jamais haviam frequentado a escola, como Antônio — que iniciou seu processo de escolarização em 2018, no turno vespertino —, a instituição passou a ser um espaço de descoberta e pertencimento. Ele relata que encontrou as portas abertas e se deparou com pessoas inteligentes, capacitadas e muito educadas, sendo acolhido por todos. Com emoção, diz: *“Este ano eu vou deixar o CESAS com muita saudade, com muito amor”*.

Assim como seu Antônio, os demais educandos trilharam caminhos marcados por desafios e superação. Embora tenham interrompido os estudos em algum momento, encontraram neste Centro Exclusivo de EJA uma nova oportunidade de aprendizagem, com maior flexibilidade de tempos e espaços, o que lhes permitiu conciliar estudo e trabalho, já que a escola oferta a EJA nos três turnos.

As trajetórias reforçam como o retorno aos estudos se concretiza na prática e transforma vidas. Isabel, por exemplo, estudou até a quinta série em Moçambique e ingressou no CESAS em 2019, na 4ª etapa do 1º segmento. Em julho de 2023, concluiu o Ensino Médio e a EPT em dezembro do mesmo ano. Jads interrompeu os estudos na 7ª série, aos 16 anos, e retomou sua formação em 2021, no turno noturno do CESAS. Já Luiz Henrique, que estudou na rede privada durante a infância e possui diagnóstico de altas habilidades, reprovou o 1º e o 2º ano do Ensino Médio antes de ingressar no CESAS, no início de 2023, no turno vespertino.

Além do impacto emocional e educacional, educandos viram suas vidas mudarem também no aspecto profissional. Conquistas significativas, como a obtenção do primeiro emprego formal, o acesso a bolsas de estudo e oportunidades que antes pareciam inalcançáveis, foram destacadas nas narrativas de Jads e Mailde, egressa do CESAS e formada em direito, que teve sua primeira experiência na instituição em 2005, quando realizou o curso de informática. Hoje, ela celebra mais uma conquista: *“O CESAS foi uma luz para minha terceira etapa*

acadêmica. Agora, estou fazendo um curso de Mediação e Conciliação Extrajudicial” (Mailde, egressa do CESAS).

O ambiente do CESAS foi descrito como inclusivo e diversificado, proporcionando interações enriquecedoras entre estudantes de diferentes realidades. Marisa, por exemplo, interrompeu os estudos na 4ª série do Ensino Fundamental, aos 13 anos, e somente retornou à escola em 2015 no CESAS. Paulo César estudou até a sexta série e, após várias idas e vindas no sistema educacional, ingressou no CESAS em 2023 para concluir o Ensino Médio. Ele ressaltou a diversidade do ambiente escolar: *“Uma escola que não tem discriminação. Ela é colorida. É o arco-íris educacional”* (Paulo Cesar, educando do CESAS). Também compartilhou sua experiência com a comunicação em Libras: *“Eu me comunico com os mudos, com os surdos. Gosto muito de conversar com eles. (...) Eu ouço muitas histórias, e não é muito diferente de mim”* (Paulo Cesar, educando do CESAS).

Regilene, que enfrentou dificuldades para conciliar trabalho e estudo, iniciou sua alfabetização no CESAS em fevereiro de 2023, depois de várias tentativas frustradas de iniciar seu processo de escolarização. Sua história representa a de tantos outros estudantes que encontraram no CESAS a oportunidade de recomeçar.

Durante as entrevistas com Ângela e com Seyla, foi possível compreender as motivações dos educandos deste Centro Exclusivo de EJA para estarem neste espaço formal de educação. Em nossas reuniões, Ângela compartilhou sua percepção sobre os depoimentos coletados para o livro de memória do CESAS e buscou compreender aspectos cruciais das trajetórias dos educandos e egressos, como o momento em que decidiram retornar à escola, a forma como conheceram a instituição e as transformações que esta experiência trouxe para suas vidas. A partir dos relatos, ela refletiu sobre a diversidade e a complexidade das histórias compartilhadas, destacando como o processo de escolarização impactou profundamente suas perspectivas de vida, pois muitos passaram a sonhar com o ingresso na faculdade, a enxergar a si mesmos de maneira diferente e a compreender suas próprias histórias, incluindo as dinâmicas de relações abusivas que vivenciavam. Este processo permitiu que alguns reavaliassem suas escolhas e assumissem novas posturas diante da vida.

Partindo dessas reflexões e de seus mais de 20 anos de experiência no CESAS, Ângela descreve três momentos distintos na trajetória dos educandos da EJA: o desejo de estudar na infância, interrompido pela exclusão escolar para atender às demandas do trabalho e da sobrevivência; a percepção, ainda na juventude, de que a educação era um direito denegado, e o retorno à escola na vida adulta, muitas vezes motivado pelo amadurecimento e pela necessidade de ressignificar o papel da educação em suas vidas. Contudo, ela aponta que este

retorno carrega uma contradição que a EJA ainda não conseguiu superar e que está relacionada ao direito à educação que existe no papel, mas que, na prática, não se concretiza de forma plena.

Esta ideia é corroborada por Alves (2023), que destaca os avanços e retrocessos na luta pelo reconhecimento jurídico desses sujeitos ao direito à educação. A autora enfatiza a importância dos movimentos sociais, das conferências e dos fóruns na formulação de políticas públicas voltadas para esta modalidade de ensino, ressaltando a necessidade de compreender o perfil dos educandos e suas demandas “tanto nas escolas como nas políticas públicas. Portanto, é urgente a implementação de políticas públicas intersetoriais” (Alves, 2023, p. 185). Este processo de exclusão, historicamente seletivo e de natureza política, reflete as desigualdades sociais que marcam o sistema capitalista.

Diante desse cenário de exclusão, muitos educandos internalizam a culpa por não conseguirem acessar a esse direito, como se fosse uma falha individual, quando, na realidade, são as condições socioeconômicas e a necessidade de sobrevivência que impõem barreiras que acabam pesando mais do que o próprio desejo de estudar.

Ângela também destaca diferenças de gênero nas motivações para retornar aos estudos. Para muitas mulheres, o retorno ocorre em um momento de maior liberdade pessoal, frequentemente após os filhos crescerem, uma separação ou viuvez, tornando a educação um espaço de realização e socialização. Já para os homens, a motivação costuma ser profissional, visando atender às exigências do mercado de trabalho. Esta diferenciação reforça a necessidade de políticas educacionais que considerem as especificidades de cada grupo, garantindo que a EJA seja, de fato, um espaço de inclusão e reconhecimento.

Na percepção de Seyla, os motivos para retornar à escola variam, mas, de modo geral, estão associados ao desejo de transformação pessoal, familiar ou social. Alguns buscam reconhecimento pessoal, especialmente idosos e aposentados que desejam concluir um ciclo interrompido no passado, ressignificando suas histórias e inspirando outras gerações. Outros procuram reconhecimento social, enfrentando preconceitos e provando sua capacidade. Para muitos jovens, o retorno está ligado ao desejo de concluir os estudos rapidamente. Há também aqueles que chegam ao CESAS por imposição dos pais, mas acabam desconstruindo preconceitos e se identificando com o ambiente escolar. No entanto, o engajamento desses estudantes é limitado pelo tempo disponível, uma vez que precisam equilibrar os estudos com trabalho e família.

Esta percepção sobre os motivos que os trazem à escola é corroborada por Ângela, que acrescenta que estas trajetórias, embora diferentes nos motivos para retornar, compartilham a importância da educação como instrumento de transformação e dignidade, reafirmando que,

apesar de os desafios do passado serem semelhantes, os caminhos do presente e as razões para voltar à escola são singulares.

Nesse sentido, as histórias dos educandos e egressas entrevistados revelam diferentes motivações e expectativas em relação à retomada dos estudos. Antônio e Mailde retornaram à escola em busca de inclusão social e aprendizado contínuo. Jads retomou os estudos com o objetivo de concluir o Ensino Médio e melhorar suas condições no mercado de trabalho. Luiz Henrique tem pressa; Marisa segue o fluxo, com gratidão e consciência de suas limitações. Já Paulo César, em situação de vulnerabilidade social, enxerga na educação uma chance de reinserção na sociedade. Isabel e Regilene, que foram exploradas e sofreram diversos tipos de assédio ao longo de suas trajetórias, enquanto sonhavam em retomar os estudos, finalmente puderam dar continuidade à sua formação.

Diante do exposto, percebemos que o CESAS tem se mostrado uma peça fundamental na vida de muitos educandos que, por diferentes razões, interromperam sua trajetória escolar e decidiram retomar aos bancos escolares. A escola oferece um ambiente estruturado e acolhedor, capaz de atender às necessidades de seus estudantes. Os perfis variados dos educandos refletem histórias de superação, desafios e conquistas, evidenciando o impacto positivo da educação em suas vidas e em sua autoestima.

A retomada do processo de escolarização fortaleceu sua autoconfiança, abriu portas para novas oportunidades, estreitou laços e inspirou sonhos. De acordo com narrativas dos educandos e egressas, o CESAS tornou-se um verdadeiro divisor de águas em suas trajetórias. Para além da transmissão do conhecimento formal, a UE contribui significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional de seus estudantes, reforçando a premissa de que nunca é tarde para recomeçar. Com um ensino inclusivo e adaptado às diferentes realidades, o CESAS reafirma seu papel na construção de um futuro mais justo e acessível para todos.

4.3.2 O CESAS como espaço de direito

Em se tratando do direito à educação, com exceção de Oskar, os educadores entrevistados acreditam que o direito à educação está consolidado em nosso país. Contudo, expressam diferentes concepções ao refletirem tanto sobre os avanços quanto os desafios enfrentados pela instituição. Ângela enfatiza que, embora o direito à educação esteja legalmente assegurado, o sistema educacional ainda não oferece os meios concretos para garantir o acesso e a permanência dos educandos.

Ela ressalta que, sem os recursos necessários, o direito à educação se torna abstrato, sem eficácia prática:

Se analisarmos os dados do PENAD, veremos a quantidade significativa de estudantes que ainda não foram alfabetizados e que estão fora do sistema educacional. Isso nos remete à própria questão do direito à educação: eles têm esse direito, que está assegurado em nossa legislação, inclusive na Constituição. No entanto, de nada adianta garantir o direito à educação de forma abstrata, se não são fornecidos os instrumentos necessários para que esses estudantes estejam na escola e possam, de fato, exercer esse direito (Ângela, coordenadora do CESAS).

Como discutido no capítulo 3, as causas da evasão e do abandono escolar são multifatoriais e representam uma preocupação também para este Centro Exclusivo de EJA. Para Ângela, a escola deveria oferecer subsídios financeiros, como uma bolsa ou auxílio, para apoiar os estudantes. Outra alternativa seria o estabelecimento de parcerias entre a escola e os empregadores, permitindo a redução da jornada de trabalho dos trabalhadores-estudantes, de modo que pudessem se dedicar melhor aos estudos.

Os educadores Seyla e Oskar também defendem a criação de uma bolsa ou de uma poupança para os estudantes da EJA, semelhante ao modelo já existente para o Ensino Médio. Segundo Oskar: *“Então, agora o governo está aprovando um projeto que concede um salário para os estudantes do Ensino Médio. Este é o caminho para que possamos ter mais estudantes no Ensino Médio novamente”* (Oskar, educador do CESAS).

O projeto ao qual os educadores se referem é o *Programa Pé-de-Meia*, que, como dito anteriormente, foi incorporado à EJA por meio do *Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos* (vide Apêndice B5). Para além da questão financeira, Di Pierro (2017), ao citar Silva et al. (2012), destaca algumas condições essenciais para reduzir o absenteísmo e garantir a permanência escolar, tais como “infraestrutura adequada, gestão participativa, diretores envolvidos com a aprendizagem, intervenções visando minimizar o desalinhamento pedagógico do corpo docente e afetividade nas relações entre professores e alunos” (2017, p. 132).

Acerca dessa perspectiva, o educador Oskar acrescenta que, embora a escola disponha de uma boa estrutura física e de uma equipe pedagógica e de apoio qualificada, a equipe não é suficiente para atender plenamente às necessidades da UE. Ele destaca ainda que, apesar de existirem projetos e ações pedagógicas diversas, elas não conseguem suprir a contento a complexidade das demandas dos educandos. Isso ocorre, em grande parte, devido à inadequação dos recursos financeiros para a realidade escolar e ao fato de que o sistema de

ensino adota uma lógica de “aprovação a todo custo”, não priorizando o desenvolvimento adequado das competências e habilidades dos educandos.

Para o educador, estes fatores impedem a plena consolidação do direito à educação neste Centro Exclusivo de EJA, especialmente porque ele identifica uma desconexão entre as reais necessidades dos educandos e as decisões tomadas em nível dos sistemas, essencialmente porque a EJA, mesmo sendo reconhecida como um direito público subjetivo, ainda é um espaço de disputas político-partidárias. Logo, para que este direito se concretize, Gatti (2009) reforça que deve haver um esforço da União, dos estados e dos municípios para estabelecerem um diálogo coeso e contínuo na construção de propostas educacionais que promovam a superação de desigualdades regionais e ideológicas. No entanto, esta articulação ainda enfrenta desafios, pois, embora esta questão seja frequentemente abordada em fóruns, congressos, conferências e por diversos estudiosos, sua efetivação no contexto educacional nem sempre se concretiza.

Esta perspectiva é reforçada pelo educador Alfred, que destaca a necessidade de esforços permanentes para garantir tanto o acesso, quanto a permanência dos educandos, considerando a educação como um processo contínuo que exige ações constantes para sua efetivação.

Ademais, Barbosa, Silva e Souza (2020) reforçam a necessidade de construção de currículos que dialoguem com as especificidades e demandas dos educandos. Os autores ressaltam que, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e as políticas educacionais da década de 1990, a EJA passou a ser institucionalizada e foi gradativamente se distanciando de uma proposta de educação crítica, baseada nos preceitos freireanos de autonomia, liberdade e transformação social, sobretudo porque o processo de escolarização passou a ocorrer em tempos-espacos limitados e burocratizados, que inviabilizam práticas inovadoras, promovendo, como disse Oskar, uma formação aligeirada, voltada para a certificação. A reedição do Exame Nacional de Certificação de Competências para Jovens e Adultos (ENCCEJA), ocorrida em 2017, evidencia a “persistência do caráter de suplência e desescolarização da política pública para jovens e adultos” (Barbosa; Silva; Souza, 2020, p. 5-6).

Não obstante, o processo de escolarização na EJA não se limita a um direito formal, pois trata-se também de uma forma de reconhecimento da dignidade e das trajetórias de vida dos educandos. Embora o CESAS seja uma unidade certificadora do ENCCEJA, as falas dos educandos, das egressas e dos educadores permitem compreender como os padrões intersubjetivos de reconhecimento se manifestam no contexto da instituição. Nesse sentido, é possível afirmar que o CESAS desempenha um papel essencial na garantia do direito à

educação para um público diverso, composto majoritariamente por trabalhadores estudantes, pessoas em situação de vulnerabilidade e educandos com deficiência.

4.3.3 O CESAS como espaço de reconhecimento

Na dimensão intersubjetiva do amor, as narrativas dos seis educandos e das duas egressas do CESAS evidenciam a importância do acolhimento e da construção de vínculos com professores, equipe gestora, colegas e demais funcionários da escola. Os relatos de superação destacam, sobretudo, a forma como foram recepcionados ao ingressar na instituição, os laços estabelecidos, o sentimento de pertencimento e o incentivo para seguir acreditando em seus sonhos. Este ambiente acolhedor não apenas fortalece o processo de aprendizagem, mas também contribui para a permanência escolar. Conforme a perspectiva de Freire (2001), este "sonho coletivamente sonhado" permitiu que esses sujeitos superassem situações-limite em suas trajetórias, antes consideradas obstáculos para o "ser mais".

Tanto Mailde, quanto Isabel mencionaram que, no CESAS, encontraram pessoas que as incentivaram a realizar o vestibular e o Enem. Este acompanhamento ocorreu antes, durante e depois do período de provas. Mailde fala com carinho de todos os professores, em especial de Sandra, que a incentivou a sonhar e a concretizar seu sonho de cursar uma faculdade, orientando-a quanto ao FIES e a levou para conhecer as faculdades, e do professor de informática, que esteve presente em sua formatura em Direito. Isabel refere-se aos professores que a aconselharam e orientaram para a realização do Enem e do PAS:

O professor Wilton me ajudou muito! Ele foi falando comigo, me inscreveu para a prova do ENEM e do PAS. Aí, eu fiz a prova do ENEM. Achei difícil, no primeiro dia, pois eu confundi tudo. O Wilton ligou e disse: 'você não entendeu a leitura, não desista. Tudo ao seu tempo'. Ele me incentivava, me empurrava pra frente: 'Fez a prova? Como foi? Gostou?'. No dia da prova do PAS, ele me ligou: 'Isabel, você está no local da prova? Presta atenção, não chuta, não tenta adivinhar, porque a prova do PAS não é assim! Se você marcar uma errada, vai anular uma certa, errada. Então, você presta muita atenção! Leia com cuidado'. E os professores lá do CESAS sempre me incentivaram: 'Isabel, não pare de estudar', 'Isabel, vá em frente!'. Eu mostrei a prova do PAS para eles e eles falaram: 'Olha, agora é o seguinte, vamos esperar o resultado do ENEM pra gente ver em que faculdade você poderá entrar. Você não vai pagar nada. Aí, você nos procura aqui antes de você entrar na faculdade' (Isabel, egressa do CESAS).

Estes relatos evidenciam como a orientação personalizada fortalece os vínculos afetivos e a autoconfiança. O reconhecimento afetivo também está presente nos depoimentos de Paulo César, Antônio e Marisa, que descrevem o CESAS como uma grande família: *"De 2015 para*

cá, fiz muitas amizades. Até hoje, tenho amizades maravilhosas que são como uma família, né? O CESAS é uma segunda casa para mim” (Marisa, educanda do CESAS).

No que tange ao reconhecimento na dimensão intersubjetiva do direito, o CESAS desempenha um papel fundamental por seu pioneirismo na oferta da EJA nos três turnos, da EJA/EaD (de 2004 a 2015) e da EJA/EPT, especialmente porque o processo de escolarização possibilita ao educando transformar sua condição econômica, cultural e social, seja por meio da formação acadêmica, seja pela qualificação profissional.

Além disso, segundo Di Pierro, Haddad, entre outros estudiosos do direito à educação, o direito à educação dos educandos da EJA, embora garantido constitucionalmente, só se concretiza juridicamente quando a unidade escolar assegura condições adequadas de aprendizagem, como infraestrutura de qualidade, materiais apropriados e um currículo adaptado às necessidades e demandas dos educandos.

Em consonância com essa perspectiva, os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de 2023 (Distrito Federal, 2023) e 2024 (Distrito Federal, 2024) evidenciam o compromisso da escola com a inclusão e a promoção de aprendizagens significativas, proporcionando um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades de todos os educandos. Este compromisso torna-se ainda mais relevante diante da diversidade do corpo discente, que inclui adolescentes, jovens, adultos e idosos, bem como pessoas em cumprimento de medidas socioeducativas, em situações de risco e pertencentes a comunidades indígenas, quilombolas e de trabalhadores rurais e urbanos.

Logo, a escola se configura como uma unidade escolar totalmente inclusiva, comprometida com a formação integral e a promoção de um ambiente educativo que respeita e valoriza a diversidade e a sustentabilidade. Esta preocupação com a diversidade e a inclusão dos educandos com deficiência encontra-se nos PPPs e nos relatos dos educadores.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2024 (Distrito Federal, 2024), a proposta pedagógica do CESAS é inclusiva e considera os interesses e saberes dos educandos, garantindo seu direito universal à educação ao longo da vida. Por meio de um currículo flexível, de cursos e projetos voltados à qualificação profissional e de parcerias com instituições públicas e privadas nas áreas de cultura, esporte e lazer, a escola contribui para a permanência e a inserção dos educandos tanto em uma comunidade de valor, quanto no mundo do trabalho.

Esta abordagem é reafirmada pelos educadores da Unidade Escolar. Tanto a educadora Seyla, quanto o educador Andrew ressaltam que o CESAS promove a inclusão ao atender educandos com e sem deficiência, assegurando condições de aprendizagem adequadas a todos. Para aqueles que possuem necessidades educacionais especiais, são realizadas adaptações curriculares nos três turnos, integrando o atendimento nas salas de recursos com os docentes

das respectivas disciplinas, possibilitando a participação plena em todas as etapas do ensino, incluindo as avaliações (Distrito Federal, 2024).

A coordenadora Ângela ressalta a importância do trabalho de conscientização que é realizado na escola para que os educandos com deficiência sejam acolhidos:

Muitas vezes a gente faz algumas atividades voltadas para a compreensão e conscientização das pessoas, das deficiências dos estudantes. Por exemplo, conhecer o que é o piso tátil, para não ficar parado em cima dele; ter a consciência de que o estudante cego não gosta de ser puxado; a necessidade de ter mais silêncio dentro da sala de aula, porque atrapalha aquele estudante que está ali junto com a gente. Tem muita atividade de socialização para que a comunicação flua naturalmente (Ângela, coordenadora do CESAS).

Além disso, um dos grandes diferenciais do CESAS, como ressaltado pela educadora Seyla, é sua localização estratégica. Situado em uma região acessível, o CESAS se destaca por sua capacidade de atender uma ampla população que, muitas vezes, não teria acesso à educação formal em outros contextos: *“A localização, aqui, é perto da rodoviária, são 10 minutos de caminhada, para quem não tem deficiência. Então, é acessível para o estudante, de qualquer satélite ou cidade do entorno de Goiás”* (Seyla, educadora do CESAS).

Além disso, tem-se a constituição de um corpo docente qualificado. De acordo com o PPP de 2024 (Distrito Federal, 2024), dos 130 docentes, cinco são doutores, 22 são mestres e 63 são especialistas, sendo que grande parte desses educadores é servidora efetiva que atua há muitos anos na escola, contribuindo para uma formação acadêmica de qualidade e um bom preparo dos estudantes para o Ensino Superior. De acordo com a educadora Seyla, todos os professores que trabalham 40h no primeiro segmento são efetivos. Este diferencial é essencial para o reconhecimento das lutas travadas ao longo dos anos em prol do direito à educação desse público tão diverso e para este Centro Exclusivo de EJA, sobretudo porque hoje, no DF, segundo os dados disponibilizados pelo Sinpro³³, 70% dos professores em sala de aula são temporários, sendo o menor número de efetivos dos últimos dez anos. Esta é mais uma situação que desvela a falta de cuidado do governo com a educação. Uma situação que remete à educação nos anos 1980, época em que, segundo Machado (2012), eram recrutados monitores para ministrar aulas no Mobral e, para as classes de Ensino Supletivo, dependendo da demanda, eram contratados professores temporários, como forma de baratear os custos com a educação.

A dimensão intersubjetiva da solidariedade no CESAS manifesta-se no impacto da educação sobre a autoimagem dos educandos e no trabalho pedagógico desenvolvido. Por meio da análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) da escola, bem como das falas de

³³ Fonte: <https://www.sinprodf.org.br/governo-ibaneis-tem-menor-numero-de-professores-efetivos-da-ultima-decada/>. Acesso em 12 jan. 2024.

educadores, educandos e egressos, percebemos que a escola vem se adaptando e atuando de maneira a respeitar a história de vida, as práticas sociais e os conhecimentos prévios dos educandos, permitindo que se reconheçam como sujeitos singulares e reafirmem sua honra e dignidade.

Nesse sentido, a participação em práticas e projetos pedagógicos diversificados, que vão desde iniciativas esportivas, como os Jogos Escolares do Noturno (apelidados de Corujão) e o Xadrez, programas de rádio e TV, representados pelo projeto TV Rádio CESAS, até ações voltadas para a cidadania e inclusão, como o projeto “Direito e Cidadania” realizado em parceria com o TJDF, o IESB e a Defensoria Pública do Distrito Federal (vide descrição dos projetos na subseção 3.3 do Capítulo 3), fortalece os vínculos entre os participantes e contribui para o desenvolvimento da autonomia e do reconhecimento, além de ampliar o alcance e o impacto das experiências educativas.

Gomes (2015) ressalta que o processo de escolarização deve fomentar nos educandos "uma postura de reconhecimento e, por meio dessa postura, estabelecer suas condições de autonomia individual e autoestima" (2015, p. 40).

A análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no CESAS, à luz da teoria do reconhecimento de Axel Honneth, evidencia o papel deste Centro Exclusivo de EJA como um espaço privilegiado para a construção de identidades e para o fortalecimento de vínculos sociais. Ao promover o reconhecimento nas três dimensões intersubjetivas formuladas pelo autor, podemos considerar que o CESAS se consolida como um agente de transformação social, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento das aprendizagens e para a valorização das trajetórias de vida de seus educandos.

4.3.4 CESAS: Desafios de um novo caminhar

O Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS) desempenha um papel fundamental na oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Distrito Federal, atendendo a uma população historicamente marginalizada e invisibilizada pelas políticas públicas educacionais. Apesar dos esforços da equipe gestora, administrativa, docente e da implementação de projetos inovadores, a instituição enfrenta desafios tanto de ordem macro, relacionados às decisões políticas, à estrutura do sistema educacional e à ausência de políticas públicas adequadas à realidade da modalidade, quanto de ordem micro, vinculados ao cotidiano escolar.

Os desafios de ordem macro estão relacionados a decisões e encaminhamentos das instâncias superiores, que impactam diretamente a realidade escolar. Entre eles, destacamos a descontinuidade nas políticas públicas voltadas para a EJA, a limitada articulação entre as esferas administrativa e pedagógica, e a morosidade na implementação de projetos essenciais ao fortalecimento da modalidade. Um exemplo desta realidade é a ausência de um sistema específico para a EJA combinada, o que dificulta a plena execução do modelo pedagógico proposto pela escola.

Ângela reforça que o Projeto de Letramentos Múltiplos é aplicado em sala de aula como projeto-piloto, mas que infelizmente o Projeto de Educação Profissional ainda está em tramitação desde 2015.

A escassez de apoio técnico, logístico, material, de transporte e de recursos humanos compromete a realização de atividades pedagógicas e formativas, como a horta escolar, o “Corujão” – que sequer consta mais no Projeto Político-Pedagógico da escola –, as propostas de atendimento educacional especializado, bem como o projeto da TV e Rádio CESAS, que enfrenta instabilidade, com longos períodos de descontinuidade. Apesar de seu potencial pedagógico e comunitário, o projeto sofre com limitações estruturais e institucionais, exigindo um investimento pessoal significativo por parte dos envolvidos.

Então, é um projeto maravilhoso que passou por descontinuidades, mas a gente sempre retoma e faz o trabalho, ainda que a gente não tenha esse suporte. Hoje, ela funciona e tem aulas gravadas, mas, com a perda do profissional, a gente vai inserindo de forma mais lenta (Ângela, coordenadora do CESAS).

Escrevemos um projeto de TV e Rádio CESAS, mas, infelizmente, a Secretaria de Educação, em particular a Regional do Plano Piloto, à qual o CESAS está subordinado, não tem dado a devida importância ao nosso trabalho. Mantemos a rádio e a TV funcionando por nossa conta e risco, sem apoio institucional. Além das aulas, dedico meu tempo de descanso para fazer esse projeto acontecer (Andrew, educador do CESAS).

Outro entrave enfrentado pela escola, também decorrente da insuficiência de recursos humanos, é a execução da busca ativa e de outros projetos de captação de novos educandos. De acordo com a educadora Seyla, esta responsabilidade recai sobre a equipe do Serviço de Orientação Educacional (SOE), mas a falta de pessoal compromete o desempenho desta tarefa, que exige acompanhamento contínuo das faltas e desistências — nem sempre comunicadas pelos professores.

Se o estudante desapareceu, mesmo sendo maior de idade, os professores precisam passar as informações para o SOE e o SOE tem que ter um pessoal para ir em busca.

Às vezes tem, às vezes não! Esse ano, por exemplo, no primeiro semestre, nós conseguimos desenvolver esse processo, porque eram três funcionários no diurno e um no noturno. Aí, a do noturno precisou sair da escola por motivos pessoais, uma do diurno ganhou neném e a outra tirou licença-prêmio. Então, de quatro, reduziu para um. E hoje, esse único funcionário tem que atender os três turnos. Não tem como um fazer o trabalho que quatro faziam (Seyla, educadora do CESAS).

A educadora Seyla também aponta a descontinuidade de projetos importantes como uma expressão da fragilização das políticas de inclusão na EJA, e cita como exemplo uma iniciativa realizada durante o governo de Rodrigo Rollemberg, em parceria com uma ONG, que proporcionava acesso à educação para pessoas em situação de rua.

Segundo a educadora:

Na época do Rollemberg, teve uma ONG que trazia as pessoas em situação de rua para estudar. Eles tinham um ponto de encontro marcado para a Kombi buscá-los. Eles ficavam durante o turno, na hora de ir embora, cada um ficava no seu ponto. O projeto acabou. A parceria foi só durante os 3 anos do governo Rollemberg, eu acho (Seyla, educadora do CESAS).

A descontinuidade que marca historicamente a EJA reforça a denegação de direitos que impede os mais vulneráveis de usufruírem de garantias básicas. O fim de iniciativas voltadas à inclusão desta população nos espaços educacionais representa, portanto, não apenas um descaso do sistema, mas um retrocesso na luta por equidade e justiça social.

A ausência de reconhecimento na dimensão intersubjetiva do direito, de acordo com Souza (2019), agrava-se especialmente para pessoas em situação de rua, que vivenciam com maior intensidade os efeitos da pobreza extrema e das desigualdades sociais. Em razão disso, encontram-se frequentemente excluídas do acesso à saúde, à educação, ao trabalho, à alimentação e à moradia. Estas pessoas “garimpam, ainda, locais ‘seguros’ nos espaços ‘públicos’ da cidade que não lhes pertence e, acima de tudo, garimpam, consciente ou inconscientemente, seus direitos” (Souza, 2019, p. 26).

A realidade desvela a falta de visibilidade e valorização do trabalho realizado nesse Centro Exclusivo de EJA, que, apesar de sua grande relevância para o cenário educacional do DF e, possivelmente, para o contexto nacional, permanece uma escola invisibilizada para os invisibilizados. Tal constatação é perceptível também na fala de Ângela ao relatar a dificuldade em compilar informações sobre a escola devido à escassez de registros sobre seu período inicial.

Então, vem a parte histórica, e eu percebi a questão da invisibilidade. Essa invisibilidade também está nos documentos. A gente não encontra muita informação do início do CESAS — o CESAS enquanto escola de jovens e adultos. São pouquíssimas coisas, e é um trabalho muito complexo para a gente ir buscando essas informações (Ângela, coordenadora do CESAS).

O educador Andrew reforça esta percepção ao relatar as dificuldades enfrentadas tanto no desenvolvimento quanto na ampliação do Projeto TV e Rádio CESAS. Seu depoimento revela a invisibilidade que ainda permeia iniciativas educacionais da EJA, marcada por entraves administrativos e por decisões políticas que, mesmo que não intencionais, acabam por limitar o potencial destas ações. Estes obstáculos comprometem o pleno desenvolvimento de ações pedagógicas que poderiam beneficiar não apenas a comunidade escolar, mas também a comunidade local, restringindo, assim, o acesso dos trabalhadores estudantes da EJA a uma educação mais diversificada, equânime e de qualidade.

Trabalho tem muito! Visibilidade pouca! Temos um sistema de som usado entre as aulas para marcar os horários. É a Rádio CESAS! Também temos uma TV CESAS, com estúdio montado para entrevistas com estudantes. Já tivemos um projeto para criar uma emissora de rádio da própria Secretaria de Educação, transmitida via antena e voltada para atender todas as escolas do DF e a comunidade local. Apresentei o projeto em 2007, mas ele foi engavetado devido a questões políticas (Andrew, educador do CESAS).

Na percepção dos educadores, diversos projetos deixam de ser priorizados ou têm sua continuidade comprometida, em parte porque determinadas iniciativas, embora possuam grande potencial educativo e social, não geram visibilidade imediata para determinadas esferas de poder, em nível macro.

A educadora Seyla complementa a análise ao considerar que a EJA tem sido preterida pela SEEDF, que direciona mais recursos e atenção ao ensino regular. Em sua visão, esta realidade decorre, em parte, da falta de familiaridade das instâncias decisórias com o contexto da sala de aula, o que resulta na proposição de políticas pouco compatíveis com a prática. Um exemplo citado por ela é o calendário flexível, que impõe reposições aos sábados, o que, segundo a educadora, tende a resultar em perda de dias letivos e prejudica professores que ministram apenas uma aula por semana, agravando a defasagem pedagógica, especialmente em semanas com feriados, quando o absenteísmo costuma ser maior.

Para além das experiências de não reconhecimento que este Centro Exclusivo de EJA enfrenta em nível macro, os relatos dos educadores evidenciam desafios de ordem micro, ou seja, diretamente relacionados ao cotidiano escolar. Estes desafios, em grande parte agravados por fatores externos já mencionados, envolvem tanto aspectos pedagógicos, quanto interpessoais — estes últimos muitas vezes decorrentes do desgaste provocado por embates políticos e ideológicos, intensificados durante o período da pandemia —, que repercutem negativamente no bem-estar e na motivação do corpo docente.

Entre os desafios cotidianos, destacamos uma preocupação com o enfraquecimento do debate democrático no interior da escola, do ímpeto combativo da categoria, o medo de se posicionar frente a questões político-partidárias e o afastamento do diálogo sobre temas sociais relevantes, como racismo e intolerância religiosa. O educador Oskar, por exemplo, observa que há frentes de atuação que frequentemente são enfraquecidas pela escassez de diálogo e pela diminuição da motivação entre os educadores, que, em sua percepção, vêm se tornando cada vez mais apáticos.

Não debatemos mais, estamos sem paciência para ouvir o outro. Perdemos a capacidade de sentar, discutir e depois sair para tomar uma cerveja, porque sempre fica uma mágoa. Precisamos resgatar o debate intelectual. Além disso, não vemos a necessidade de lutar. Isso faz parte de um processo de desconstrução do poder do professor (Oskar, educador do CESAS).

Esta percepção dialoga com a análise de Arroyo (2000), que discute a desconstrução histórica do papel do professor, ressaltando como os educadores vêm perdendo, paulatinamente, sua centralidade no contexto escolar. Segundo o autor, os docentes têm sido tratados como meros apêndices da instituição, com pouca ou nenhuma influência nas decisões educacionais, o que compromete sua autonomia e visibilidade como sujeitos políticos. A desvalorização impacta diretamente a identidade docente, enfraquecendo a capacidade de resistência e de ação crítica no interior da escola, além de dificultar a construção de diálogos intelectuais e o engajamento em lutas coletivas. Para reverter este cenário, Arroyo defende ser fundamental o resgate do protagonismo docente, reconhecendo sua importância na construção de uma educação democrática e na formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

Oskar também menciona, com certa preocupação, a dificuldade de engajamento de alguns educadores em iniciativas que buscam ampliar o protagonismo estudantil, como a criação de grêmios e a participação em conselhos de classe. Embora esta postura possa ser interpretada como resistência ou falta de compromisso, ela parece refletir mais as consequências de um processo prolongado de sobrecarga e desmotivação de uma categoria historicamente pressionada, desvalorizada e, muitas vezes, silenciada pela sociedade e pelo sistema educacional, que impõe limites à sua atuação e decisões que, frequentemente, não dialogam com a construção de práticas verdadeiramente democráticas e transformadoras.

Nesse contexto, é importante destacar que esta realidade não pode ser atribuída exclusivamente à formação docente ou à ausência de engajamento político. Muitos educadores do CESAS têm uma trajetória consolidada na EJA e atuam ativamente na defesa do direito à educação. Além de lecionarem na mesma instituição há anos, grande parte desses professores se formou na Universidade de Brasília (UnB). A escola, por sua vez, também se destaca como

um importante espaço de debate e formação, recebendo eventos nacionais, como o *Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos* (vide Apêndice B5), além de encontros regionais sobre a modalidade, consolidando-se como um polo de discussão da EJA. Muitos de seus docentes participam de eventos acadêmicos, comparecem às reuniões do Fórum GTPA e marcam presença em conferências e congressos, reafirmando seu compromisso com a valorização e o fortalecimento desta modalidade de ensino.

Outra possível explicação para a baixa participação dos educandos em práticas democráticas é a incompatibilidade de suas demandas diárias com o tempo necessário para tais atividades. O formato semestral da EJA reduz o tempo de permanência dos estudantes na escola, o que pode diminuir seu envolvimento em questões políticas e ideológicas. No entanto, esta falta de engajamento compromete o exercício da cidadania e o senso de pertencimento dos discentes à comunidade escolar, além de limitar o potencial transformador da escola, que poderia ser um espaço privilegiado de mobilização política e social.

Esta realidade foi identificada também por Di Pierro (2017) nos quatro Centros Públicos de Educação de Jovens e Adultos investigados em São Paulo, onde nenhum deles conseguiu “consolidar mecanismos de gestão democrática capazes de mobilizar uma efetiva participação dos estudantes”, mesmo tendo criado diversas estratégias para ouvir a opinião dos educandos e promover múltiplas tentativas de organização e representação estudantil. Os conselhos de escola existem formalmente, mas as decisões, geralmente, ocorrem em nível da gestão. A autora sugere que isso pode estar relacionado à “incipiência de suas práticas de gestão democrática ou à falta de enraizamento no território e incidência no desenvolvimento local” (Di Pierro, 2017, p. 132).

Ainda no âmbito pedagógico, os educadores apontam como desafio a desmotivação dos estudantes diante de atividades formativas não propedêuticas, como palestras, oficinas e projetos interdisciplinares. Esta resistência evidencia a necessidade de maior investimento em ações de sensibilização, bem como de uma postura mais alinhada e coerente por parte de toda a equipe escolar. A ausência de unidade no discurso docente — ocasionada, possivelmente, pela apatia dos educadores, conforme discutido anteriormente — contribui para a falta de engajamento dos estudantes, especialmente em atividades diferenciadas, como a Semana de Educação para a Vida e a Semana da EJA (discutidas no capítulo 3).

Outro ponto relevante que pode estar relacionado à sobrecarga docente é a quantidade de projetos de iniciativa individual dos educadores, que nem sempre são devidamente reconhecidos ou publicizados. Em alguns casos, estes projetos não são compartilhados com a

equipe, especialmente quando o professor permanece pouco tempo na escola. Segundo a educadora Seyla, em muitos casos, falta iniciativa docente para redigir os projetos e submetê-los às instâncias superiores, o que frequentemente não ocorre devido ao receio de questões político-partidárias.

Eu acho que as pessoas preferem não ir atrás de ninguém, para não dizer que a escola está tomando partido de direita ou de esquerda. E aqui dentro da escola, essa questão política já é muito problemática. Não deveria ser, porque não importa se é direita ou se é esquerda. O importante é favorecer o trabalho da escola (Seyla, educadora do CESAS).

Este é um ponto nevrálgico, pois contribui para que o trabalho da escola não alcance a visibilidade que deveria. Seyla acrescenta ainda que o CESAS só foi premiado no I Prêmio Paulo Freire porque Ângela assumiu a liderança e inscreveu os projetos na Câmara Legislativa.

Frente a esses desafios, reitero a importância de se observar a teia que vem sendo tecida em nível macro e, conseqüentemente, a malha que vem pressionando, muitas vezes sufocando, os educadores, levando-os ao esgotamento, sobretudo porque a sobrecarga impacta diretamente a organização do trabalho pedagógico e precisa ser analisada com mais sensibilidade, especialmente após o agravamento deste cenário durante o período da pandemia.

A desmotivação docente compromete não apenas a produtividade, mas também a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Silva (2023), apoiando-se nos estudos de Silva (2012), enfatiza a necessidade urgente de melhoria nas condições de trabalho dos professores, por meio de políticas públicas voltadas à valorização profissional e à formação continuada. A autora também destaca a relevância de contar com equipes mais qualificadas e *acolhedoras* (grifo meu), infraestrutura escolar adequada, elaboração de um projeto político-pedagógico mais alinhado com a realidade da sala de aula, maior engajamento das famílias e a adoção de práticas pedagógicas mais condizentes com as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Este debate sobre as condições macro e microestruturais que afetam este Centro Exclusivo de EJA desvela que, apesar dos progressos observados, os desafios ainda são significativos e a luta por reconhecimento continua sendo uma realidade no CESAS, e nas demais escolas que atendem à EJA. Logo, a invisibilidade desta modalidade decorre, em grande parte, da ausência de reconhecimento jurídico, o que impacta diretamente na formulação e implementação de ações pedagógicas.

Dessa forma, é essencial que o poder público avance na implementação de políticas permanentes e específicas para a EJA, assegurando recursos adequados e o devido reconhecimento de sua importância no sistema educacional. Nessa perspectiva, o

fortalecimento institucional do CESAS demanda não apenas a ampliação do quadro profissional, mas também melhorias na estrutura física — bastante antiga —, a retomada de projetos que já demonstraram bons resultados e um apoio contínuo, que se mantenha independentemente de mudanças de gestão.

Paralelamente, é importante valorizar os meios de comunicação institucional, como a TV e a Rádio CESAS, incentivando sua manutenção com estrutura adequada e reconhecimento por parte da Secretaria de Educação. Estas iniciativas contribuem significativamente para a visibilidade das ações deste Centro Exclusivo de EJA para o fortalecimento de sua identidade.

Além disso, faz-se necessário promover espaços de escuta, com o objetivo de resgatar o engajamento coletivo e consolidar os vínculos entre os profissionais desta UE. A valorização destes momentos pode favorecer a construção de um ambiente mais colaborativo e sensível às demandas da comunidade escolar.

Por fim, a efetiva participação dos educandos nos processos democráticos da escola deve ser garantida, reconhecendo-os como sujeitos de direito e promovendo seu protagonismo, reafirmando-se, assim, o compromisso com uma educação pública e emancipadora, capaz de transformar vidas e realidades.

REFLEXÕES PARA UM NOVO CAMINHAR

A educação é reconhecida como um direito humano fundamental, consagrado tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos quanto na Constituição Federal do Brasil de 1988, a qual assegura a educação como um direito de todos e um dever do Estado. Essa normatividade é concretizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma das modalidades responsáveis por garantir o acesso e a conclusão da educação básica por parte daqueles que, por diferentes razões socioeconômicas e estruturais, não conseguiram concluir seus estudos na idade considerada adequada.

A EJA, ao ser concebida enquanto política pública estruturada no marco do direito à educação, cumpre um papel estratégico e reparador no enfrentamento das desigualdades educacionais históricas que afetam os jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora. Configura-se, assim, como modalidade das etapas do ensino fundamental e médio voltada à universalização do direito à educação, articulando-se com os objetivos constitucionais e com as diretrizes da Agenda Educacional Brasileira, sobretudo por meio das metas 8, 9 e 10 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Tais metas estabelecem compromissos com a ampliação da escolarização, a elevação da escolaridade média da população e a redução das desigualdades de acesso, permanência e conclusão escolar, em especial entre os segmentos historicamente marginalizados.

Todavia, o enfrentamento das desigualdades educacionais por meio da EJA esbarra em desafios persistentes, relacionados às condições objetivas de vida dos estudantes, marcadas por jornadas de trabalho extenuantes, responsabilidades familiares e os traumas decorrentes de processos anteriores de exclusão escolar. Essas vivências conformam o que se denomina de "gargalos educacionais", dificultando a permanência e o êxito escolar. A literatura especializada tem apontado, como fatores críticos à efetividade da EJA, a manutenção de uma abordagem tradicional no processo de ensino-aprendizagem, o oferecimento de conteúdos descontextualizados das vivências dos estudantes e a rigidez nos horários escolares — elementos que destoam dos pressupostos pedagógicos críticos que deveriam orientar essa modalidade.

A crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19 acentuou significativamente esse cenário. Segundo dados do Censo Escolar de 2020, a EJA foi a modalidade mais afetada, registrando uma redução de 8,3% no número de matrículas em relação ao ano anterior, o que

representa uma evasão de aproximadamente 270 mil estudantes. Tal retração evidencia a vulnerabilidade estrutural da modalidade frente às emergências sociais e sanitárias, somada ao desinvestimento crônico que atinge as políticas educacionais voltadas para o público da EJA. O Censo Escolar de 2022 reforça essa tendência, indicando um decréscimo expressivo de 22% nas matrículas da EJA entre 2018 e 2022 — uma queda mais aguda no ensino médio (25%) do que no ensino fundamental (20%). Esses dados reiteram o descomprometimento político com a garantia do direito à educação para os jovens e adultos e reforçam a urgência de reconfiguração das estratégias pedagógicas, institucionais e orçamentárias voltadas para essa população.

Nesse sentido, a presente tese propôs-se a investigar os sentidos atribuídos por educandos e egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao direito à educação, por meio das lentes da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, no contexto específico do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS. A partir de um itinerário metodológico qualitativo, sustentado por entrevistas narrativas, análise documental e observação participante, buscou-se compreender como o reconhecimento nas suas dimensões do amor, do direito e da solidariedade pode contribuir para ressignificar as trajetórias escolares de sujeitos historicamente excluídos. Na Introdução, apresentaram-se os objetivos gerais e específicos da pesquisa, destacando-se a necessidade de reconstruir memórias e desvelar práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento jurídico, social e afetivo dos educandos da EJA. Esse ponto de partida mostrou-se fundamental para balizar uma investigação sensível às desigualdades e ao potencial emancipatório da educação de jovens e adultos.

O primeiro capítulo da tese dedicou-se a lançar os fundamentos epistemológicos e metodológicos do estudo. Assumindo a Teoria do Reconhecimento como eixo estruturante, ancorou-se em um referencial crítico que articula educação, justiça social e emancipação. As opções metodológicas delineadas – análise de conteúdo, entrevistas narrativas com uso de imagens e observação participante – revelaram-se eficazes para captar a complexidade das trajetórias dos sujeitos da EJA e os significados que atribuem à sua escolarização. A explicitação do percurso da pesquisa de campo e a construção do corpus investigativo demonstraram o compromisso ético-político da autora com a valorização das vozes dos educandos e egressos, bem como com a problematização dos silenciamentos historicamente impostos a essa população. O capítulo evidenciou, portanto, que a produção de conhecimento sobre a EJA demanda um rigor científico que não exclua a escuta sensível e o engajamento com a transformação social.

O segundo capítulo da tese dedicou-se à apresentação e fundamentação teórica da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, estabelecendo as bases epistemológicas sobre as quais se estrutura o estudo. A escolha desta teoria se justifica pela sua capacidade analítica e crítica de compreender os processos sociais de exclusão e as lutas por dignidade, visibilidade e justiça social. Ao recuperar as raízes da Teoria Crítica, especialmente a partir da tradição da Escola de Frankfurt e do pensamento de Max Horkheimer, este capítulo delinea a evolução histórica e conceitual do campo teórico em que se insere Honneth, traçando um panorama dos principais fundamentos que deram origem à sua concepção de reconhecimento como elemento constitutivo da identidade dos sujeitos.

No desenvolvimento do capítulo, foram expostos os pilares filosóficos que sustentam a Teoria do Reconhecimento, como a apropriação crítica de Hegel e a incorporação da psicologia social de George Herbert Mead. A análise destacou como Honneth reelabora a teoria crítica ao deslocar o foco da crítica do sistema econômico para as esferas intersubjetivas da vida social. Amor, direito e solidariedade surgem, nesse contexto, como padrões de reconhecimento fundamentais para a constituição da subjetividade, pois é na vivência concreta desses elementos que os sujeitos adquirem autoconfiança, autorrespeito e autoestima. O capítulo mostra como essas esferas não apenas conformam o desenvolvimento moral do indivíduo, mas também funcionam como critérios para a avaliação das estruturas sociais.

Outro ponto relevante abordado no capítulo foi a articulação entre o reconhecimento e a luta social. A experiência do desrespeito – seja na forma de invisibilização, privação de direitos ou desvalorização simbólica – atua como catalisadora de movimentos sociais e de resistências individuais e coletivas. Essa gramática moral dos conflitos sociais proposta por Honneth encontra ressonância nas lutas históricas pelo direito à educação, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como será explorado nos capítulos seguintes. A teoria apresenta-se, assim, como uma lente teórica potente para a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos da EJA ao seu processo de escolarização, bem como às experiências vividas nas instituições educacionais.

Por fim, vimos no capítulo a reafirmação da pertinência da Teoria do Reconhecimento para o campo da Educação, especialmente para pensar políticas públicas voltadas à promoção da justiça social e à superação das desigualdades educacionais. Ao reconhecer os sujeitos da EJA como portadores de direitos e protagonistas de sua história, esta teoria fornece um horizonte crítico e emancipatório, capaz de sustentar um projeto educativo voltado à transformação social. Nessa perspectiva, o segundo capítulo não apenas ofereceu os fundamentos teóricos que sustentam a estrutura argumentativa da tese, como também

desempenhou um papel essencial na construção do arcabouço conceitual necessário à análise empírica desenvolvida nos capítulos subsequentes. Foi a partir desse alicerce que as dimensões intersubjetivas do reconhecimento — amor, direito e solidariedade — puderam ser mobilizadas como categorias analíticas centrais, possibilitando a compreensão aprofundada das narrativas dos educandos e egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do Distrito Federal.

O Capítulo 3 aprofundou a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como direito social e como política pública no Brasil, a partir de uma leitura crítica dos marcos históricos, jurídicos e pedagógicos que a configuram. Inicialmente, demonstrou-se que a EJA esteve, durante décadas, à margem da estrutura educacional formal, reduzida a campanhas episódicas de erradicação do analfabetismo, como evidenciado nas “cruzadas” dos anos 1940 a 1960. O capítulo resgatou as contradições históricas da política educacional voltada à população jovem e adulta, marcada ora pela negligência, ora pela vinculação à lógica produtivista e à formação de mão de obra subalterna, como se viu com a criação do MOBRAF durante a ditadura civil-militar. Tais iniciativas, longe de garantirem o direito à educação como prática emancipatória, subordinaram a escolarização ao interesse do Estado em formar cidadãos adaptáveis ao mercado, mantendo, assim, as estruturas de desigualdade social.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, com o reconhecimento da educação como um direito de todos e dever do Estado, a EJA passa a figurar, formalmente, como uma modalidade da Educação Básica. Tal reconhecimento, no entanto, mostrou-se insuficiente para garantir efetivamente o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos sujeitos da EJA. O capítulo evidenciou que, mesmo com a LDB 9.394/96, os avanços normativos não se traduziram, em grande parte, em políticas públicas robustas e permanentes. A análise crítica das normativas – como o Parecer CNE nº 11/2000 (o “Parecer Jamil Cury”) – revelou um esforço por parte de intelectuais e gestores em legitimar a EJA como uma categoria organizacional autônoma, com funções pedagógicas específicas: reparadora, equalizadora e qualificadora. Ainda assim, persistem concepções compensatórias e transitórias que deslegitimam o direito pleno à educação para os jovens e adultos excluídos da escola em sua trajetória formativa inicial.

Ao integrar autores como Gadotti, Romão, Paiva, Vieira, Beisiegel, Freire e Arroyo, o capítulo contribuiu para uma leitura política da EJA, rompendo com a noção de mera escolarização e reafirmando-a como direito humano e prática libertadora. A crítica à lógica supletiva, à fragmentação dos programas e à ausência de uma política de Estado coesa revelou que a luta pelo reconhecimento dos sujeitos da EJA ainda se coloca como um dos grandes

desafios do campo educacional. A EJA é interpelada por múltiplas desigualdades – de classe, raça, gênero e território –, e sua efetivação exige políticas que transcendam os marcos normativos e se ancorem no reconhecimento dos sujeitos como trabalhadores, cidadãos e portadores de história, saberes e cultura.

Portanto, a conclusão fundamental do capítulo reside na constatação de que, embora a EJA tenha conquistado um estatuto jurídico legítimo na legislação brasileira, ela continua a enfrentar obstáculos estruturais para se concretizar como política pública emancipatória. A superação da precariedade histórica da EJA requer não apenas vontade política, mas também uma revisão crítica das práticas pedagógicas e das condições institucionais que perpetuam sua marginalização. Ao reconhecer a EJA como um campo de disputas sociais e simbólicas, o capítulo reforça a tese de que é preciso reconstruir coletivamente os sentidos do direito à educação, considerando os sujeitos da EJA como protagonistas da escola pública democrática e inclusiva.

O Capítulo 4 representou o núcleo empírico da tese, ao sistematizar as narrativas de educandos e egressos do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS. Com base em entrevistas narrativas e observação participante, as análises, realizadas por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), revelaram as experiências vividas pelos sujeitos da EJA, suas histórias de exclusão, suas motivações para retornar à escola e os sentidos atribuídos ao direito à educação. As vozes que emergem da pesquisa não são meros relatos individuais, mas expressam coletivamente uma luta por reconhecimento em suas diversas dimensões: afetiva, social, jurídica e política. O capítulo evidenciou que a experiência escolar no CESAS tem operado como uma instância de transformação subjetiva e social, em que o direito à educação deixa de ser uma promessa abstrata para tornar-se um processo concreto de resgate da autoestima, da dignidade e da cidadania.

A escuta dos sujeitos revelou que a trajetória escolar é marcada por interrupções, exclusões, sobrecarga de responsabilidades familiares e laborais, além da ausência de políticas públicas efetivas para garantir o acesso e, sobretudo, a permanência. Os sentidos atribuídos à educação se articulam ao desejo de mobilidade social, de inserção no mundo do trabalho, mas também à busca por reconhecimento simbólico e pertencimento. A escola é, para muitos, o espaço onde se reconstróem identidades, onde se vencem estigmas e onde se constrói a esperança. A análise demonstrou ainda que a permanência na EJA está intrinsecamente ligada à qualidade das relações estabelecidas na instituição escolar – professores, coordenadores, colegas – e à sensibilidade pedagógica que reconhece os sujeitos em sua complexidade.

Outro ponto fundamental debatido no capítulo foi a relação entre a pedagogia da EJA e a Teoria do Reconhecimento. As narrativas indicaram que o reconhecimento enquanto prática pedagógica – por meio do acolhimento, da escuta, da valorização das experiências de vida e da construção coletiva do conhecimento – é condição para que o direito à educação seja, de fato, vivido. A ausência de reconhecimento, por outro lado, expressa-se em evasão, fracasso escolar e aprofundamento da exclusão. A análise das práticas pedagógicas no CESAS permitiu compreender que o reconhecimento não se dá apenas no plano normativo, mas se constrói cotidianamente nas interações, nos gestos, nos currículos, nas avaliações, nas metodologias. Isso reafirma a importância de uma formação docente específica, crítica e comprometida com os sujeitos da EJA, para que se construam experiências escolares significativas.

Por fim, o capítulo reafirma o papel central da escola pública como espaço de resistência e de reinvenção da educação para trabalhadores. O CESAS, como lócus desta investigação, revela que é possível fazer da EJA um espaço de justiça social, de fortalecimento da democracia e de promoção da equidade. A trajetória dos educandos e egressos, seus depoimentos, desejos e desafios, reafirmam a tese de que o direito à educação precisa ser permanentemente reconfigurado em práticas concretas de reconhecimento. A EJA, quando alicerçada em um projeto político-pedagógico emancipador, torna-se o lugar privilegiado para que trabalhadores e trabalhadoras ressignifiquem suas vidas e suas histórias, tornando-se sujeitos ativos da construção de um mundo mais justo e humano.

Ao longo da tese, ficou evidente que o direito à educação na EJA não pode ser reduzido a uma lógica compensatória ou instrumental. Trata-se, antes, de um direito humano fundamental, que deve ser efetivado por meio de políticas públicas consistentes, práticas pedagógicas emancipatórias e processos contínuos de reconhecimento dos sujeitos historicamente marginalizados. A pesquisa reafirma, assim, a necessidade de se compreender a EJA como um campo de disputas simbólicas e materiais, em que se forjam identidades, se constroem subjetividades e se travam lutas por justiça social. O CESAS, como lócus desta investigação, revelou-se um espaço privilegiado para compreender essas dinâmicas, oferecendo lições valiosas sobre o papel da escola pública na promoção da equidade, da cidadania e da emancipação. Ao reconhecer os educandos como sujeitos de direito, esta tese convida à construção de novos paradigmas educacionais que coloquem, no centro do debate, o valor inalienável da vida, da dignidade e do saber dos trabalhadores-estudantes da EJA.

Ao final desta tese, é possível afirmar que o direito à educação, no contexto da EJA, ainda carece de efetividade plena. Os obstáculos à permanência escolar dos sujeitos da EJA – evasão, precarização das condições de ensino, ausência de políticas públicas continuadas –

refletem a persistência de um modelo educacional que marginaliza as experiências dos trabalhadores e nega-lhes o direito de aprender com dignidade. Ao mesmo tempo, a experiência do CESAS e a força das narrativas aqui analisadas apontam caminhos possíveis para a construção de uma EJA pautada na justiça social, no reconhecimento e na pedagogia crítica. A EJA, como expressão da luta por igualdade substantiva, exige não apenas ações técnicas ou reformas pontuais, mas a construção de um novo projeto educativo que reconheça os sujeitos como protagonistas da sua história, reafirmando a educação como prática de liberdade e transformação social.

Diante da complexidade que envolve a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, torna-se inegável que essa modalidade exige mais do que reconhecimento legal ou normativo — ela requer o reconhecimento ético, social e político dos sujeitos que a constituem. Como demonstrado ao longo desta tese, o percurso histórico da EJA foi marcado por silenciamentos, descontinuidades e tratamentos compensatórios que, em vez de repararem a exclusão escolar vivida por milhões de brasileiros, muitas vezes reforçaram sua condição de marginalidade. A aplicação da Teoria do Reconhecimento de Honneth revelou-se, nesse contexto, não apenas uma ferramenta analítica, mas também uma postura crítica necessária para reposicionar o debate sobre a EJA no âmbito das lutas sociais por justiça e dignidade.

A leitura atenta das narrativas de estudantes e egressos da EJA permite concluir que os espaços escolares ainda oscilam entre práticas emancipadoras e práticas excludentes. Se, por um lado, a EJA pode representar um espaço de ressignificação da trajetória escolar e de reconstrução da autoestima, por outro, continua exposta às armadilhas de uma organização educacional que insiste em tratá-la como um apêndice do sistema, sem a devida atenção às suas especificidades. Nesse sentido, é preciso reconhecer que o acesso e a permanência na EJA não se sustentam apenas com vagas ofertadas, mas com políticas públicas efetivas, estrutura institucional adequada, formação docente sensível e currículos que respeitem as múltiplas temporalidades, culturas e experiências de seus sujeitos.

Enquanto pesquisadora, profissional e cidadã, não posso deixar de expressar minha inquietação diante da persistência das desigualdades educacionais que atingem justamente os que mais necessitam da escola como instrumento de libertação. As histórias de vida, os sonhos e os obstáculos enfrentados pelos jovens e adultos da EJA exigem um compromisso político e ético que transcende o campo acadêmico. É urgente que o Estado assuma a EJA como prioridade, e que a sociedade civil a reconheça como parte legítima de seu projeto de futuro. Educar não é apenas instruir, mas acolher, transformar e restituir dignidades negadas historicamente.

Concluo este trabalho convicta de que é possível — e necessário — construir uma EJA que não apenas “corrija trajetórias”, mas que valorize os caminhos percorridos e aposte no potencial crítico, criativo e humano de seus sujeitos. Para isso, precisamos continuar denunciando as exclusões, propondo novas práticas e acreditando que toda política educacional que se pretenda democrática deve ser, antes de tudo, uma política de reconhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Maria Vilma Valente de. Alfabetização e participação social de jovens e adultos no Distrito Federal. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 44-72, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/45452041_Alfabetizacao_e_Participacao_Social_de_Jovens_e_Adultos_no_Distrito_Federal. Acesso em: 21 set. 2023.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53–61, 1991.

ALVES, Edilaine Aparecida Murgi. **EJA: um sonho possível, mas adormecido nas políticas públicas**. 2023. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2023.

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013, p. 207 - 341.

AMADO, João. Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano 44-1, p. 119-142, 2010.

AMARAL, Darliane Silva do; SILVA, Queina Lima da. Pensamento pedagógico de Paulo Freire e Comênio: orientando uma reflexão acerca da educação e da escola. In: VILAR, Joelma Carvalho; ALMEIDA, Sheyla Gomes de; PEDERIVA, Patrícia Martins Lima (Org.). **Leituras freirianas: diálogos que permanecem**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 145-156.

ARAÚJO NETO, J. A. C. de. O trabalho como elemento efetivo do reconhecimento em Axel Honneth. **Kalagatos**, Fortaleza, v. 13, n. 27, Extra, p. 11-28, 2016. ISSN 1984-9206.

ARAÚJO, R. W. A.; STAMATTO, M. I. S. Política de alfabetização de jovens e adultos: o caso do MOBREAL no município de Riachuelo- RN. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 11, p. 01-15, e10711469, 2018.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ARROYO, Miguel González; SILVA, Maurício Roberto da (org.). **Corpo, infância: exercícios tensos de ser criança – por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

ARROYO, Miguel González. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

BARBOSA, C. S.; SILVA, J. L.; SOUZA, J. C. L. Desafios do tempo presente na escolarização de jovens, adultos e idosos: agenda para a nova década. **Revista Tempos e Espaços Educacionais**, v. 13, n. 32, e-14146, jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14146>.

BARCELOS, Luciana Bandeira. **Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivos na cidade do Rio de Janeiro: o que é qualidade na educação de jovens e adultos?** 2013.196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Cap. 8, p. 189 – 217.

BAUER, Martin W; GASKEL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento - Evitando confusões. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Cap. 1, p. 17-36.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.) **Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BELUZO, M. F.; TONIOSSO, J. P. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015.

BEVIAN, Elsa Cristine. Entrevista com Axel Honneth: as relações de trabalho no mundo atual. **R. Inter. Interdisc. INTERthesis**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 165-183, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1807-1384.2016v13n2p165>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer nº 11/2000 - CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: maio de 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59-62, 13 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvem seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novos Caminhos**. Brasília, DF: MEC, 01 fev. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/novos-caminhos>. Acesso em: 3 ago. 2024.

BRASIL. Ação educativa; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); Instituto Paulo Freire; Movimento pela Base. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2023. (Dossiê da EJA).

BRESSIANI, Nathalie. Luta por reconhecimento e diagnóstico de patologias sociais: dois momentos da teoria crítica de Axel Honneth. In: MELO, Rúrion (Coord.). **A teoria crítica de Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 257-292.

CAMARGO, Sílvio. Axel Honneth e o legado da teoria crítica. **Política & Trabalho**. Revista de Ciências Sociais. No. 24, abril de 2006 - p. 123-138. ISSN 0104-8015.

CARNEIRO, Ludmila Gaudad Sardinha. Marcos histórico-político-legais e institucionalização da educação no sistema prisional do Distrito Federal. **Revista Com Censo**, edição especial, n. 5, p. 37-43, maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/285/183>. Acesso em: 30 out. 2025.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **Revista REVEJA** (UFMG), [S. l.], 2007. Disponível em: https://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.

CARVALHO, Tássio Mascarenhas de; SILVA, Cristiane Rodrigues da; BIANCHI, Eliane Maria Pires Giavina. Análise Crítica da Pesquisa Narrativa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, e54510817743, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i8.17743>.

CASTRO, Almir Lopes. **Ensino de história e políticas públicas: interfaces necessárias entre educação de jovens e adultos e relações raciais**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CURY, Fernando Guedes. De narrativas a análises narrativas: reflexões sobre a análise de depoimentos em pesquisas de história da educação (matemática). **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 1, p. 143-164, abr. 2013. ISSN 1982-5153.

DANNA, Cristiane Lisandra. O teste piloto: uma possibilidade metodológica e dialógica na pesquisa qualitativa em educação. In: Núcleo de Estudos em Linguagem. **Anais do I Colóquio Nacional e VII Encontro do Núcleo de Estudos Linguísticos (NEL)**, 2012, Blumenau. Disponível em: <https://tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos/art16.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2023.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **PÓS**: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204-219, nov. 2012. Disponível em: <https://tinyurl.com/2g2uoycd>. Acesso em: 20 jun. de 2024.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos n Brasil: questões face às políticas recentes. **Em Aberto**. Brasília, ano 11, n. 56, p. 22-30, out./dez. 1992.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara (coord.). **Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo**. São Paulo: FEUSP, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Parecer nº 47/2006-CEDF**, de 21 de março de 2006. Dispõe sobre a manutenção, em caráter experimental, por 5 (cinco) anos, no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS, a Proposta Pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho de Educação do DF, 2006a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/04/47-CEDF-2006-CESAS.pdf>. Acesso em: 05 set. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação. **Parecer nº 191/2006-CEDF**, de 24 de outubro de 2006. Ratifica a conclusão do Parecer nº 47/2006-CEDF, de 21/3/2006; e recomenda à Secretaria de Estado de Educação a realização de seminário sobre metodologias de ensino presencial, semipresencial e a distância para educação de jovens e adultos, com a participação da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos e do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS. Brasília, DF: Conselho de Educação do DF, 2006b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/11/191-CEDF-2006-CESAS.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Parecer nº 157/2011-CEDF**, de 2 de agosto de 2011. Dispõe sobre credenciamento, por delegação de competência, para oferta da educação a distância, no período de 2 de agosto de 2011 a 31 de dezembro de 2015 Brasília, DF: Conselho de Educação do DF, 2011. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/11/157-2011-CEDF-CESAS.pdf>. Acesso em: 05 set. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da educação básica**: Educação de Jovens e Adultos. 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político-Pedagógico 2018 do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/PPP_2018_CESAS_14_09_2018.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político-Pedagógico 2019 do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: [/https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/pp_cesas_plano_piloto-1.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/pp_cesas_plano_piloto-1.pdf). Acesso em: 10 set. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação do DF, mar. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/Diretrizes-EJA-2a-edicao-marco-2021.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político-Pedagógico 2022 do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_cesas_plano_piloto.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **A Instalação das Escolas no Distrito Federal: Década de 1970**. Versão 2.0. GETED/DINFE/UNIS/SUPLAV/SEEDF. Brasília: SEEDF, 2023a. Disponível em: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br>. Acesso em: 05 set. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político-Pedagógico 2023 do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS**. Brasília, DF, 2023b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_cesas_plano_piloto-1.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político-Pedagógico 2024 do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2024/06/ppp_cesas_plano_piloto.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

DO BEM, A. S.; ALMEIDA, S. J. As concepções de ideologia em três gerações de intelectuais da Teoria Crítica. **Plural**, v. 28, n. 2, p. 223–241, 2021. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcs.2021.175147. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/175147>. Acesso em: 20 mar. 2024.

DUTRA-THOMÉ, L.; PEREIRA, A. S.; KOLLER, S. H. O Desafio de Conciliar Trabalho e Escola: Características Sociodemográficas de Jovens Trabalhadores e Não-trabalhadores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 101–109, jan. 2016.

EMEDIATO, Ana Carolina Leonel; DUARTE, Andréa de Fátima Calandrine; TORRES, Flávia Simone Sousa; OLIVEIRA, Réus Antunes de; SOUSA, Vicente de Paula Lima de. **A constituição de uma práxis existencial-social com jovens e adultos no CESAS**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/7761>. Acesso em: 10 set. 2023.

ESTEVEZ, L. F. Cem anos da Escola de Frankfurt: uma conversa com Martin Jay. **Tempo Social**, v. 35, n. 3, p. 191 – 214, 2023. DOI: 10.11606/0103-2070.ts.2023.214166. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ts/article/view/214166>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FARIA, Ângela Maria dos Santos; REHEM, Indira Vanessa Pereira; REIS, Adriana Rogéria de Almeida. Dez anos de educação para jovens e adultos na modalidade a distância: uma

educação possível. **Revista Com Censo**, 2. ed. especial, n. 5, p. 64-68, maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/285/183>. Acesso em: 30 jan. 2025.

FARIAS, Humberto Vieira; IRELAND, Timothy Denis; SILVA, Eduardo Jorge Lopes. Dos centros de estudos supletivos aos cursos semipresenciais: trajetória de uma proposta de escolarização para jovens e adultos no Brasil. **Revista Educare**, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 164-193, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>. Acesso em: 17 out. 2024.

FERREIRA, Ana Paula de Medeiros. Freire e Vigotski: diálogos sobre educação. In: VILAR, Joelma Carvalho; ALMEIDA, Sheyla Gomes de; PEDERIVA, Patrícia Martins Lima (Org.). **Leituras freirianas: diálogos que permanecem**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 157-166.

FLECK, Amaro. Afinal de contas, o que é teoria crítica? **Princípios: Revista de Filosofia**, Natal, v. 24, n. 44, maio-ago. 2017. ISSN1983-2109.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação. Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 7-12, jan./abr. 2011.

FONTES, P. V. A Escola de Frankfurt e os fundamentos da Teoria Crítica alemã. **International Journal Of Philosophy & Social Values**. Volume II, número 2, dez. 2019.

FREIRE, Ana Maria (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 78 edições, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREITAS, Marinaide; MENEZES, Anderson; CAVALCANTE, Valéria Campos. Pedagogia da resistência: implicações teórico-práticas sob a ótica freireana. **Debates em Educação**, v. 13, n. Esp, p. 100–124, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13nEsp100-124. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12112>. Acesso em: 30 out. 2023.

GADOTTI, M. **Paulo Freire e a educação popular**. Centro de Referência Paulo Freire. Revista Trimestral de Debate da Fase, 2007.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra analfabeto**. 2. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013, p. 9-54.

GATTAZ, André. **Braços da resistência: uma história oral da imigração espanhola**. 2. ed. Salvador: Editora Pontocom, 2014.

GATTI, Bernardete A. Políticas, ações educacionais e desempenho escolar. In: ARROYO, Miguel G.; ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas: Papyrus, 2009.

GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação. Petropólis: Vozes, 1986. In: Congresso Iberoamericano de Historia de La Educación, Buenos Aires, 2007. **Anais [...]** Buenos Aires, 2007. 25 p.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 23-38, jan./jun. 2009.

GOMES, Valesca dos Santos. **Reconhecimento social e permanência na EJA**. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GONÇALVES, N. G.; GONÇALVES, S. A. **Desenvolvimentismo e educação: discurso governamental e políticas paranaenses nas décadas de 1960 e 1970**. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, Buenos Aires, 2007. **Anais [...]** Buenos Aires, 2007.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 197–211, maio 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200002>.

HADDAD, Sergio. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>; <https://tinyurl.com/26nou624>. Acesso em: 5 out. 2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Considerações sobre educação popular e escolarização de adultos no pensamento e na práxis de Paulo Freire. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e255872, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.255872>.

HAMEL, Marcio Renan; BOANOVA, Aline Moura da Silva. A teoria do reconhecimento e a educação pública no cenário brasileiro. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas**, UNIFAFIBE, v. 8, n. 2, p. 173-196, 2020.

HONNETH, Axel. Teoria crítica. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 544-562, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/x4s6gLv4drp6WrdPGJSH8ph/>. Acesso em: 23 out. 2023.

HONNETH, Axel. Trabalho e reconhecimento: tentativa de uma redefinição. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 46-67, jan.-abr. 2008.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009.

IRELAND, Timothy Denis. Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor. **Sisyphus – Journal of Education**, Lisboa, v. 7, n. 2, p. 48-64, 2019.

JACOMELI, M. R. M. A Lei 5.692 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 39, p. 76-90, set. 2010.

JAY, Martin. **A imaginação dialética**: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923-1950. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão da tradução por César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Cap. 4, p. 90-113.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LIMA, Airan Almeida de; BELTRAMI, Virgínio. Projeto Talento CESAS: um olhar pedagógico multirreferenciado para a integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Com Censo**, 3. ed. especial, n. 6, p. 66-71, ago. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/101255851/Projeto_Talento_CESAS_Um_olhar_pedag%C3%B3gico_multirreferenciado_para_a_integra%C3%A7%C3%A3o_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Profissional_com_a_Educa%C3%A7%C3%A3o_de_Jovens_e_Adultos. Acesso em: 20 out. 2023.

LIMA, Erick Calheiros de. Normatividade e a dialética de individualização e socialização: Hegel, Habermas e Honneth. In: MELO, Rúrion. **A teoria crítica de Axel Honneth**: Reconhecimento, liberdade e justiça. Editora Saraiva, maio de 2013, p. 83-116.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

LIMA, F. M. A.; MACÊDO, C. K. S.; SOUZA, F. C. S. Registros fotográficos em manuais do movimento brasileiro de alfabetização (MOBRAL): educação de adultos na ditadura civil-militar. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.10, n.25, p.383-403, 2022.

LIMA, Vitor. Teoria Crítica (Escola de Frankfurt) | História da Filosofia | Prof. Vitor Lima | Aula 29. Isto não é filosofia. **YouTube**, 11 dez. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fwx6vezzzKg&t=248s>. Acesso em: 20 mar. 2024.

LOPES, Reijane da Silva. **Autoavaliação na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do Paranoá-Distrito Federal**: diferentes concepções que se entrecruzam. Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2019.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jaques de Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

MACHADO, Margarida. Educação de Jovens e Adultos: um passado que não passou. In: SOARES, Leôncio (org.). **Educação de Jovens e Adultos: política, currículo e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACHADO, Maria Margarida. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise**. 2008. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2008.

MATIAS, Félix. **Políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos em Moçambique: uma análise sobre a concepção dos programas de EJA na Província de Nampula**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, Brasil, 2021.

MELO, Pedro Artur Cruz de. **Gestão do design no setor público: o caso do projeto talentos CESAS**. 2018. 97 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) —Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MELO, Rúrion. Teoria crítica e os sentidos da emancipação. **Caderno CRH**, v. 24, n. 62, p. 249–262, maio 2011.

MELO, Rúrion. **A teoria crítica de Axel Honneth**. São Paulo: Editora Saraiva, 2013, p. 117-143.

MELO, Rúrion. Rúrion Melo (USP). Teoria crítica da democracia e as lutas por reconhecimento (USP/1 semestre 2020) Aula 3 Honneth (Parte 1-4) (vídeos da quarentena). **Youtube**. Abril de 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/@rurionmelosp7477>>. Acesso em abril de 2024.

MENDES, André Tosta; LINO, Élide Maria Loureiro; REHEM, Indira Vanessa Pereira; ARAÚJO, Priscila Fernandes Sabino de. **Oferta da EJA na modalidade a distância pelo CESAS: enfrentamentos e perspectivas**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/8898>. Acesso em: 17 set. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOGENDORF, J. R. A Escola de Frankfurt e seu legado. **Revista Verso e Reverso**, vol. XXVI, n. 63, setembro-dezembro 2012. Doi: 10.4013/ver.2012.26.63.05.

MUSSE, R.; KLEIN, S. Apresentação ao Dossiê - Teoria crítica. **Tempo Social**, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 1–4, 2018. DOI: 10.11606/0103-2070.ts.2018.151210. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/151210>. Acesso em: 26 mar. 2024.

NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NOBRE, M. Apresentação. In: HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009, p. 7-19.

OLIVEIRA, Danilo Cavalcante de. **A representação da educação de jovens e adultos a partir da narrativa de uma aluna**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/29008>. Acesso em: 27 set. 2023.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 519–566, set./dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300012>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PAIVA, Vanilda. MOBREAL: um desacerto autoritário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v.100, p.32, 1990.

PAIVA, Vanilda. **Educação de adultos: por que, para quem, como?** São Paulo: Ática, 2003.

PARANÁ, E. Adorno, Habermas, Honneth: uma genealogia da contradição capital-trabalho nas três gerações da Teoria Crítica. **Revista SER Social**, Brasília, v. 18, n. 38, p. 177-201, jan./2016.

PEREIRA, J. V. Tendências históricas da educação de jovens e adultos no Brasil: da subordinação a tentativas de emancipação. **Educativa**, Goiânia, v.17, n. 1, p. 175-200, jan./jun. 2014.

PINTO, Aloyson Gregório de Toledo. **Valmir Chagas**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **Revista The Specialist**, v. 39, n. 3, 2018.

REIS, Geraldo Ananias. **Jovens e adultos na educação a distância: uma perspectiva disposicionalista**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB, Brasília, 2014.

REIS, Geraldo Ananias; LOPES, Carlos. Educação de Jovens e Adultos à Distância: impedimentos e superações. **Rev. FAEEDBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 28, n. 55, p. 162-182, maio/ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n55.p162-182>.

- REIS, Renato Hilário. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- RÊSES, E. S.; VIEIRA, M. C.; REIS, R. H. Presença e Pegadas de Paulo Freire no Distrito Federal: uma primeira aproximação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 529-550, set./dez. 2012.
- RODRIGUES DA SILVA, Simone C.; NUNES, Maria Alice Melo. Um olhar sobre o Método Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Com Censo**, 2ª Edição Especial, n. 5, p. 50-58, mai. 2016. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/285/183>. Acesso em: 10 set. 2023.
- RODRIGUES, S. O. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971: O Ensino Médio no Contexto Autoritário da Ditadura Militar (1964-1985). **Revista Eletrônica: LENPES-PIBIB de Ciências Sociais – UEL**. v. 1, n. 2, p. 1-20, jul-dez. 2012.
- ROSSETTI, R. BASSI, M. S. Mudanças teóricas na trajetória da Escola de Frankfurt: inovação e comunicação. **Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura**, São Cristóvão, v. 20, n. 3, p. 156–174, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/eptic/article/view/10780>. Acesso em: 27 mar. 2024.
- SANCEVERINO, Adriana Regina; LODI, Emeline Dias; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. As pesquisas em educação de pessoas jovens e adultas: o fenômeno juvenilização. **Prax. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 21-47, 2020. Disponível em: < <https://tinyurl.com/23rw8k55> >. Acesso em 26 ago.2024. Epub 15-Maio-2024. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i42.7334>.
- SANTANA, Leonor M.; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Escolha profissional e representações sociais: um estudo com estudantes de ensino médio de escolas públicas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.12053>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- SANTIAGO, Rosemary Aparecida. A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e sua Constituição como Política Pública. **Revista Expedições**, Morrinhos/GO, v. 9, n. 2, jun, 2018.
- SANTOS, Ângela Maria dos Faria; LIMA, Denise Maria Soares. Ontogenia de um projeto inovador para a educação de jovens e adultos a distância. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 44, p. 211-219, jul./dez. 2015. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2015.v24.n44.p211-219. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/12106>. Acesso em: 20 set. 2023.
- SANTOS, Geovânia Lúcia dos. **Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.
- SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 106-125, set./out./nov./dez. 2003.

SANTOS, L. R. Mobral: A representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Revista Crítica Histórica**, Ano V, nº 10, Dezembro, 2014.

SANTOS, Robson et al. A educação de jovens e adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada: desafios ao novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação, v. 8, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/9786558011125.ceppe.v8.5765v>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SANTOS, Vânia Lúcia Basílio dos. Juvenilização na EJA do Colégio Municipal Professora América Abdalla. In: NICODEMOS, Alessandra. **Saberes e práticas docentes na educação de jovens e adultos**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

SAUL, Ana Maria. Escutar. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Carolina Raffaella Lima. **Profissionalidade e desmotivação docente**: desafios a uma atuação qualificada. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura plena em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, Delmiro Gouveia, AL, 2023.

SILVA, Douglas Vinícius Souza. "O racismo no Brasil é velado": o discurso da miscigenação e a ocultação do óbvio. **Temáticas**, Campinas, v. 29, n. 57, p. 117-148, fev./jun. 2021. DOI: 10.20396/tematicas.v29i57.13823.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. **Formação docente na Educação de Jovens e Adultos**: olhares comparados entre planejamentos (Brasil e Estados Unidos). Projeto de Pesquisa (Pós-Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Jaqueline Luzia da; BARBOSA, Carlos Soares. Contradições da educação de jovens e adultos em tempos de educação remota. **ETD Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v.24, n.1, p.14-31, jan./abr. 2022.

SILVA, V. C. S.; SILVA, G. S.; SILVA, J. B. Os avanços e retrocessos da educação de jovens e adultos no cenário educacional brasileiro. Anais... *V Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*, Editora Realize (publicação digital), 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48440>. Acesso em: 15 set. 2023.

SOARES, L. Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação Básica (RBED)**. Vol. 4, n. 12, Jan- Março de 2019.

SOBRAL, Julieta Borges Lemes; REIS, Renato Hilário dos. Ação-reflexão-ação em uma escola pública do Paranoá – Distrito Federal: uma perspectiva de Educação Popular na Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos RCC**, v. 4, n. 2, p. 125–133, maio 2017. Disponível em: <https://cadernosrcc.emnuvens.com.br/rcc/article/view/167>. Acesso em: 8 mai. 2023.

SOUZA, Kleyne Cristina Dornelas. **Nessa rua, nessa rua, têm educandos da EJA com narrativas fotográficas para nos contar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOUZA, Kleyne Cristina Dornelas de; ORNELAS, Maysa Barreto; COSTA, Sandra Regina Santana. A escola de Educação de Jovens e Adultos e Profissional à Distância da rede pública de ensino do Distrito Federal: um caminho em construção. **Cadernos RCC**, v. 4, n. 2, p. 150-155, maio 2017. Cadernos RCC nº 9.

SOUZA, K. C. D.; ORNELAS, M. B.; COSTA, S. R. S. A escola de Educação de Jovens e Adultos e Profissional a Distância da rede pública de ensino do Distrito Federal: um caminho em construção. **Cadernos RCC**, n. 9, v. 4, n. 2, maio 2017.

TERRA, Izabela Gonçalves; NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do. Imagens e representações sociais: contribuições da análise semiótica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 273-282, 2016. DOI: 10.4025/psicoestud.v21i2.29783.

TEIXEIRA, C. S.; GUIMARÃES, E. A. Programas federais de alfabetização de jovens e adultos: do Plano Nacional de Alfabetização ao Programa Brasil Alfabetizado. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 107-128, maio-ago. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2019**. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

TOMÁS, J. A Escola de Frankfurt: teoria crítica social. In: SILVA, M. C., et al. (orgs). **X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: Sociedades desiguais e paradigmas em confronto**. Ciências sociais, tecnologia e comunicação: Trabalho e organizações. Volume II. Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, 2009, p. 103-107.

TROMBETTA, Sérgio. Alteridade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 59-62.

VANILDA, P. História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos. Edições Loyola. São Paulo. 2003.

VASCONCELOS, Joana Salém. **Paulo Freire e seus algozes**. Revista Jacobina, 19 set. 2020. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2020/09/paulo-freire-e-seus-algozes/>. Acesso em: 21 maio 2024.

VASQUES, C. C.; ANJOS, M. B.; SOUZA, V. L. G. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 16, 13 ago. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja>. Acesso em: 10 abr. 2023.

VIEIRA, Anabella da Cruz. **Do abandono ao retorno: memórias e histórias das mulheres estudantes na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

VIEIRA, Charles Ramon; PASSOS, Cláudio Rodrigues dos; SANTOS FILHO, José Valmir; SILVA, Leonardo Peixoto Arêas da. **Programa de esporte escolar do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS**. Brasília: CESAS, 2018.

VIEIRA, Maria Clarice. **Memória, história e experiência**: trajetórias de educadores de Jovens e Adultos no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

VOIROL, O. A teoria crítica da Escola de Frankfurt e a teoria do reconhecimento. **Cadernos de Filosofia Alemã**, nº 18. Jun-dez. 2011, p. 133-160.

VOIROL, O. Filosofia social e pesquisa social: O “problema hegeliano” de Max Horkheimer a Axel Honneth. In: MELO, Rúrion. **A teoria crítica de Axel Honneth**: Reconhecimento, liberdade e justiça. São Paulo: Editora Saraiva, 2013, p. 117-143.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANETTI, M. A. **Seminário: os sujeitos lá e já currículo e políticas públicas**. Junho de 2012. Disponível em: <https://forumeja.org.br/rio-grande-do-sul/os-sujeitos-na-eja-curriculo-e-politicas-publicas/>. Acesso em 14 jul. 2023.

ZURN, C. **Axel Honneth**. UK: Cambridge CB2 1UR, 2015.

EPÍLOGO

Falar sobre reconhecimento e direito à educação de jovens, adultos e idosos trabalhadores é essencial, sobretudo, porque temos vivenciado a desvalorização da classe docente e o desmonte da educação pública, principalmente na EJA. Contudo, percebo, na minha trajetória, situações parecidas com as vivenciadas pelos trabalhadores estudantes dessa modalidade de ensino. Como seres humanos, buscamos melhores condições de vida e o reconhecimento de nossos pares.

Ao refletir sobre as pesquisas que desenvolvemos na pós-graduação, pergunto-me: a que tipo de educação estamos nos dedicando? Que modelo de educação transformadora é esse que, paradoxalmente, oprime e desvaloriza seus principais interlocutores, especialmente o professor? Que tipo de profissionais estamos formando nesse contexto? Que sonhos e ideais pedagógicos conseguimos, de fato, concretizar no cotidiano da sala de aula? Como manter os professores engajados na luta por reconhecimento e por uma educação pública de qualidade, quando o chão da escola se torna, dia após dia, mais desafiador e, em muitos casos, adoecedor? Como falar em acolhimento das diferenças e respeito à diversidade, se tantos estudantes sequer conseguem permanecer na escola por não terem seus direitos mais básicos reconhecidos?

Embora o direito à educação seja assegurado como um direito subjetivo, sua concretização nem sempre se efetiva, principalmente diante das exigências de sobrevivência que se impõem como prioridade para os trabalhadores estudantes da EJA. Ainda que existam políticas públicas voltadas à garantia da permanência escolar, diversos fatores persistem em silenciar, invisibilizar e afastar esses sujeitos dos bancos escolares.

O diploma de conclusão do Ensino Médio, nesse contexto, representa muito mais do que uma certificação formal: é um símbolo de reconhecimento, de conquista, e amplia tanto as oportunidades profissionais, quanto as possibilidades de participação social. Esta busca é atravessada por histórias de luta e superação, vividas por aqueles que, oriundos de famílias menos abastadas, enfrentam desde a infância experiências de desrespeito e de não reconhecimento de direitos fundamentais básicos.

É a partir dessa trajetória que compreendo a minha própria caminhada em direção ao título de mestre e agora de doutora. Trata-se também de uma longa jornada de persistência e resiliência que compartilho nesta seção como forma de dar visibilidade à minha história, que, em muitos aspectos, se assemelha à dos educandos da EJA.

Nasci em Porto Nacional (TO) e vim com meus pais para Brasília ainda recém-nascida, em busca de uma vida melhor. Minha mãe tinha apenas a quarta série do Ensino Fundamental

e meu pai ainda não era alfabetizado. Com muito custo, eles conseguiram vencer os obstáculos e propiciaram-me uma boa educação, vindo, posteriormente, a concluir seus estudos: minha mãe concluiu o Ensino Médio, e meu pai, o Ensino Fundamental.

A minha educação formal iniciou-se na rede pública de ensino, mas só vim a ser alfabetizada na rede privada de ensino em 1984, aos seis anos. Naquela época, a obrigatoriedade da educação básica era a partir dos sete anos, quando se iniciava o processo de alfabetização nas instituições públicas, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971³⁴. Logo, vi-me na condição de ser a única criança na sala de aula que não conseguia ler as palavras que a educadora escrevia no quadro. Além dessa dificuldade, esbarrava também, ainda que, em alguns momentos, de forma velada, em questões étnicas e raciais, que dificultavam a minha socialização com algumas crianças. Contudo, essas vivências, que também fazem parte do universo de muitos estudantes da EJA, aguçaram sobremaneira minha sensibilidade e senso de justiça, fazendo-me uma pessoa mais benevolente e com grande interesse pelo ser humano.

À vista disso, escolhi o curso de psicologia, que me possibilitaria entender as mazelas humanas e atuar sobre elas. Tencionava ajudar os menos favorecidos, o que faço com muita satisfação, pois senti, e sinto, o quanto é difícil ser estudante e trabalhadora, uma vez que ministrava aulas de inglês para pagar o curso numa faculdade privada (UniCEUB – Centro Universitário de Brasília) e, hoje, enquanto estudante do doutorado na Universidade de Brasília (UnB), preciso trabalhar para manter meu sustento. Assim, atuo como psicóloga clínica desde 2003. Fiz alguns cursos de formação na área e trabalhei em parceria com algumas escolas, ministrando aulas, treinamentos, *workshops* e palestras. Por estar imersa na área educacional, concluí minha pós-graduação em psicopedagogia pela Faculdade Gama Filho em 2009.

A partir de 2014, tive a oportunidade de ministrar aulas de ética, relações humanas e psicologia aplicada à enfermagem, nutrição e radiologia em cursos técnicos profissionalizantes, uma experiência que me possibilitou entrar em contato com estudantes trabalhadores oriundos também de classes populares, o que começou a me despertar para as especificidades da educação de jovens e adultos.

Mais especificidades e histórias de luta e superação foram se desvelando após o meu ingresso no mestrado acadêmico em educação na UnB e o convívio com a Professora Doutora Maria Clarisse Vieira, minha orientadora, cujo conhecimento e experiência, compartilhados nos

³⁴ BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de agosto. 1971.

encontros da orientação, nas reuniões do GENPEX³⁵ – Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – e ao longo da disciplina Educação de Jovens e Adultos, me motivou dia após dia.

Meu primeiro contato com turmas da EJA aconteceu no GENPEX, grupo em que me inseri desde meu ingresso no mestrado em agosto de 2017 e que tinha minha orientadora como coordenadora. Uma experiência única e enriquecedora, para além da minha prática acadêmica e profissional, que me possibilitou vislumbrar o quanto o desejo de aprender transcende a vulnerabilidade social e as dificuldades econômicas, culturais e escolares.

Anteriormente ao mestrado, concluí uma extensão pedagógica no Instituto Superior Albert Einstein em 2016 e a Licenciatura em Educação Profissional no Instituto Federal de Brasília (IFB) em 2017. Estas formações me possibilitaram ressignificar muitas das minhas práticas educativas, sendo a avaliação a que mais me gerou conflitos e reflexões, principalmente porque sempre estive inserida na rede privada de ensino e nunca havia ouvido falar em uma avaliação contínua e processual, com viés formativo, teorizada por diversos estudiosos, entre eles: Carlos Luckesi (2011), Jussara Hoffman (2014), José Lopes e Helena Santos Silva (2012), Joseval dos Reis Miranda (2011) e Benigna Villas Boas (2006), autores que tive o privilégio de ler quando estava escrevendo meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no IFB: “Avaliação formativa e motivação para aprender na educação profissional”.

Quando relembro a forma como eu avalei os educandos, como instrutora de inglês³⁶ ou como educadora da educação técnica profissionalizante, não tenho como negar que os modelos de avaliação empregados por meus professores foram por mim reproduzidos. Ao perceber a fragilidade deste processo nas aulas de Avaliação e de Organização do Trabalho Pedagógico (ODP), no IFB, despertou ainda mais minha curiosidade sobre a avaliação formativa. Foi então que comecei a ler sobre o assunto, apropriando-me de vivências formativas que possibilitavam a autoavaliação dos educandos.

Após a escrita do TCC, eu estava empolgada com o tema e percebi o quanto seria interessante averiguar como a autoavaliação ocorria na alfabetização de jovens, adultos e idosos e como eles a percebiam. Eu já havia participado da seleção do mestrado e aguardava o resultado que, para meu contentamento, foi favorável.

³⁵ É um Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão da Universidade de Brasília – UnB, constituído oficialmente em abril de 2000, que visa, por meio de uma estratégia de pesquisa-ação, acolher e alfabetizar jovens, adultos e idosos trabalhadores da EJA. Surgiu de uma parceria histórica da UnB com o Movimento Popular do Paranoá (CEDEP - Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá) em 1986.

³⁶ Ministrei aulas de inglês de 1997 a 2003 para custear minha faculdade e montar meu consultório.

No mestrado da UnB, tive a chance de me aprofundar nesta temática. Aprendi muito sobre educação popular e sua perspectiva histórico-cultural. A partir das discussões realizadas nas disciplinas estudadas, da minha inserção no GENPEX, da escrita de artigos e da minha dissertação, constatei que, considerando a rede pública de ensino e principalmente a escola pesquisada³⁷, a avaliação formativa se encontra nos principais documentos que norteiam a Educação de Jovens e Adultos: Currículo em Movimento do Distrito Federal-DF (Distrito Federal, 2014a); Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (Distrito Federal, 2014b); Diretrizes para a Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (Distrito Federal, 2014c) e no próprio Projeto Político Pedagógico (PPP)³⁸ das unidades escolares. Um indício de que há um movimento acontecendo na educação pública do DF em prol de uma avaliação que dialogue com a perspectiva de uma educação emancipadora, libertadora e transformadora, como assinala Paulo Freire.

Diante dessa realidade e da exigência das disciplinas que cursei no mestrado, produzi artigos, abordando a avaliação formativa no primeiro segmento da EJA, dos quais tive dois deles aceitos em periódicos (Revista Reflexão e Ação³⁹ e Revista Atos de Pesquisa⁴⁰), e outro apresentado e publicado nos anais da III Jornada Ibero-americana (Jorneduc)⁴¹, uma conferência internacional. E, como membro do GENPEX, atuando juntamente com o Movimento Popular do Paranoá (CEDEP - Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá), desenvolvi, coletivamente com o grupo, um *workshop* sobre avaliação formativa⁴² para o curso de formação de educadores populares, em que participei como palestrante juntamente de uma educadora da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF).

E, por ser a avaliação formativa um tema pouco estudado no primeiro segmento da EJA, o que constatei num levantamento bibliográfico apresentado na minha dissertação de mestrado, me empenhei ao longo de um ano e meio e busquei associar minha formação acadêmica e

³⁷ Uma escola da rede pública do Paranoá - DF, que ofertava o primeiro segmento da EJA no período noturno.

³⁸ Disponível em: < <http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/wp-content/uploads/2014/09/PPP-EC-03-DO-PARANO%C3%81-2017.pdf>>. Acesso em 24/11/2017.

³⁹ LOPES, R.S. e VIEIRA, M.C., "Aproximações entre avaliação e currículo na educação de jovens, adultos e idosos". Publicado em janeiro de 2020, na Revista Reflexão e Ação. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> ISSN on-line: 1982-9949 Doi: 10.17058/rea.v28i1.13586>.

⁴⁰ LOPES, R.S. e VIEIRA, M.C., "Avaliação formativa na Educação de Jovens e Adultos". Aceito em 11 de agosto de 2019, na Revista Atos de Pesquisa.

⁴¹ LOPES, R.S. e VIEIRA, M.C., "Aproximações entre avaliação e currículo na alfabetização de adultos e idosos". Anais da III Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. Anais... Brasília (DF), Fiocruz/Brasil, 2018. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/iiijorneduc/98631-APROXIMACOES-ENTRE-AVALIACAO-E-CURRICULO-NA-ALFABETIZACAO-DE-ADULTOS-E-IDOSOS>>.

⁴² "Avaliação e aprendizagem ao longo da vida," Curso de formação popular para a Educação de Jovens e Adultos, CEDEP, 17 de outubro de 2017.

profissional ao conhecimento adquirido sobre avaliação formativa, para analisar e desenvolver atividades autoavaliativas que pudessem contribuir tanto para o processo educativo, quanto para o desenvolvimento individual dos sujeitos da pesquisa.

A minha dissertação de mestrado *Autoavaliação na educação de jovens e adultos em uma escola pública do Paranoá - Distrito Federal: diferentes concepções que se entrecruzam*⁴³ é o resultado de um trabalho coletivo, desenvolvido numa perspectiva de pesquisa-ação – metodologia adotada pelo GENPEX – e do conhecimento teórico e prático que adquiri sobre avaliação e educação popular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tinha como objetivo analisar as contribuições da autoavaliação para as aprendizagens de estudantes da terceira etapa do primeiro segmento da EJA.

Um trabalho que aborda diferentes concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem e desvela os motivos que levaram os educandos a buscar a escola, bem como a análise que fizeram sobre o progresso de suas aprendizagens e suas intenções de aprendizagem.

Os momentos vividos no GENPEX e na escola pesquisada marcaram e transformaram minha forma de ver os educandos da EJA e a forma como me relaciono com eles. Uma experiência ímpar que contribuiu sobremaneira para minha prática como educadora de EJA. Por três anos, fui educadora temporária da SEEDF⁴⁴ (de fevereiro de 2019 a dezembro de 2021).

Iniciei o doutorado no segundo semestre de 2021 com o intuito de pesquisar a autoavaliação e os multiletramentos. Ideia que foi sendo burilada ao longo das disciplinas cursadas no primeiro ano e meio do doutorado: Dialogicidade e educação; Seminário EAPS (Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação); Alfabetização e Letramento; Educação, Tecnologia e Comunicação (ETEC); Formação Docente, e Materialismo Histórico-Dialético e Educação (MHD).

No final de 2020, consegui realizar dois sonhos: o de passar no doutorado e o de trabalhar com a psico-oncologia, ao passar no processo seletivo do HCB (Hospital da Criança de Brasília José Alencar), para o cargo de psicopedagoga. Porém, este era apenas provisoriamente, já que cobriria a vaga de uma gestante. Iniciei ambos em fevereiro de 2021. Trabalhava 20h no HCB, 20h na SEEDF e me dividia, no tempo que restava, para cursar as disciplinas do doutorado e para atender meus pacientes no consultório. Eu estava animada e, apesar da correria, acreditava que tudo estava melhorando, pois eu estava conseguindo pagar

⁴³ Dissertação defendida em junho de 2019.

⁴⁴ Assumi o contrato temporário para trabalhar com a EJA, em fevereiro de 2019, momento em que escrevia a dissertação de mestrado.

as minhas contas e ajudar com as despesas de casa (meu esposo estava passando por dificuldades financeiras).

Porém, o destino pregou-me uma peça, meu esposo foi diagnosticado com covid-29, em 11 de abril de 2021, e faleceu em 22 de maio de 2021. Não perdi apenas meu esposo, mas meu porto seguro, meu companheiro de vida, meu solzinho, alguém que exerceu diversos papéis na minha vida (pai, irmão, amigo, amante, entre outros) ao longo de 24 anos. Apesar da dor do luto, surreal, insuportável e dilacerante, voltei com minha rotina normal depois de oito dias. Não tinha muito tempo para pensar e sentir, mas tudo tinha mudado, eu agora precisava prover meu lar integralmente.

Em agosto de 2021, saí do HCB e ingressei como psicóloga no contrato temporário emergencial da Secretaria de Saúde do DF (SESEDF). Inicialmente, teria que prestar serviços psicológicos aos pacientes com covid-19 e seus familiares no Hospital Regional de Taguatinga (HRT). Contudo, fui alocada no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS II de Taguatinga). E nessa hora, senti que estava sendo agraciada pelo Universo e que meu solzinho segurava em minha mão.

O segundo semestre de 2021 foi muito extenuante, não tinha muito tempo para sentir o luto: cursava duas disciplinas do doutorado; atendia 10h no consultório, e trabalhava 20h na SEEDF (até dezembro) e 40h no CAPS II (meu contrato era de um ano, com a possibilidade de ser revogado a qualquer momento, ou renovado por mais um ano). Esta instabilidade me preocupava tanto quanto a ausência do meu solzinho me incomodava. Diversos medos assolavam minha mente, mas eu era impelida a continuar minha jornada sozinha para continuar sobrevivendo.

E, nestes desencontros, na perspectiva de alguém que precisa trabalhar e estudar para realizar um sonho, sinto-me como os trabalhadores estudantes da EJA. Porém, tudo que nos afeta, nesse caminhar, vai se tecendo e nos constituindo enquanto sujeitos.

E, embora tenha encontrado diversas pessoas que acolheram a minha dor e se dispuseram a me ajudar, enfrentei diversos percalços nesse caminhar descontínuo, sobretudo porque me cobro constantemente e sinto que deveria manter o foco e me dedicar mais.

Porém, em alguns momentos, sinto a necessidade de ficar quietinha, sem fazer nada, para processar minha dor. E, em outros momentos, consigo ser mais produtiva e anseio por um pouco mais de tempo para administrar tantas demandas. São tantos “você deveria...” ou “se eu fosse você...” que às vezes faço-me de desentendida e sigo trilhando meu caminho, respeitando meu luto e o meu tempo: leio e escrevo sobre o amor interrompido que indelevelmente comporta tanta dor e sofrimento; permito-me chorar; rememoro e reelaboro momentos vividos,

os quais acalentam minha alma e me fazem sentir que seguir é mais uma forma de continuar amando-o.

Dessa forma, acredito que todas as teias imbricadas no meu processo de luto e nas minhas vivências cotidianas me constituem como pessoa e, conseqüentemente, como pesquisadora. Entendo que o doutorado é um espaço de pesquisa e que demanda dedicação, empenho e renúncias. Porém, a universidade é também um espaço de poder, luta e resistência, que precisa acolher e incluir a diversidade e as múltiplas histórias de luta e superação de trabalhadores estudantes, e não apenas da elite dominante. É comum, no meio acadêmico, a fala de alguns educandos e educadores sobre como se ressentem diante de um sistema que os oprime, cobrando uma produtividade elevada, desconsiderando os esforços de todos para se manterem nesse espaço privilegiado. E essa fala que surge, veladamente, em momentos de desabafo, hoje me contempla.

Minha incursão investigativa no CESAS teve início em 21 de novembro de 2022 e, até 19 de junho de 2023, seguiu a linha da autoavaliação e dos multiletramentos. No entanto, à medida que me aproximava da escola e revisava minhas anotações de campo, o contexto da comemoração dos seus 50 anos de existência, aliado à construção de um livro de memórias com relatos de educadores e educandos, passou a se destacar como elemento central, sobretudo porque estes elementos representam o reconhecimento jurídico e social dessa escola, que marcou, de forma indelével, a vida de milhares de pessoas no Distrito Federal.

Com esta nova perspectiva em mente e a partir das contribuições da Banca de Qualificação do doutorado, realizada em 23 de julho de 2023, o objeto da tese foi reformulado, o que exigiu uma reconfiguração do projeto de pesquisa. Esta mudança tornou-se necessária diante da emergência de um novo olhar investigativo: o de narrar e publicizar uma história que humaniza e desmistifica tanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA), quanto os Centros Exclusivos de EJA, originados nos antigos Centros de Ensino Supletivo (CES). Ademais, a escassez de registros documentais sistematizados sobre esta rica trajetória torna o resgate de memórias e a recuperação de documentos históricos elementos essenciais desta pesquisa, os quais serão abordados detalhadamente na seção 3.4 do Capítulo 3.

Como destacam Lösch e Ferreira (2023), a mudança de objeto justifica-se plenamente pela natureza flexível e adaptativa da abordagem qualitativa. Esta flexibilidade permite que os pesquisadores ajustem o foco do estudo para responder, de forma mais sensível, às demandas emergentes dos interlocutores e do contexto investigado, ampliando, assim, a relevância e a aplicabilidade dos resultados.

No intuito de contribuir com o processo de construção do livro de memórias da escola, foram realizadas algumas reuniões com uma das coordenadoras da EJA, que compartilhou o material que já havia reunido e solicitou minha ajuda na reconstituição da historicidade da escola, revelando-se, desde então, uma grande companheira nesse percurso. Ao longo das reuniões e das conversas via *WhatsApp*, ela me apresentou os relatos que havia conseguido, e eu compartilhei os arquivos obtidos por meio da pesquisa documental. A partir dessas trocas e das experiências vivenciadas nos eventos de que participei, fomos definindo, juntas, como o processo de entrevistas ocorreria, de modo que eu pudesse aprofundar a pesquisa sobre o direito à educação e os padrões intersubjetivos do reconhecimento. Este processo está descrito minuciosamente no Capítulo 2.

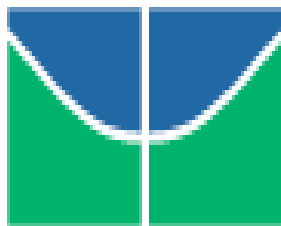
Paralelamente a este processo, enfrentei uma fase bastante desafiadora em minha vida pessoal. Com o término do meu contrato com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em agosto, surgiram diversas preocupações financeiras. Felizmente, eu havia conseguido formar uma poupança com o objetivo de trocar de carro, e foi esse recurso que me sustentou por algum tempo, até que fui convocada no concurso da SEEDF. Em dezembro de 2022, fui aprovada tanto para o cargo de atividades, quanto para professora de psicologia, embora o concurso só tenha sido homologado em julho de 2023. Este certame, aliás, foi marcado por instabilidades — pedidos de impugnação e outros imprevistos — que tornaram a espera bastante angustiante.

No entanto, este foi um momento de transição, de recomeços e adaptações financeiras, mas também de muito crescimento, pois pude dedicar-me com mais frequência à escola e ao trabalho de campo. Quando minha poupança estava prestes a se esgotar, contei com o apoio fundamental da minha orientadora, que me auxiliou no processo de solicitação da bolsa da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior). Recebi o benefício entre abril e outubro de 2023, até assumir efetivamente o cargo de atividades no concurso da SEEDF.

Diante dessa reviravolta, fui me adaptando e me reinventando. Por diversas vezes, pensei em desistir, mas permaneci firme, mesmo diante da exaustão e das muitas responsabilidades assumidas, sobretudo porque acredito no poder transformador da educação e porque a história desta escola cinquentenária — bem como a de seus educandos e egressos — merece ser contada e reconhecida em todas as suas dimensões.

APÊNDICES

APÊNDICES A: TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



Universidade de Brasília-UNB.
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
 Curso: Doutorado em Educação
 Educanda: Reijane da Silva Lopes
 Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE A1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Coordenador (a)

Tese: Direito à educação e reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro de Exclusivo de EJA no DF.

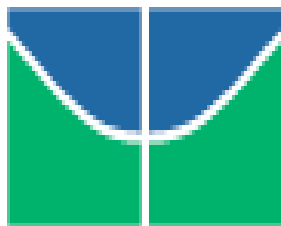
TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, coordenador(a) desta instituição, aprovo a execução da pesquisa de Doutorado da estudante Reijane da Silva Lopes, que tem como objetivo analisar, a partir da perspectiva da teoria do reconhecimento social, as contribuições de um centro de ensino exclusivo de EJA no DF à efetivação do direito à educação por meio dos sentidos atribuídos por educandos ao seu processo de escolarização.

Aceito colaborar com a pesquisa, o que não implica a obrigatoriedade de participar até o final, sendo-me garantido o direito de abandonar a pesquisa por algum motivo. Concordo com a publicação dos resultados, desde que não sejam utilizadas informações em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição e desde que sejam mantidos o sigilo e o anonimato com relação à escola e aos interlocutores, se assim o desejarem.

Brasília, DF, _____/_____/2023.

Assinatura do(a) coordenador (a)



Universidade de Brasília-UNB.
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
 Curso: Doutorado em Educação
 Educanda: Reijane da Silva Lopes
 Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE A2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Educando

Tese: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF

TERMO DE CONSENTIMENTO

Caro(a) estudante,

Eu, Reijane da Silva Lopes, doutoranda em Educação, sob a orientação da profa. Dra. Maria Clarisse Vieira, estou desenvolvendo uma pesquisa tendo como base as narrativas dos educandos para entender os sentidos atribuídos a si, à sua trajetória escolar, ao processo de escolarização e às relações estabelecidas que propiciaram o reconhecimento afetivo, jurídico e social. A pesquisa tem como objetivo analisar, a partir da perspectiva da teoria do reconhecimento social, as contribuições de um centro de ensino exclusivo de EJA no DF à efetivação do direito à educação por meio dos sentidos atribuídos por educandos ao seu processo de escolarização.

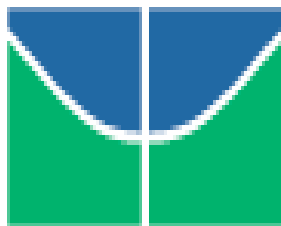
Nesse sentido, a pesquisadora solicita a sua permissão para a citação do seu nome e depoimento no trabalho final e em futuras publicações, com a única finalidade de ilustrar e dar maior visibilidade ao trabalho. A pesquisadora compromete-se com a não utilização indevida ou antiética do material coletado, gentilmente cedido por você.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, concordo em participar da entrevista e autorizo a pesquisadora a utilizar o material coletado.

Brasília, DF, _____/_____/2023.

 Assinatura do(a) entrevistado(a)

APÊNDICES B: PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS



Universidade de Brasília-UNB.
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
 Curso: Doutorado em Educação
 Educanda: Reijane da Silva Lopes
 Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE B1 – I Prêmio Paulo Freire de Educação: visibilizando os invisibilizados

O I Prêmio Paulo Freire de Educação, instituído pela Resolução nº 333/2023, foi criado para reconhecer e valorizar projetos, instituições e profissionais que se destacam na promoção do Direito à Educação e na implementação de práticas educativas democráticas e inclusivas. A premiação aconteceu em 28 de setembro de 2023, na Câmara Legislativa do Distrito Federal, e foi organizada pela Comissão de Educação, Saúde e Cultura, presidida pelo deputado Gabriel Magno.

Figura 14 – Placas entregues aos ganhadores do 1º Prêmio Paulo Freire



Fonte: acervo do deputado Gabriel Magno⁴⁵

Os projetos premiados foram classificados em cinco eixos do Currículo em Movimento da SEEDF: Educação para a Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos, Sustentabilidade, Educação no Campo e Tecnologia e Inovações. O evento destacou o legado de Paulo Freire, apesar de controvérsias políticas em torno do seu nome, e reforçou a importância da luta por uma educação inclusiva e transformadora.

A bancada da Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF) teve como convidados: José Roberto Ribeiro Júnior (coordenador geral de Formação de Gestores do MEC); Rosilene Correia Lima (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE); Dra. Professora Liliane Campos Machado (diretora na Faculdade de Educação - FE, da Universidade de Brasília, UnB); Dra. Professora Edileuza Fernandes da Silva (coordenadora do Observatório da Educação Básica - ObsEB, da Universidade de Brasília – UnB); Professor Raimundo Kamir (diretor da Secretaria de Políticas Sociais do Sindicato dos Professores do DF – SINPRO); Waldek Batista dos Santos (presidente do Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia – CEPAFRE), e Suzane Margarida Martins (diretora do Centro de Ensino Médio Ave Branca – CEMAB).

⁴⁵ Disponível em: < <https://tinyurl.com/28wkqgn7> >. Acesso em 18/10/2023.

Dos 104 projetos inscritos, 97 ganharam o troféu. Contudo, inspirados pelo legado de Paulo Freire, todos os inscritos foram homenageados, recebendo moções de louvor, e seus idealizadores receberam medalhas e moções de louvor. Gabriel Magno se comprometeu a enviar todos os projetos para o MEC e para a SEEDF. Em seguida, leu o nome de cada projeto e de seus representantes (professores e unidade escolar). O cerimonial entregou as placas de Paulo Freire para cada projeto e seus representantes, enquanto fotos do projeto passavam no telão.

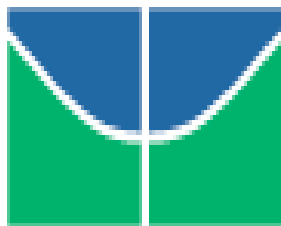
O CESAS teve quatro projetos contemplados com o Prêmio Paulo Freire: Múltiplos Letramentos (Ana Carolina Leonel Emediato); Projeto Simbiose: culinária e comunicação (Ana Carolina Leonel Emediato, Bárbara Pereira de Alencar da Rocha, Ana Isabel Lopes da Costa e Helane Araújo de Lima Moreira); Eu leio o mundo (Helane Araújo de Lima Moreira e Ana Carolina Leonel Emediato), e Educação com e em movimento (Lucinete Teixeira dos Santos Sampaio e Juliana Andrade Sombrio).

Figura 15 – A premiação dos projetos do CESAS



Fonte: acervo do deputado Gabriel Magno

A cerimônia contou com diversas performances culturais, encerrou com um coquetel e reafirmou a relevância de premiar iniciativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, promovendo a visibilidade de um público muitas vezes invisibilizados.



Universidade de Brasília-UNB.
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
 Curso: Doutorado em Educação
 Educanda: Reijane da Silva Lopes
 Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE B2 – Jubileu de Ouro do CESAS: reconhecimento de sua história e relevância

A comemoração do Jubileu de Ouro do CESAS, realizada no dia 16/10/2023, ocorreu ao longo dos três turnos. No período matutino, a solenidade começou com o descerramento da placa comemorativa e finalizou com a “Feijubileu”⁴⁶. O evento contou com a presença de Hέλvia Miridan Paranaguá Fraga – secretária de Estado de Educação do DF; Sandra Cristina de Brito – coordenadora da Regional de Ensino do Plano Piloto; Réus Antunes de Oliveira – diretor do CESAS; Igor Tiradentes Souto – vice-diretor; Juruena Capparelli – supervisora Pedagógica; Luciana Asper y Valdes – promotora de Justiça do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT), coordenadora e idealizadora do projeto NaMoral⁴⁷; Luciano Gomes Lima – representante do senador Izalci; Keila Sylvania Monteiro de Araújo, assessora da professora Hέλvia; Professor Juarez Paiva Brito, da ASCON, além da Banda Marcial da Polícia Militar e da comunidade escolar.

A cerimonialista do CESAS, com 26 anos de trabalho na instituição, agradeceu às autoridades, pais, educandos e educadores presentes no evento do Jubileu de Ouro da escola. Entre os convidados, estavam diversos professores aposentados e pais. Além de ser um marco histórico para a escola e para a EJA, evidencia o reconhecimento das lutas travadas pela efetivação do Direito à Educação desse público invisibilizado pelo sistema educacional e pelas políticas públicas. Algo que ganha peso nas falas de todos os que participaram do evento. A secretária de Educação, Hέλvia Paranaguá, parabenizou o CESAS pelos 50 anos de excelência no Distrito Federal, elogiando sua criação, na década de 1970, e sua contribuição para a educação. Ela também cumprimentou os professores aposentados, incentivou os educandos a continuarem sonhando e estudando, além de ressaltar a importância das parcerias na educação, finalizando com votos de longa vida ao CESAS e agradecimentos a todos os envolvidos.

O diretor do CESAS, Réus Antunes de Oliveira, abriu o evento, seguido pela execução do Hino Nacional pela Banda Sinfônica da Polícia Militar. Em seu discurso, Réus destacou os 50 anos de contribuição da escola para a comunidade de Brasília e enfatizou o desafio de transformar a educação, citando a necessidade de combater o analfabetismo no DF. Ele reforçou que o CESAS é uma escola da diversidade, preparada para oferecer uma educação de qualidade.

São 50 anos de educação! 50 anos de um grande trabalho à comunidade de Brasília. Esta escola está preparada para um futuro que tem que ser transformador, um futuro que tem que mexer com a educação do país. Nós sempre fomos exemplos disso, desde 50 anos atrás. Se você observar a história da nossa escola, verá que sempre aproveitamos esse espaço para profissionalizar o trabalhador estudante, propondo a esse trabalhador estudante um desafio completamente diferente, que é conviver com outros, com as diferenças, e se formar, se constituir, se incorporar como cidadão. Isso é o que essa escola fez em 50 anos. Nosso desafio não é pequeno, senhores! São 208 mil analfabetos no Distrito Federal. A educação precisa mudar, precisa se transformar, e nós estamos preparados para isso! Estamos prontos para dar luz a isso, junto com os parceiros

⁴⁶ Termo utilizado pela Supervisora Pedagógica Juruena Capparelli.

⁴⁷ Disponível em: <https://tinyurl.com/28saudlm>. Acesso em 20/10/23.

presentes aqui. Educação não se faz sozinho, nem sem a participação dos pais! Os pais têm que estar presentes, dentro da escola. O CESAS é uma escola da diversidade! É uma escola aberta ao mundo! Isso é o que nós fazemos aqui! Estamos preparados para oferecer uma educação profissional de qualidade e vamos fazer ainda mais! Esse é o nosso desafio e o nosso legado para a Secretaria de Educação. Estamos aqui para somar, para ajudar, para formar bons cidadãos. Obrigado a todos pela presença (Réus Antunes de Oliveira, Diretor, no Jubileu de Ouro do CESAS, 16 de outubro de 2023).

Após os discursos, as autoridades participaram do descerramento da placa comemorativa.

Figura 16 – Placa de 50 anos do CESAS



Fonte: acervo da pesquisadora (16 de outubro de 2023).

A cerimonialista convidou todos a cantar “parabéns” para o CESAS, enquanto a Banda da PM tocava. Em seguida, os presentes foram convidados a visitar à exposição da Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência (APABB) no corredor principal, onde cartazes com a história de vida dos educandos estavam expostos. A APABB é uma associação de funcionários do Banco do Brasil e da comunidade que mantém parceria com a escola.

Figura 17 – Exposição de fotos e dos relatos dos educandos



Fonte: acervo da pesquisadora (16 de outubro de 2023).

O evento seguiu com um lanche em homenagem ao Dia dos Professores, onde houve mais homenagens, incluindo a entrega de uma estátua de Dom Quixote à Secretária de Educação. Foi apresentado também o Projeto NaMORAL, idealizado pela promotora Luciana Valdes, que será implementado na rede em 2024 para estimular a autonomia e o protagonismo dos educandos. O professor Luciano, assessor do senador Izalci, elogiou o trabalho do CESAS por transformar vidas e destacou seu impacto na comunidade de Brasília. Ele compartilhou a história pessoal de seu pai, que estudou no CESAS e completou o Ensino Médio aos 40 anos, atualmente concluindo sua segunda graduação. Luciano usou o exemplo de Dona Mailde⁴⁸, uma egressa do CESAS que, aos 64 anos, iniciou e concluiu o curso de Direito aos 69, atribuindo seu sucesso à influência da professora Sandra Brito. Ele enfatizou que "só a educação pode transformar a vida".

A cerimônia foi encerrada com a supervisora Juruena, agradecendo à presença de todos. O lanche é servido, ela reforça o convite para a "Feijubileu", que foi servida às 12h30 na cantina da escola. Ao final, foi servido o bolo de aniversário do CESAS como sobremesa.

No período da tarde, o evento continuou com relatos de estudantes e professores no auditório. Ângela, coordenadora da Educação de Jovens e Adultos, ressaltou a importância dos 50 anos do CESAS e agradeceu a contribuição de todos.

Cinquenta anos! Muita gente participou e fez a história dessa escola. Vocês, que estão aqui, também são responsáveis por construir, a cada dia, a história dessa escola. A feijoada de hoje foi uma forma de agradecer a cada um de vocês pelas contribuições que trazem no dia a dia para manter a escola funcionando há 50 anos. Quero agradecer aos professores, aos servidores e a todas as pessoas que trabalham diariamente para manter essa escola do jeito que ela se encontra hoje para vocês. O CESAS é uma escola que a gente tem muito carinho, não pela estrutura, mas pela qualidade dos seres humanos que nós temos aqui! São tantas pessoas, diversas em suas singularidades e com objetivos bem diferentes. Ninguém aqui tem o mesmo objetivo. Alguns estão estudando para conseguir um melhor emprego, outros estão estudando porque não tiveram oportunidade num período da vida. Outros tiveram que trabalhar. São tantas

⁴⁸ Egressa do CESAS, 69 anos. Formou-se no Centro Educacional Gisno e realizou curso técnico, na forma subsequente, no período de 2005 a 2013, quando fez um curso de computação, no CESAS. Motivada pela professora Sandra, decidiu fazer faculdade, pois havia, naquele momento, uma facilidade para se conseguir o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES. Entrou na faculdade de Direito, em 2015 e finalizou no período da pandemia. Aposentada, ainda não atua na área, mas deseja. (Informações obtidas, em conversa informal com a educanda, que aceitou contar sua história em um outro momento).

histórias! São tantas histórias que deixam essa escola mais humana e bonita (Ângela, coordenadora do CESAS, no Jubileu de Ouro, 16 de outubro de 2023).

Ela mencionou o livro que está escrevendo com os relatos dos educandos e convidou Dona Ana e Seu Antônio para compartilhar suas histórias. Dona Ana expressou seu orgulho em estudar no CESAS e agradeceu a oportunidade de construir uma nova história por meio da educação.

Eu cumprimento a todos os presentes, neste dia tão especial. Gostaria de agradecer o convite para participar da comemoração dos 50 anos do CESAS. Parabéns ao CESAS, por estar 50 anos mudando as nossas vidas! E nos dando a oportunidade de estudar e construir uma nova história por meio da educação. Ontem, dia 15, foi dia dos professores, profissionais maravilhosos, que fazem do CESAS um lugar tão especial! Que nos acolhe, nos ensina, nos mostra um mundo cheio de conhecimentos! O educador Rubens Alves disse: “educar é mostrar a vida a quem ainda não viu!” E o CESAS vem nos mostrando um mundo de possibilidades há 50 anos. Parabéns a todos que fizeram e fazem parte da história dessa escola fantástica. Eu tenho muito orgulho de dizer: eu estudei no CESAS! Muito obrigada! (Dona Ana, estudante, no Jubileu de Ouro do CESAS, 16 de outubro de 23).

Ângela agradece, diz que Dona Ana tem uma bonita história para contar e reforça a importância desse lugar de fala, do dessilenciamento dos educandos, incentivando-os a acreditarem mais em si mesmos. Ela ressalta que os professores acreditam nos estudantes, muitas vezes, mais do que eles próprios. Refletindo sobre os 50 anos de história do CESAS, Ana Carolina se pergunta quantos estudantes a escola formou, onde estão agora e o que estão fazendo. Ela pede aos educandos que voltem e compartilhem suas vitórias. Ângela afirma que os educandos do CESAS são jovens e adultos que trabalham e que vivenciam situações diferenciadas. Ela reforça que, mesmo enfrentando batalhas e dificuldades, eles devem continuar seus estudos, pois eles têm um grande potencial. Ela faz menção à turma que está se formando no terceiro ano e enfatiza que, no CESAS, os educandos têm o apoio e o coleguismo dos professores e de toda a comunidade escolar para o que precisarem. Ângela chama de surpresa seu Antônio⁴⁹, um dos educandos que estava na 3ª etapa do terceiro segmento. Ela abre espaço para outras pessoas que se sentissem confortáveis em fazê-lo, pois havia recebido muitas histórias bonitas para o livro do Jubileu de Ouro do CESAS e que ela sabia que as melhores ainda estavam guardadas no coração deles.

Seu Antônio inicia sua fala emocionada, lembrando a promessa feita à sua falecida esposa de continuar estudando e destacando a importância do CESAS para sua formação e apoio e acolhimento recebidos desde o momento em que entrou na escola pela primeira vez. Seu Antônio chegou sem ser alfabetizado, mas, com o apoio dos educadores e de seus colegas, avançou sem reprovar nenhum ano, e agora estava finalizando o Ensino Médio, próximo de completar seus estudos. Ele expressa gratidão pelos educadores e colegas, comparando a escola a uma família.

Entre as breves falas dos supervisores e coordenadores, dois professores se voluntariaram para prestar suas homenagens ao CESAS. O Professor 1⁵⁰ expressou sua felicidade por estar no CESAS há 21 anos, completando 22 anos neste ano. Ele enfatizou a importância dos 50 anos do CESAS, descrevendo a escola como uma referência emblemática de Educação de Jovens e Adultos em Brasília e no Distrito Federal. Ele elogiou os educandos e os educadores, ressaltando e corroborando a fala de Seu Antônio, que disse que a escola é muito bacana e que ter uma equipe de excelentes educadores é fundamental para o bom funcionamento da escola. Ele finalizou agradecendo a todos por esse momento especial.

⁴⁹ Um dos sujeitos desta pesquisa.

⁵⁰ Não foi possível ouvir o seu nome.

A professora Seyla se apresenta e expressa sua satisfação em celebrar o cinquentenário do CESAS com todos. Ela destaca que a conclusão do curso no CESAS não marca o fim, mas sim uma etapa na vida dos estudantes. Incentiva-os a continuar seus estudos, seja através da faculdade, seja por cursos profissionalizantes, seja por outras oportunidades de aprendizado. Seyla compartilha sua paixão por ensinar e seu orgulho em ser parte do processo educativo, ressaltando que aprende muito com os educandos e valoriza a interação com eles. Ela conclui, agradecendo a presença de todos e anunciando a celebração com bolo para adoçar a tarde e continuar as festividades.

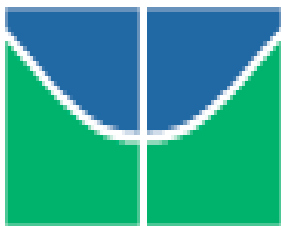
A coordenação traz o bolo e os refrigerantes, e todos cantam parabéns para o CESAS. Após esse momento, Ângela chama ao palco o Grupo Sensação Paraense para apresentar o Carimbó. Cleideomar, a idealizadora do grupo, explicou que o grupo promove a independência e o empoderamento feminino, além de trabalhar com dança, mitos e lendas. A cerimônia foi encerrada com uma sessão de fotos.

Figura 18 – Grupo Sensação Paraense



Fonte: acervo da pesquisadora (16 de outubro de 2023).

Não foi possível acompanhar os eventos noturnos, mas a programação incluía um jantar festivo com música ao vivo, feijoada e bolo de aniversário; exposição de trabalho dos estudantes e atividades esportivas/jogos.



Universidade de Brasília-UNB.
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
 Curso: Doutorado em Educação
 Educanda: Reijane da Silva Lopes
 Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE B3 – Visita ao Museu SESI Lab

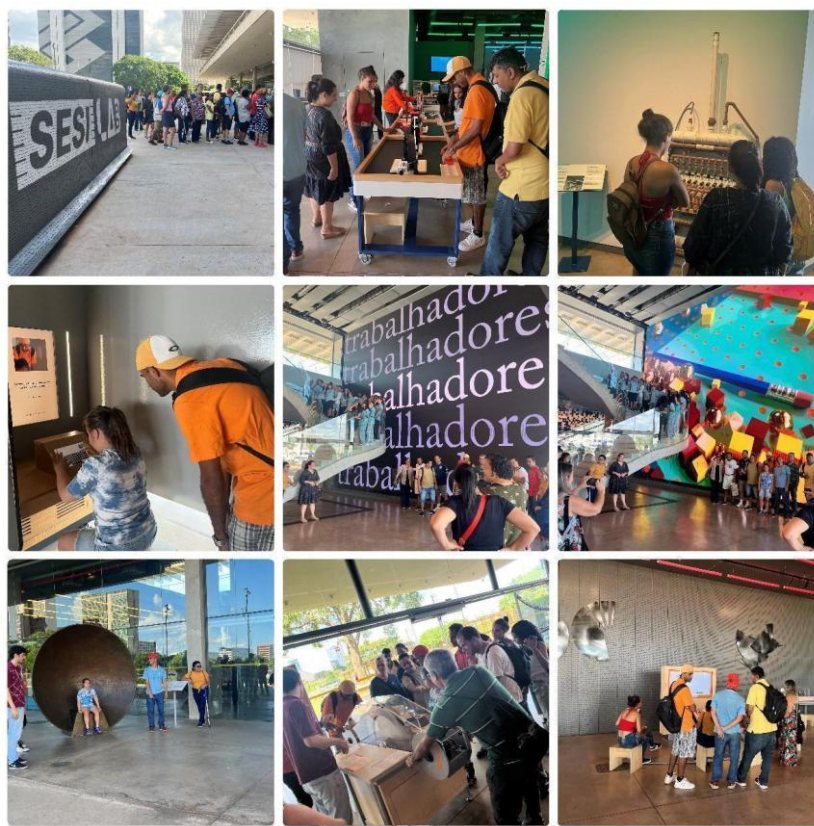
No dia 08 de novembro de 2023, o CESAS levou os educandos do primeiro segmento vespertino para uma visita educativa ao SESI Lab. Localizado em um edifício projetado por Oscar Niemeyer, no Setor Cultural Sul, Bloco A, na Asa Sul, próximo à Rodoviária do Plano Piloto, o SESI Lab⁵¹, é um museu que integra arte, ciência e tecnologia. Ele oferece uma experiência interativa e educativa por meio de exposições temporárias e permanentes, *workshops*, festivais, seminários, oficinas, residências artísticas, cinema, além de atividades voltadas para a cultura *maker* (faça você mesmo) numa abordagem criativa e multidisciplinar. O espaço físico conta com rampas, elevadores, maquetes e mapas táteis, etiquetas em braile, roteiros específicos, audioguia e videolibras, garantindo acessibilidade e interação com diferentes conceitos científicos, fenômenos naturais e sociais.

A exposição de longa duração é dividida em três galerias: Fenômenos no Mundo, Aprender Fazendo, e Imaginando Futuros, além dos aparatos na área externa. As exposições temporárias abordam temas transversais. Na época, o tema era "Trabalhadores", com uma exposição de Sebastião Salgado, composta por 150 fotografias retratando a história da Revolução Industrial.

Os educandos foram acomodados em um ônibus escolar, juntamente de seus professores. As vagas restantes foram disponibilizadas para outros segmentos. Ao chegarmos no local, fomos recepcionados por dois guias e os educandos foram divididos em dois grupos, com 15 estudantes e dois professores cada. Cada grupo começou o tour em pontos diferentes (stands inferiores ou superiores), encontrando-se ao final na entrada, onde tiveram acesso aos aparatos externos, como o telefone gigante. Infelizmente, a visita guiada não incluiu a exposição de Sebastião Salgado. Tiramos várias fotos e servimos o lanche aos educandos. Alguns preferiram ir para a rodoviária, em vez de retornar à escola.

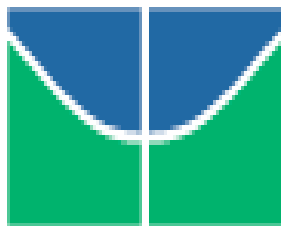
⁵¹ Informações disponíveis em: <<https://www.portaldaindustria.com.br/sesi/sesi-lab/>>. Acesso em 08/11/2023.

Figura 19 – Visita ao SESI LAB



Fonte: acervo da pesquisadora (08 de novembro de 2023).

A visita proporcionou uma experiência enriquecedora, que, além de oferecer momentos de diversão e aprendizado, favoreceu a interação entre educandos de diferentes idades e com necessidades especiais. O ambiente colaborativo permitiu que todos participassem ativamente, promovendo a inclusão e reforçando o valor da diversidade dentro do espaço educativo.



Universidade de Brasília-UNB.

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Curso: Doutorado em Educação

Educanda: Reijane da Silva Lopes

Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE B4 – Formatura do Ensino Médio e da EPT: Realização de um sonho

A formatura do Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do CESAS ocorreu no dia 15 de dezembro de 2023. O evento foi marcado por fortes emoções e simbolizou o reconhecimento social dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), um público diverso, composto por jovens, adultos, idosos, trabalhadores e pessoas com deficiências. Entre os formandos, destaco a participação de uma educanda cega, que contou com o suporte de uma monitora durante a cerimônia e estava radiante (vide Figura 21, imagem 9).

A solenidade contou com a presença ilustre de Hέλvia Paranaguά, secretária de Educação do Distrito Federal (vide Figura 20, imagem 3), que abriu o evento. Compuseram a mesa: o professor Alexandre Adriano – coordenador da EPT; a professora Tāmisa – representante regional; o professor Igor Tiradentes – vice-diretor; o professor Réus Antunes – diretor; Ricardo Pinto – chefe de secretaria; a professora Juruena Capparelli – supervisora; a professora Norma D'Albuquerque – orientadora educacional, e o professor Flávio Luís – coordenador e futuro diretor (vide Figura 20, imagem 4 da esquerda para direita). O diretor do CESAS, Réus Antunes, conduziu a cerimônia e apresentou o novo diretor, Flávio Luís, com uma despedida emocionada. Em seguida, professores presentes na mesa e alguns educandos fizeram breves discursos, compartilhando suas trajetórias e reflexões sobre o impacto da educação em suas vidas.

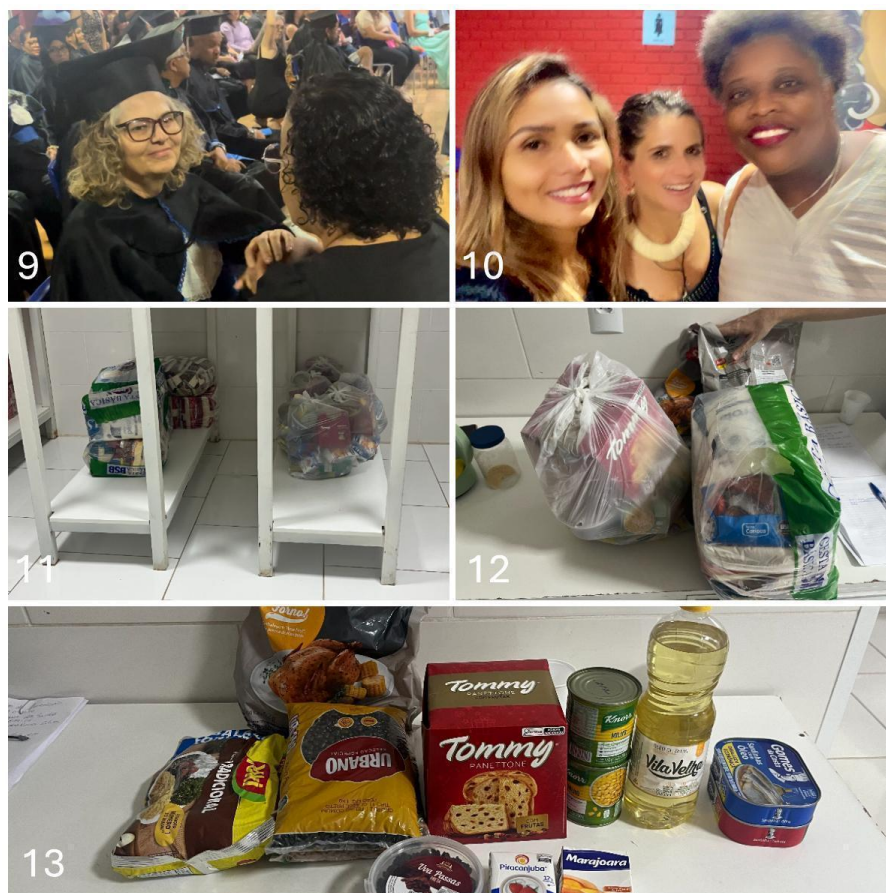
Figura 20 – Formatura do Ensino Médio e da EPT – Parte I



Fonte: acervo da pesquisadora.

Segundo os relatos de educadores presentes — como o professor de Química, Michell (que não foi entrevistado, mas contribuiu significativamente para a compreensão de alguns processos e indicou Isabel para ser entrevistada), a coordenadora Ângela, a professora Seyla e o novo diretor — o evento foi bonito e significativo, mas também evidenciou os desafios enfrentados pela EJA. Em conversas informais, surgiram preocupações quanto ao esvaziamento das turmas e ao risco de fechamento da escola, uma realidade que tem afetado este Centro Exclusivo de EJA e outras instituições que oferecem a EJA. Por outro lado, senti-me animada ao conversar com Flávio Luís, que se mostrou aberto à criação de novos projetos e parcerias, inclusive com a Universidade de Brasília (UnB).

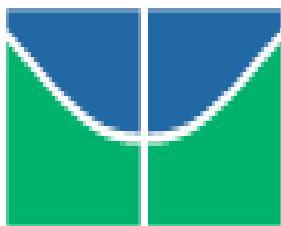
Figura 21 – Formatura do Ensino Médio e da EPT – Parte II



Fonte: acervo da pesquisadora.

Após a cerimônia, foi servido um jantar na cantina da escola, proporcionando um momento de confraternização entre os formados e a comunidade escolar. Além disso, os educandos receberam cestas natalinas, um gesto solidário que integrou o projeto coordenado pela professora Seyla. Este projeto teve início durante a pandemia de covid-19, quando a Secretaria de Educação do DF distribuía cestas verdes para complementar a alimentação das famílias dos estudantes. Entretanto, devido à insuficiência desses recursos para atender à demanda, especialmente entre trabalhadores que perderam suas fontes de renda, a professora Seyla mobilizou parcerias na comunidade para oferecer um suporte mais amplo (vide Figura 21, imagens 11, 12 e 13).

Este momento de celebração e solidariedade reafirma a importância da EJA como um espaço de luta e reconhecimento social, destacando a necessidade de continuidade e fortalecimento das políticas públicas voltadas para esta modalidade de ensino.



Universidade de Brasília-UNB.
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
 Curso: Doutorado em Educação
 Educanda: Rejjane da Silva Lopes
 Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF
 Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE B5 – Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (06 de junho de 24)

Em 6 de junho de 2024, foi lançado no CESAS o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos, um evento que contou com a presença de diversas autoridades: Camilo Santana, ministro de Estado da Educação; Zara Figueiredo, da SECADI; Márcio Macêdo, secretário-geral da presidência da República; Felipe Camarão, vice-governador do Maranhão; Janaína Carla Farias, senadora do Ceará; professora Luciene Cavalcante, deputada federal por São Paulo; Hέλvia Paranaguá, secretária de Educação do Distrito Federal; Socorro Batista, secretária de Educação do Rio Grande do Norte; Rita de Cássia Pacheco Gonçalves, coordenadora nacional do Fórum de Educação de Jovens e Adultos; Silvio Fidelis, secretário de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Várzea Grande e presidente da União dos Dirigentes Municipais da Educação de Mato Grosso (UNDIME/MT); Flávio Luiz Leite Souza, atual diretor do CESAS; Fátima Freire, filha de Paulo Freire; Jade Beatriz, presidenta da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), além de representantes de movimentos populares de vários estados.

Figura 22 – Lançamento do Pacto Nacional pela superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Ângela foi a mestre de cerimônias do evento. A abertura contou com a execução do Hino Nacional pela banda presente, seguida pela música *Asa Branca*, uma obra emblemática

de Luiz Gonzaga que simboliza a cultura nordestina e a luta e resistência do povo brasileiro. Na sequência, foi exibido um vídeo institucional de lançamento do Pacto Nacional, que introduziu o propósito e os objetivos da iniciativa. Posteriormente, as autoridades presentes deram início às suas falas, compartilhando perspectivas e reforçando a importância do pacto para a superação do analfabetismo e a qualificação na educação de jovens e adultos.

Durante o evento, educandos do Projovem e da EJA de diversos estados também tiveram voz. Um dos momentos marcantes foi a recitação de um poema de Olavo Bilac. Em seguida, a senhora Sebastiana Miscena, uma estudante da EJA de 82 anos, residente em São Cristóvão, Sergipe, emocionou o público ao compartilhar sua história de vida e superação. Os estudantes do Projovem, com muita energia, entoaram repetidamente o grito “O Projovem voltou”, acompanhado pelo som vibrante de tambores, reforçando a relevância do programa em suas vidas. O momento também contou com a participação de um *rapper*, embaixador do Projovem, que trouxe sua fala inspiradora para destacar o impacto transformador do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo. Outros participantes tiveram espaço para compartilhar experiências e reafirmar a importância da iniciativa no fortalecimento da educação de jovens e adultos em todo o país.

Figura 23 – Público presente na área verde do CESAS



Fonte: imagem de Ângelo Miguel, postada no site do MEC.

O pacto é uma política pública de iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Visa a superação do analfabetismo, a elevação da escolaridade, a ampliação da oferta de matrículas na EJA na rede pública de ensino, inclusive no sistema prisional, e o aumento da oferta da EJA integrada à educação profissional. Contempla o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e as turmas do Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

Por meio de programas e ações de articulação intersetorial implementadas pelos Ministérios da Saúde, do Trabalho e Emprego, do Desenvolvimento Social, dos Direitos Humanos e da Cidadania, da Justiça e Segurança Pública, e do Empreendedorismo, Microempresa e Empresa de Pequeno Porte, pela sociedade civil, por meio dos Fóruns EJA, por organismos internacionais e pelo setor produtivo, o pacto é o resultado da luta pelo reconhecimento desses sujeitos de direitos denegados desde a infância e que, em seu caminhar, o desejo de estudar ou de voltar a estudar sempre foi uma constante.

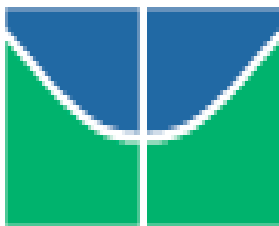
Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), em 2023, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, a taxa de pessoas não alfabetizadas, na faixa dos 15 anos ou mais, é de 5,4%, reforçando que, apesar de todos os esforços empreendidos pela LDB e pelas DCNs, a EJA continua sendo um campo de disputa pelo direito à educação, corroborando, assim, a ideia de Machado (2016), que diz que o preconceito e a discriminação com os sujeitos que não concluíram a Educação Básica ainda fazem parte de um passado que não passou, reforçado por propostas aligeiradas de Ensino Fundamental e Médio, herdadas das experiências de campanhas, das turmas do Mobral e da organização de classes de suplência, preocupadas apenas com a certificação.

Destarte, estes sujeitos invisibilizados pelo sistema e pela sociedade precisam de uma educação de qualidade, equânime e para o longo da vida. Nesse intuito, muitas lutas foram travadas pela sociedade civil por meio dos movimentos populares da década de 50 e 60, que resultaram, como discutido no Capítulo 3, em avanços e retrocessos e que nos trazem hoje para o Pacto Nacional de Alfabetização.

No período de quatro anos, o pacto vai destinar mais de 4 bilhões para se investir na formação docente, material didático, adequações estruturais e auxílio estudantil em todo o território nacional, no intuito de garantir a oferta e a permanência dos jovens e adultos da EJA. O pacto prevê ações como busca ativa; cadastro da EJA (o CadEJA - uma plataforma com acesso a informações sobre jovens e adultos não alfabetizados); Programa Pé-de-Meia (auxílio mensal de 200 reais e de mil reais ao final de cada ano concluído); parcerias entre institutos federais (IFs) e redes de ensino para a oferta da EJA integrada à EPT; salas de acolhimento filhos/netos dos estudantes da EJA entre 4 e 12 anos; diversificação na oferta (flexibilidade de tempos, espaços e currículos diversificados); e a ressocialização do educando em privação de liberdade⁵².

⁵² Fonte: <https://https://tinyurl.com/22jcn6b3>.

APÊNDICES C: QUESTIONÁRIOS E ROTEIRO DAS ENTREVISTAS



Universidade de Brasília-UNB.

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Curso: Doutorado em Educação

Educanda: Reijane da Silva Lopes

Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE C1 – Questionário de informações pessoais docentes CESAS – Via Google Forms

Envie suas respostas para auxiliar na pesquisa de doutorado da estudante Reijane da Silva Lopes.

Tese: Direito à educação e reconhecimento social: histórias que tecem o desenvolvimento de um centro de ensino exclusivo de EJA no DF

1. Qual é a sua idade?
 - Entre 25-35 anos
 - Entre 35-45 anos
 - Entre 45-55 anos
 - Mais de 55 anos
2. Quanto tempo trabalha no CESAS?
 - Há menos de 5 anos
 - De 5 a 10 anos
 - De 10 a 20 anos
 - Mais de 20 anos
3. Qual é a sua formação?
 - Graduação
 - Pós-Graduação
 - Mestrado
 - Doutorado
 - Pós-doutorado
4. Tem formação em EJA?
 - Sim
 - Não
5. Qual componente curricular está ministrando?
6. Você acredita que o direito à educação está consolidado no CESAS? Justifique sua resposta.
7. Você acredita que a escolarização possibilita o reconhecimento afetivo, social e jurídico dos sujeitos da EJA?
 - Só o reconhecimento afetivo
 - Só o reconhecimento social
 - Só o reconhecimento jurídico
 - Só o afetivo e o social
 - Os três
 - Nenhum deles
8. Qual é o seu nome todo?
9. Quantas horas trabalha no CESAS?
 - 20 horas
 - 40 horas
 - Outro



Universidade de Brasília-UNB.
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
 Curso: Doutorado em Educação
 Educanda: Reijane da Silva Lopes
 Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE C2 – Roteiro das entrevistas narrativas.

1. Apresentação: Boa tarde! Meu nome é Reijane, sou estudante do doutorado na UnB e estou aqui para conhecer um pouco sobre a sua história de vida e como foi o seu retorno aos estudos. Antes de começarmos, vou ler com você o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa. Caso você concorde, vou pedir que assine em duas vias: uma ficará comigo, e a outra será entregue a você.

2. Leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3. Explicação da dinâmica que será realizada: aqui temos oito envelopes, cada um contendo imagens diferentes que representam experiências diversas. Você pode selecionar quantas imagens quiser. Estas imagens são ferramentas para ajudá-lo(a) a contar a sua história de vida e a expressar como você se sente em relação à escola, ao CESAS e às suas conquistas (se você se sente reconhecido na sua família, na sociedade e na esfera jurídica, considerando seus direitos).

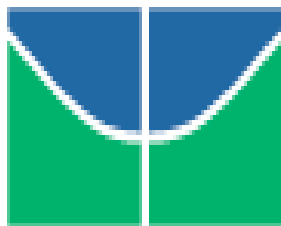
4. Seleção das imagens: aguarde enquanto o educando ou egresso seleciona as imagens e diga: *"podemos começar? Você me autoriza a realizar a gravação?"*

5. Início da Narrativa: deixar o educando ou egresso falar livremente sobre sua história e sentimentos, sem interrupções.

6. Fim da Narrativa: pergunte ao educando ou egresso se deseja acrescentar algo: *"você gostaria de falar mais alguma coisa que considere relevante?"*

7. Avaliação da Experiência: pergunte como ele(a) se sentiu durante o processo: *"como você se sentiu ao longo desta dinâmica?"*

8. Finalização: agradeça e finalize a gravação.

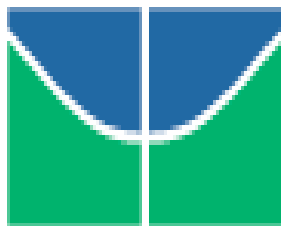


Universidade de Brasília-UNB.
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso: Doutorado em Educação
Educanda: Reijane da Silva Lopes
Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE C3 – Questionário individual complementar: entrevistas narrativas

- Nome:
- Data de nascimento:
- Naturalidade:
- Estado civil:
- Cidade em que reside:
- Possui filhos? Quantos?
- Profissão:
- Há quanto tempo está em Brasília?
- Quando iniciou os estudos? Quantos anos tinha na época?
- Em que ano ingressou no CESAS?
- O que motivou seu retorno aos estudos? Qual era o seu objetivo na época?

APÊNDICES D: IMAGENS



Universidade de Brasília-UNB.

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Curso: Doutorado em Educação

Educanda: Reijane da Silva Lopes

Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

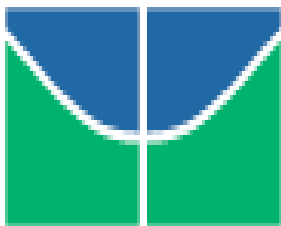
APÊNDICE D1 – Quadro descritivo das imagens e suas fontes

HISTÓRIA DE VIDA				
Nº	LAÇOS AFETIVOS	FONTE	ENDEREÇO ELETRÔNICO	ACESSO
1	Amizade	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f41gz	03/11/23.
2	Passeio de bicicleta com os pais	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f41gz	03/11/23.
3	Animais de estimação	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f41gz	03/11/23.
4	Criança assistindo à TV	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f41gz	03/11/23.
5	Casamento/união estável	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f41gz	03/11/23.
6	Criança correndo na rua com os colegas	Freepik Brasil.	https://tinyurl.com/246f41gz	03/11/23.
7	Cuidado de familiares doentes	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f41gz	03/11/23.
8	Festa de aniversário	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f41gz	03/11/23.
9	Celebrações	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f41gz	03/11/23.
10	Gravidez	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f41gz	03/11/23.
11	Luto	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f41gz	03/11/23.
12	Mãe com o filho em casa	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f41gz	03/11/23.
13	Mãe cuidando da filha na favela	Google	https://tinyurl.com/29eh7rx2	07/11/23
14	Namoro	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f41gz	03/11/23.
15	Celebração natalina	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f41gz	03/11/23.
16	Pentear o cabelo da irmã mais nova	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f41gz	03/11/23.
17	Questão de gênero/transsexual	Google	https://tinyurl.com/29nww9kh	07/11/23
HISTÓRIA DE VIDA				
Nº	TRABALHO	FONTE	ENDEREÇO ELETRÔNICO	ACESSO
18	Agricultor	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f41gz	03/11/23.
19	Camareira	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f41gz	03/11/23.
20	Brasília, uma cidade moderna	Google.	https://tinyurl.com/2y2kezsp	07/11/23
21	Brasília - construção da Catedral de Brasília (Catedral Metropolitana Nossa Senhora Aparecida)	Google	https://tinyurl.com/2yhqzqom	07/11/23.
22	Caminhoneiro	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f41gz	03/11/23.

23	Costureira	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
24	Cozinheira	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
25	Doméstica	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
26	Jardineiro	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
27	Lixeiro	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
28	Marceneiro	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
29	Mecânico	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
30	Motorista de ônibus	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
31	Pedreiro	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
32	Auxiliar de serviços gerais	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
33	Trabalhador rural, arando, capinando a terra	Google	https://tinyurl.com/25sgo88j	07/11/23
34	Vaqueiro	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
HISTÓRIA DE VIDA				
Nº	DIREITOS DENEGADOS	FONTE	ENDEREÇO ELETRÔNICO	ACESSO
35	Trabalhadores no ônibus lotado	Google	https://tinyurl.com/2d2zoaer	07/11/23
36	Trabalhadores no metrô usando máscara	Google	https://tinyurl.com/22ygdax2	07/11/23
37	Senhora pegando o ônibus	Google	https://tinyurl.com/29m2fpx3	07/11/23
38	Pessoas em situação de rua (morando em barracos de lona em terreno baldio).	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
39	Pessoa assinando o nome com o polegar	Google	https://tinyurl.com/29ytmjj9	07/11/23
40	Mulher carregando balde de água na cabeça (na seca do nordeste)	Google	https://tinyurl.com/29vorz3s	07/11/23
41	Jovem trabalhando de entregador, usando a bicicleta	Google	https://tinyurl.com/2bpdub7b	07/11/23
42	EJA no presídio	Google	https://tinyurl.com/22jsmdj5	07/11/23
43	Crianças trabalhando na plantação de mandioca	Google	https://tinyurl.com/24yd7g5u	07/11/23
44	Crianças carregando peso na cabeça e arando a terra seca	Google	https://tinyurl.com/23tkd65x	07/11/23
45	Crianças indo à escola	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
46	Crianças pobres. O irmão cuidando do outro	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
47	Criança vendendo frutas na rua	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
VIVÊNCIA NO CESAS				
Nº	RECONHECIMENTO SOCIAL	FONTE	ENDEREÇO ELETRÔNICO	ACESSO
48	Educandos jogando xadrez na escola	Facebook do CESAS	https://tinyurl.com/229u6nnpd	07/11/23
49	Espaço de convivência da escola	Facebook do CESAS	https://tinyurl.com/229u6nnpd	07/11/23
50	Formatura (duas estudantes com uma professora tirando foto)	Facebook do CESAS	https://tinyurl.com/229u6nnpd	07/11/23

51	Professora com os educandos na biblioteca assistindo a um filme	Facebook do CESAS	https://tinyurl.com/229u6nnpd	07/11/23
52	Educandos no auditório	Facebook do CESAS	https://tinyurl.com/229u6nnpd	07/11/23
53	Educandos realizando uma atividade de colagem na presença da Secretária de Educação e os demais convidados que participaram do Jubileu dos 50 anos do CESAS	Google	https://tinyurl.com/23syxchf	07/11/23
54	Educandos socializando na área verde da escola	Facebook do CESAS	https://tinyurl.com/229u6nnpd	07/11/23
VIVÊNCIA NO CESAS				
Nº	RECONHECIMENTO JURÍDICO	FONTE	ENDEREÇO ELETRÔNICO	ACESSO
55	Educandos na aula de informática	Facebook do CESAS	https://tinyurl.com/229u6nnpd	07/11/23
56	Educandos na aula de culinária fazendo cookies	Facebook do CESAS	https://tinyurl.com/229u6nnpd	07/11/23
57	Educandos aprendendo a preparar algo na aula de culinária	Facebook do CESAS	https://tinyurl.com/229u6nnpd	07/11/23
58	Jubileu de 50 anos do CESAS	Facebook do CESAS	https://tinyurl.com/229u6nnpd	07/11/23
SENTIDOS ATRIBUÍDOS À TRAJETÓRIA				
Nº	CONQUISTAS	FONTE	ENDEREÇO ELETRÔNICO	ACESSO
59	Assinar o próprio nome	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
60	Adquirir a casa própria	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
61	Ir ao cinema	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
62	Obter a carteira de motorista - CNH	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
63	Comprar um carro	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
64	Conquistar um diploma	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
65	Acesso a uma exposição de quadros (cultura)	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
66	Expressar-se	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
67	Estudar na Faculdade (mulher negra estudando na biblioteca da faculdade)	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
68	Reunir a família em torno de uma mesa farta	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
69	Fazer compras no supermercado	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
70	Financeiro – moedas	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
71	Gratidão	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
72	Ler a Bíblia	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
73	Ler um livro	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
74	Receber um prêmio	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
75	Realizar uma prova	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
76	Utilizar o caixa eletrônico	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.

77	Usar o <i>WhatsApp</i>	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
78	Explorar a tecnologia (senhora negra usando o celular, o computador, escrevendo em um livro ou agenda)	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
79	Viajar de avião	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
80	Retornar aos estudos (uma senhora lendo um livro na cozinha de sua casa)	Google	https://tinyurl.com/2bc7vgjc	07/11/23
SENTIDOS ATRIBUÍDOS À TRAJETÓRIA				
Nº	RECONHECIMENTO SOCIAL	FONTE	ENDEREÇO ELETRÔNICO	ACESSO
81	Aplausos (pessoas aplaudindo outras)	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
82	Pertencer a uma comunidade religiosa	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
83	Igreja	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
84	Participação em manifestações e passeatas	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
SENTIDOS ATRIBUÍDOS À TRAJETÓRIA				
Nº	RECONHECIMENTO JURÍDICO	FONTE	ENDEREÇO ELETRÔNICO	ACESSO
85	Assinatura de um documento (representando formalização de direitos)	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
86	<i>Bullying</i> , preconceito e julgamento (pessoas apontando para uma menina negra - ameaça a honra e a dignidade).	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
87	Carteira de trabalho (representando direito trabalhista)	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
88	Balança e martelo (símbolos do direito)	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
89	Pilha de livros com escadas e um capelo em cima. Conhecimento (representando o conhecimento)	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
90	Médica aferindo a pressão de um paciente (representando direitos à saúde)	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
91	Um senhor se exercitando (representando saúde física)	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.
92	Violência doméstica contra mulher (representando ameaça à integridade física)	Freepik Brasil	https://tinyurl.com/246f4lgz	03/11/23.



Universidade de Brasília-UNB.

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Curso: Doutorado em Educação

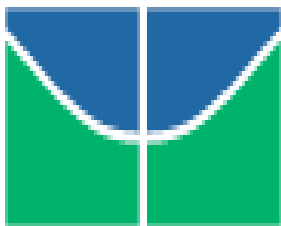
Educanda: Reijane da Silva Lopes

Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE D2 – História de Vida: Laços Afetivos (Imagens 1 a 17)





Universidade de Brasília-UNB.

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

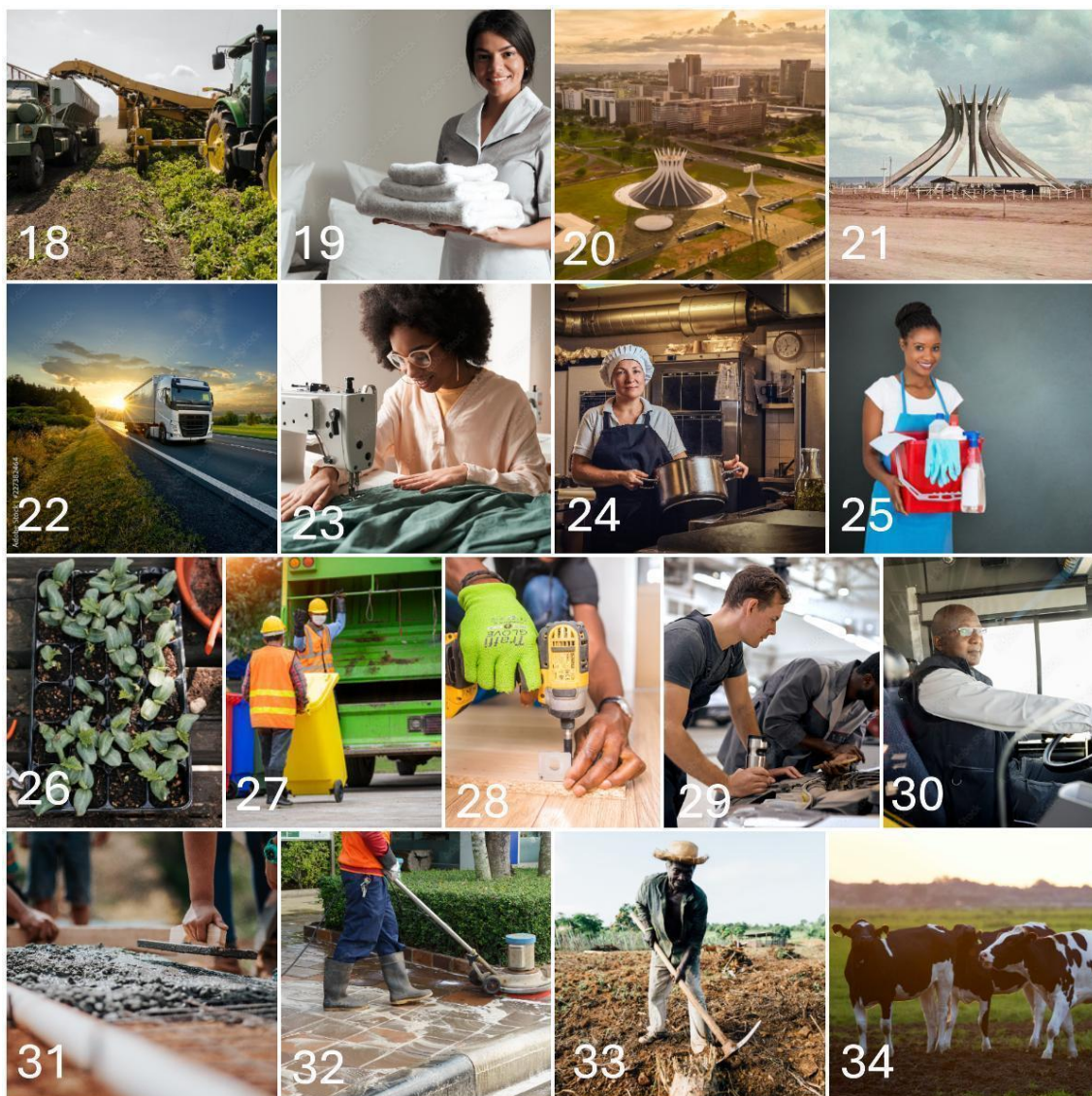
Curso: Doutorado em Educação

Educanda: Reijane da Silva Lopes

Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clárisse Vieira

APÊNDICE D3 – História de Vida: Trabalho (Imagens 18 a 34)





Universidade de Brasília-UNB.

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

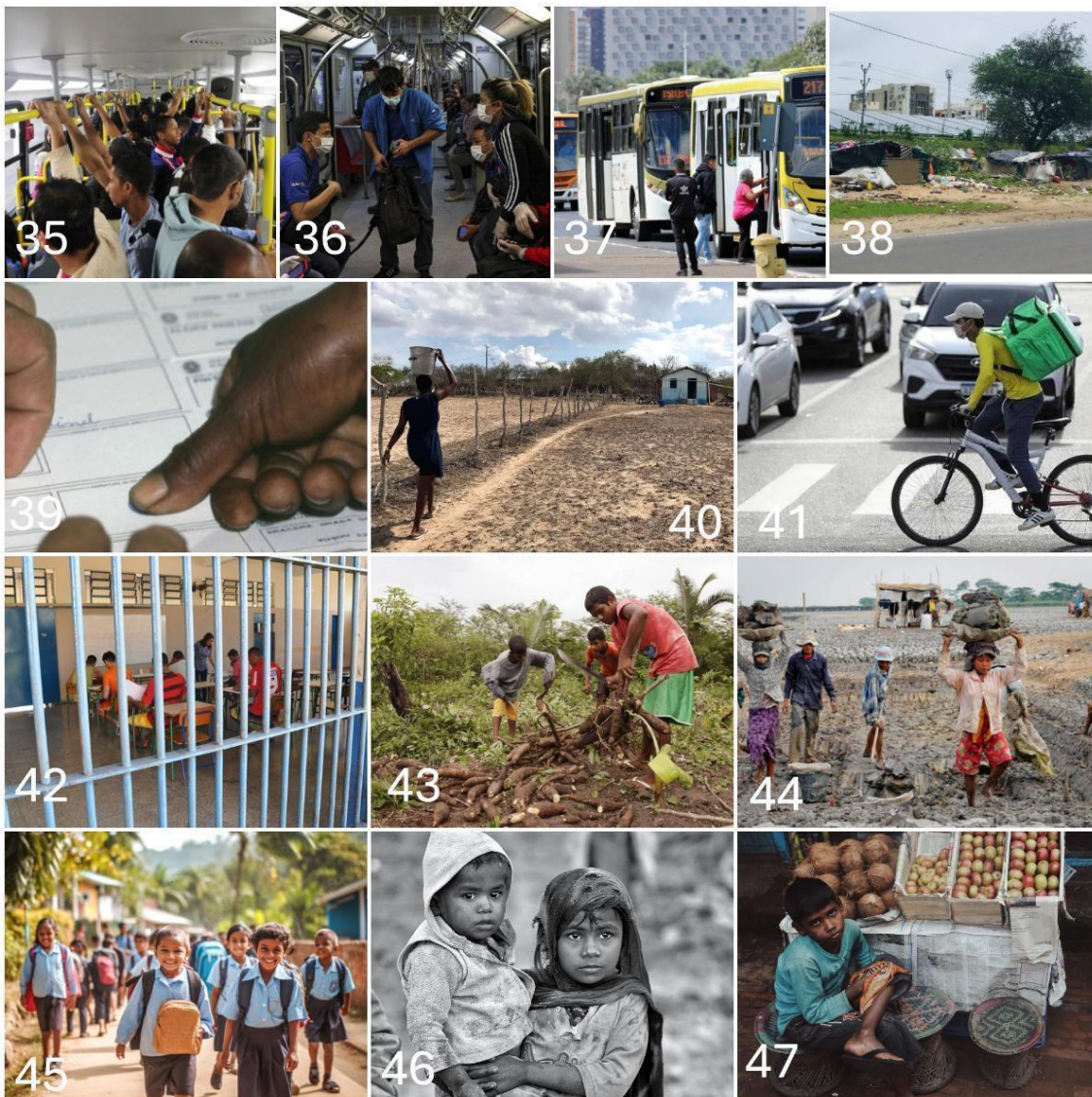
Curso: Doutorado em Educação

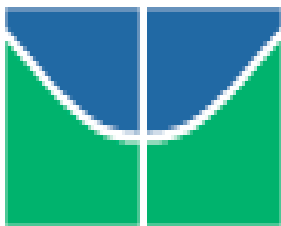
Educanda: Reijane da Silva Lopes

Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE D4 – História de Vida: Direitos Denegados (Imagens 35 a 47)





Universidade de Brasília-UNB.

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Curso: Doutorado em Educação

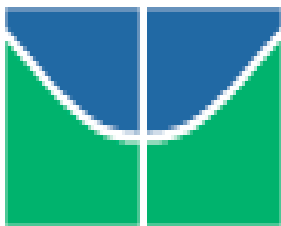
Educanda: Reijane da Silva Lopes

Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

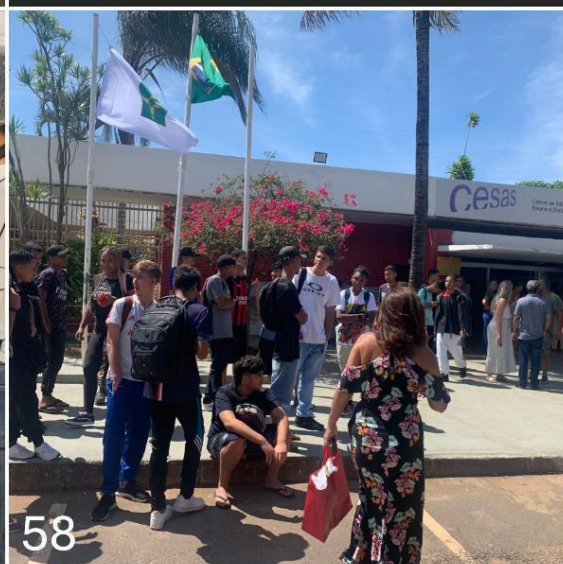
APÊNDICE D5 – Vivências no CESAS: Reconhecimento Social (Imagens 48 a 54)

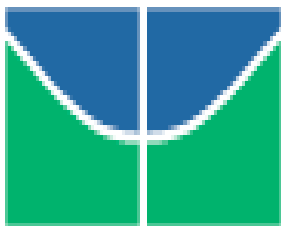




Universidade de Brasília-UNB.
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso: Doutorado em Educação
Educanda: Reijane da Silva Lopes
Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE D6 – Vivências no CESAS: Reconhecimento Jurídico (Imagens 55 a 58)





Universidade de Brasília-UNB.

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Curso: Doutorado em Educação

Educanda: Reijane da Silva Lopes

Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clárisse Vieira

APÊNDICE D7 – Sentidos Atribuídos à Trajetória: Conquistas (Imagens 59 a 69)





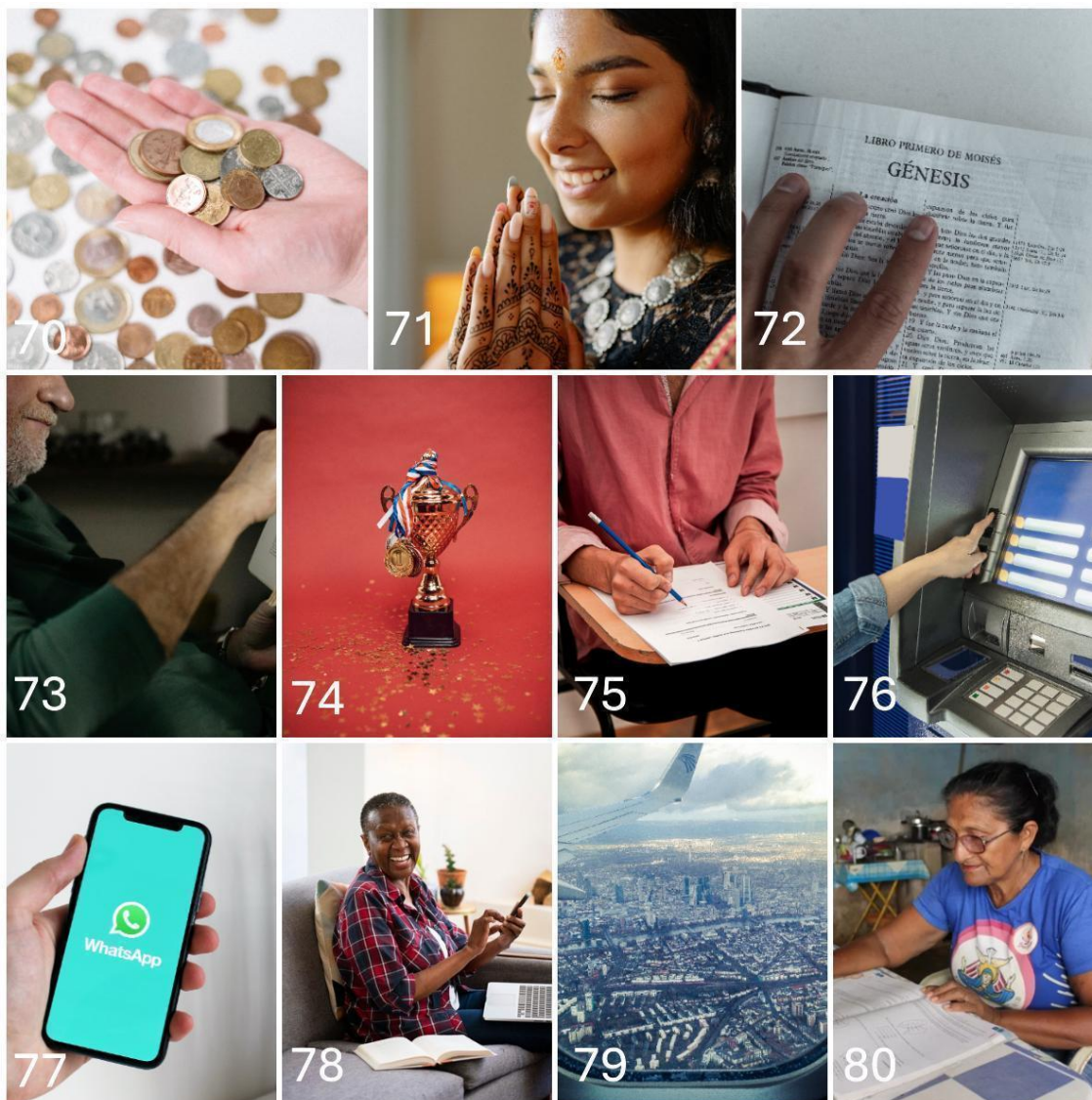
Universidade de Brasília-UNB.
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
 Curso: Doutorado em Educação

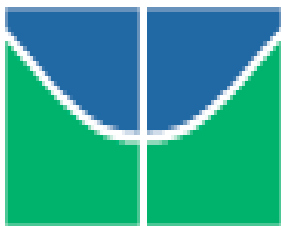
Educanda: Reijane da Silva Lopes

Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

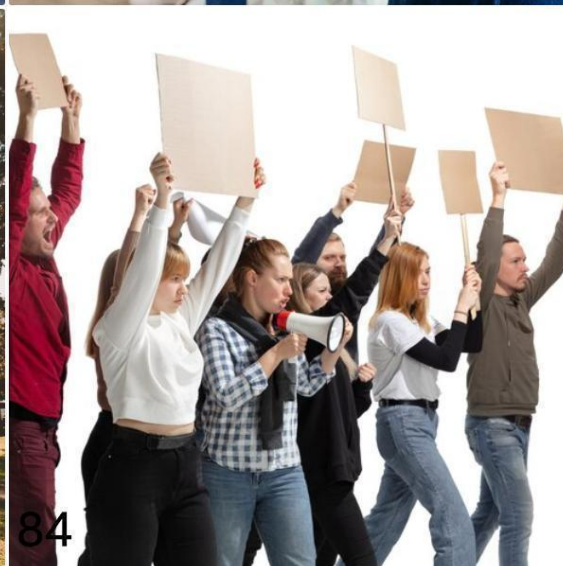
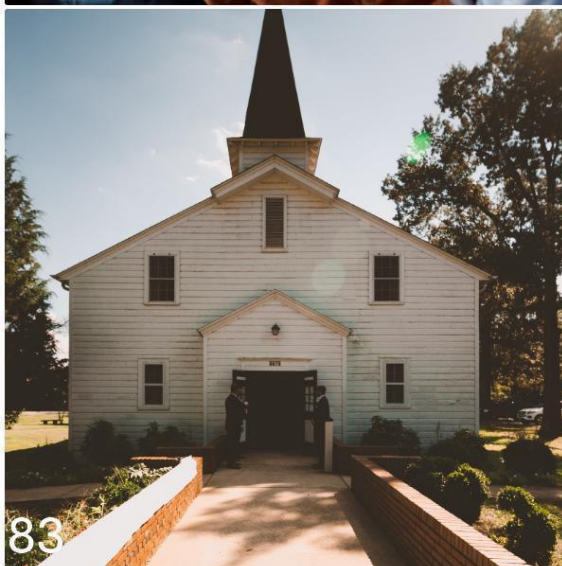
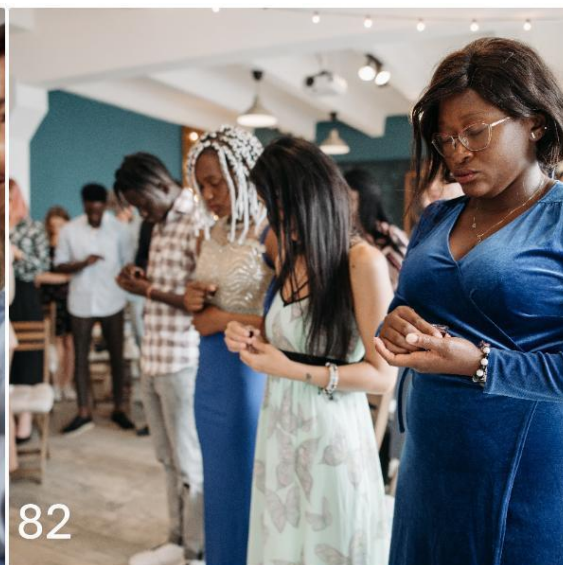
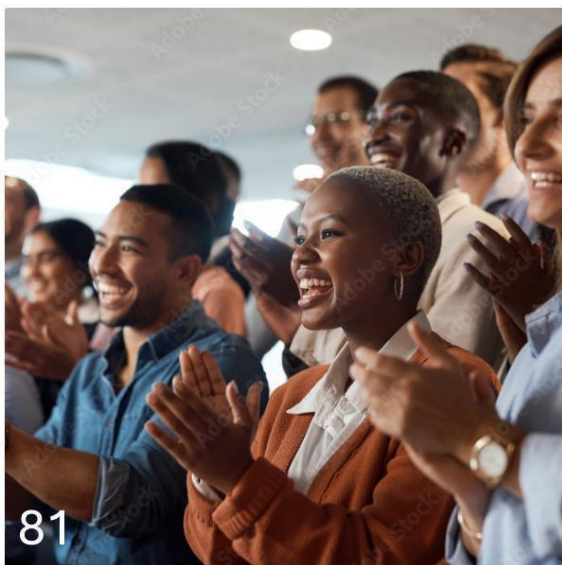
APÊNDICE D8 – Sentidos Atribuídos à Trajetória: Conquistas (continuação). (Imagens 70 a 80)

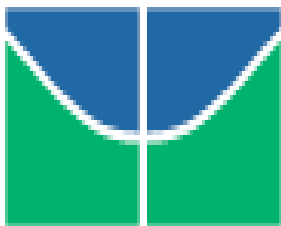




Universidade de Brasília-UNB.
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso: Doutorado em Educação
Educanda: Reijane da Silva Lopes
Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clárisse Vieira

APÊNDICE D9 – Sentidos Atribuídos à Trajetória: Reconhecimento Social (Imagens 81 a 84)





Universidade de Brasília-UNB.

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

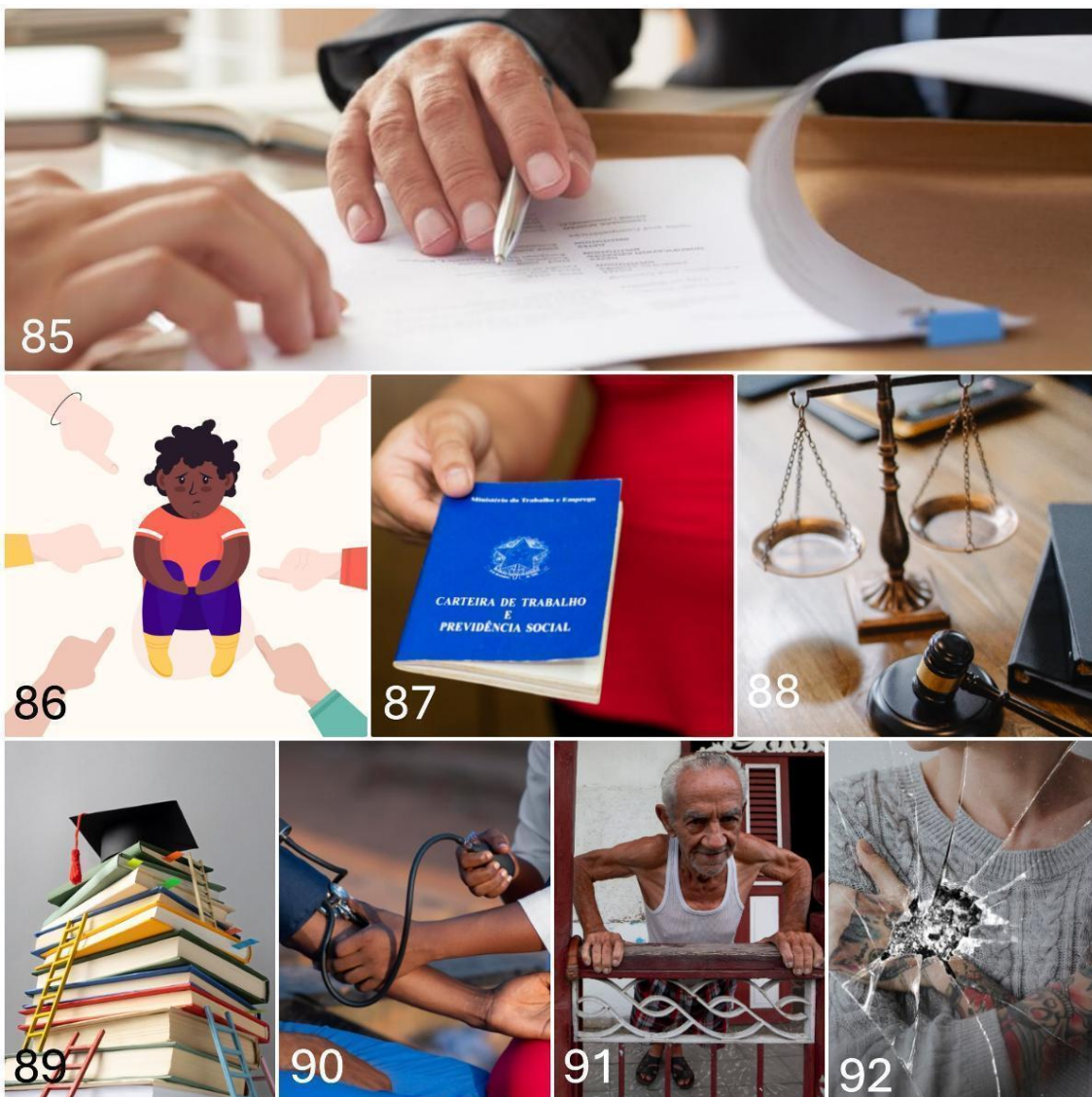
Curso: Doutorado em Educação

Educanda: Reijane da Silva Lopes

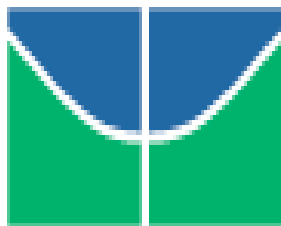
Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE D10 – Sentidos Atribuídos à Trajetória: Reconhecimento Jurídico (Imagens 85 a 92)



APÊNDICES E: TABELAS COM RESULTADOS DA SELEÇÃO DAS IMAGENS PELOS
EDUCANDOS E EGRESSAS



Universidade de Brasília-UNB.

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Curso: Doutorado em Educação

Educanda: Reijane da Silva Lopes

Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE E1 – Seleção das imagens pelos educandos e egressas: sentidos atribuídos às vivências

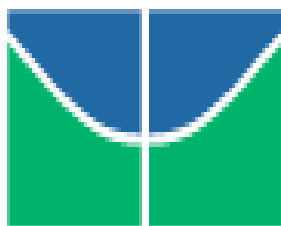
HISTÓRIA DE VIDA				
Nº IMAGE M	LAÇOS AFETIVOS	SELEÇÃO DAS IMAGENS	VIVÊNCIA POSITIVA	VIVÊNCIA NEGATIV A
1	Amizade	3	3	0
2	Passeio de bicicleta com os pais	1	1	0
3	Animais de estimação	2	2	0
4	Criança assistindo à TV	1	1	0
5	Casamento/união estável	2	1	1
6	Criança correndo na rua com os colegas	2	2	0
7	Cuidado de familiares doentes	1	0	1
8	Festa de aniversário	2	2	0
9	Celebrações	2	2	0
10	Gravidez	2	1	1
11	Luto	3	0	3
12	Mãe com o filho em casa	2	2	0
13	Mãe cuidando da filha na favela	1	0	1
14	Namoro	2	1	1
15	Celebração natalina	0	0	0
16	Pentear o cabelo da irmã mais nova	3	2	0
17	Questão de gênero/Transexual	0	0	0
TOTAL (17 IMAGENS)		29	20	8
HISTÓRIA DE VIDA				
Nº IMAGE M	TRABALHO	SELEÇÃO DAS IMAGENS	VIVÊNCIA POSITIVA	VIVÊNCIA NEGATIV A
18	Agricultor	0	0	0
19	Camareira	1	0	0
20	Brasília, uma cidade moderna	1	1	0
21	Brasília - construção da Catedral de Brasília (Catedral Metropolitana Nossa Senhora Aparecida)	0	0	0
22	Caminhoneiro	1	1	0
23	Costureira	3	3	0
24	Cozinheira	2	2	0

25	Doméstica	4	2	2
26	Jardineiro	1	1	0
27	Lixeiro	1	1	0
28	Marceneiro	0	0	0
29	Mecânico	1	1	0
30	Motorista de ônibus	2	2	0
31	Pedreiro	0	0	0
32	Auxiliar de serviços gerais	4	3	1
33	Trabalhador rural, arando, capinando a terra	3	2	1
34	Vaqueiro	2	2	0
TOTAL (17 IMAGENS)		26	21	4
HISTÓRIA DE VIDA				
Nº IMAGE M	DIREITOS DENEGADOS	SELEÇÃO DAS IMAGENS	VIVÊNCIA POSITIVA	VIVÊNCIA NEGATIV A
35	Trabalhadores no ônibus lotado	2	1	1
36	Trabalhadores no metrô usando máscara	2	1	1
37	Senhora pegando o ônibus	2	0	2
38	Pessoas em situação de rua (morando em barracos de lona em terreno baldio).	1	0	1
39	Pessoa assinando o nome com o polegar	1	0	1
40	Mulher carregando balde de água na cabeça (na seca do Nordeste)	4	1	3
41	Jovem trabalhando de entregador, usando a bicicleta	4	3	1
42	EJA no presídio	1	0	1
43	Crianças trabalhando na plantação de mandioca	2	0	2
44	Crianças carregando peso na cabeça e arando a terra seca	2	0	2
45	Crianças indo à escola	1	0	0
46	Crianças pobres. O irmão cuidando do outro	1	1	0
47	Criança vendendo frutas na rua	3	0	3
TOTAL (30 IMAGENS)		78	49	26
VIVÊNCIA NO CESAS				
Nº IMAGE M	RECONHECIMENTO SOCIAL	SELEÇÃO DAS IMAGENS	VIVÊNCIA POSITIVA	VIVÊNCIA NEGATIV A
48	Educandos jogando xadrez na escola	3	3	0
49	Espaço de convivência da escola	4	4	0
50	Formatura (duas alunas com uma professora tirando foto)	2	2	0
51	Professora com os educandos na biblioteca assistindo a um filme	3	3	0

52	Educandos no auditório	6	6	0
53	Educandos realizando uma atividade de colagem na presença da Secretaria de Educação e os demais convidados que participaram do Jubileu dos 50 anos do CESAS	1	1	0
54	Educandos socializando na área verde da escola	0	0	0
TOTAL (7 IMAGENS)		19	19	0
VIVÊNCIA NO CESAS				
Nº IMAGE M	RECONHECIMENTO JURÍDICO	SELEÇÃO DAS IMAGENS	VIVÊNCIA POSITIVA	VIVÊNCIA NEGATIV A
55	Educandos na aula de informática	4	4	0
56	Educandos na aula de culinária fazendo cookies	1	1	0
57	Educandos aprendendo a preparar algo na aula de culinária	1	1	0
58	Jubileu de 50 anos do CESAS	2	2	0
TOTAL (4 IMAGENS)		8	8	0
SENTIDOS ATRIBUÍDOS À TRAJETÓRIA				
Nº IMAGE M	CONQUISTAS	SELEÇÃO DAS IMAGENS	VIVÊNCIA POSITIVA	VIVÊNCIA NEGATIV A
59	Assinar o próprio nome	1	1	0
60	Adquirir a casa própria	1	1	0
61	Ir ao cinema	3	3	0
62	Obter a carteira de motorista - CNH	2	2	0
63	Comprar um carro	0	0	0
64	Conquistar um diploma	4	4	0
65	Acesso a uma exposição de quadros (cultura)	4	4	0
66	Expressar-se	3	2	1
67	Estudar na Faculdade (mulher negra estudando na biblioteca da faculdade)	4	4	0
68	Reunir a família em torno de uma mesa farta	5	5	0
69	Fazer compras no supermercado	1	1	0
70	Financeiro – moedas	4	4	0
71	Gratidão	4	4	0
72	Ler a Bíblia	2	2	0
73	Ler um livro	2	2	0
74	Receber um prêmio	2	2	0
75	Realizar uma prova	4	4	0
76	Utilizar o caixa eletrônico	1	1	0
77	Usar o <i>WhatsApp</i>	2	2	0

78	Explorar a tecnologia (senhora negra usando o celular, o computador, escrevendo em um livro ou agenda)	2	2	0
79	Viajar de avião	2	2	0
80	Retornar aos estudos (uma senhora lendo um livro na cozinha de sua casa)	2	2	0
TOTAL (22 IMAGENS)		55	54	1
SENTIDOS ATRIBUÍDOS À TRAJETÓRIA				
Nº IMAGE M	RECONHECIMENTO SOCIAL	SELEÇÃO DAS IMAGENS	VIVÊNCIA POSITIVA	VIVÊNCIA NEGATIV A
81	Aplausos (pessoas aplaudindo outras)	3	3	0
82	Pertencer a uma comunidade religiosa	1	1	0
83	Igreja	2	2	0
84	Participação em manifestações e passeatas	1	1	0
TOTAL (4 IMAGENS)		7	7	0
SENTIDOS ATRIBUÍDOS À TRAJETÓRIA				
Nº IMAGE M	RECONHECIMENTO JURÍDICO	SELEÇÃO DAS IMAGENS	VIVÊNCIA POSITIVA	VIVÊNCIA NEGATIV A
85	Assinatura de um documento (representando formalização de direitos)	1	1	0
86	<i>Bullying</i> , preconceito e julgamento (pessoas apontando para uma menina negra - ameaça a honra e a dignidade).	2	0	2
87	Carteira de trabalho (representando direito trabalhista)	3	3	0
88	Balança e martelo (símbolos do direito)	2	2	0
89	Pilha de livros com escadas e um capelo em cima. Conhecimento (representando o conhecimento),	5	5	0
90	Médica aferindo a pressão de um paciente (representando direitos à saúde)	2	1	1
91	Um senhor se exercitando (representando saúde física)	0	0	0
92	Violência doméstica contra mulher (representando ameaça à integridade física)	2	0	2
TOTAL (8 IMAGENS)		17	12	5

Fonte: dados da pesquisa (2023).



Universidade de Brasília-UNB.
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
 Curso: Doutorado em Educação
 Educanda: Reijane da Silva Lopes
 Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

APÊNDICE E2 – Imagens selecionadas pelos educandos e egressas

HISTÓRIA DE VIDA			
EDUCANDOS E EGRESSAS	LAÇOS AFETIVOS (Imagens 1-17)	TRABALHO (Imagens 18-34)	DIREITOS DENEGADOS (Imagens 35-47)
Mailde	3, 5, 7, 13, 14 e 16	19 e 23	45
Antônio	1, 2, 3, 6, 8, 9 e 10	23, 24, 25, 27, 30, 32, 33 e 34	40, 41 e 47
Luiz Henrique	8, 9, 12, 14 e 16	24, 25, 32 e 33	36, 37, 41 e 47
Regilene	-	-	39, 40, 43 e 44
Paulo César	1	26, 29, 32 e 34	36, 38, 41, 42 e 43
Marisa	1,5, 10 e 11	20, 23, 25 e 33	35, 40 e 46
Jads	11, 12 e 16	22	37 e 41
Isabel	4, 6 e 11	25 e 32	35, 40, 44 e 47
VIVÊNCIAS NO CESAS			
EDUCANDOS E EGRESSAS	RECONHECIMENTO SOCIAL (Imagens 48-54)		RECONHECIMENTO JURÍDICO (Imagens 55-58)
Mailde	-		55 e 58
Antônio	48, 49, 50, 51, 52 e 53		-
Luiz Henrique	49 e 52		57
Regilene	51		-
Paulo César	48, 49, 51 e 52		-
Marisa	52		55 e 56
Jads	52		55
Isabel	48, 49, 50 e 52		55 e 58
SENTIDOS ATRIBUÍDOS À TRAJETÓRIA			
EDUCANDOS E EGRESSAS	CONQUISTAS (Imagens 59-80)	RECONHECIMENTO SOCIAL (Imagens 81-84)	RECONHECIMENTO JURÍDICO (Imagens 85-92)
Mailde	64, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 77 e 80	81, 82 e 83	86, 88 e 89
Antônio	64, 65, 66, 67, 68, 69 e 70	81	-

Luiz Henrique	65, 66, 70, 73, 75 e 79	81	85, 86 e 92
Regilene	62, 72, 75, 77 e 80	-	89
Paulo César	61, 64, 67, 68, 71, 76 e 78	83 e 84	88, 89 e 90
Marisa	68, 69, 71 e 72	-	87
Jads	61, 65 e 75	-	87, 89 e 90
Isabel	59, 60, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 78 e 79	-	87, 89 e 92

Fonte: dados da pesquisa (2023).

ANEXO



Universidade de Brasília - UNB
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
 Curso: Doutorado em Educação
 Educanda: Reijane da Silva Lopes
 Título da pesquisa: Direito à educação e Teoria do Reconhecimento: histórias que tecem o desenvolvimento de um Centro Exclusivo de EJA no DF
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

ANEXO 1 – A busca pela historicidade do CESAS no Diário Oficial Eletrônico e documentos da SEEDF

PERÍODO	DOCUMENTO	ASSUNTO
DÉCADA DE 1970	Resolução nº 09-CD, de 6 de junho de 1973.	- Primeiro ato legal: criação dos empregos em comissão do Colégio da Asa Sul.
	Parecer nº 59-CEDF, de 8 de outubro de 1973. - Reconhecido pela Portaria-SEC nº 17, de 7 de julho de 1980.	- Reconhece o início das atividades do CESAS, então chamado Colégio da Asa Sul, como centro de estudos supletivos.
	Resolução nº 42-CD, de 14 de agosto de 1975.	- Altera a denominação de Colégio da Asa Sul para Centro de Estudos Supletivos da Asa Sul.
	Instrução Pres. nº 29, de 29 de outubro de 1975.	- Formaliza a criação do Colégio da Asa Sul.
	Parecer nº 68-CEDF de 09/09/1977.	- Aprova o currículo do Curso de Habilitação Profissional de Secretário Escolar, na suplência profissionalizante, em nível de 2º Grau.
	Parecer nº 06-CEDF de 29/03/78.	- Aprova o Projeto de Supervisão das Unidades de ensino Supletivo no DF.
	Parecer nº 111-CEDF, de 22/11/78.	- Apresenta pedido de relatório geral da experiência dos Centros de Estudos Supletivos da FEDF, até 30 de junho de 1979.
	Parecer nº 87-CEDF de 17 de outubro de 1979.	- Aprova por mais um ano a “experiência” do CESAS e solicita relatório circunstanciado, no qual será dada a necessária ênfase ao currículo adotado e aprovado pelo Parecer nº 09/75-CEDF.
DÉCADA DE 1980	Parecer nº 271-CEDF de 22/12/81.	- Aprova a reformulação do plano de curso e da grade curricular do CESAS. - Recomenda a redução do mínimo de horas de estudo indireto e que se acrescentem as horas desenvolvidas aos componentes profissionalizantes. - Sugere a promoção de estudos sobre a metodologia de ensino adotada.
	Parecer nº 236-CEDF de 23/11/87.	- Cassa o credenciamento da Escola Paramédica. - Autoriza, em caráter excepcional e exclusivo, a realização de exames supletivos profissionalizantes na área de Enfermagem e de Patologia Clínica pelo CESAS, para os estudantes da Escola Paramédica que manifestarem sua preferência por esta solução.
DÉCADA DE 1990	Portaria da SEDF, de 16 de março de 1994	- Institui Comissão para estudar a transformação pedagógica e funcional do CESAS em Centro de Educação a Distância, em nível do Ensino Médio. - Estabelece prazo de 30 dias para apresentar relatório conclusivo (art. 2º do Decreto nº 14.995, de 6 de setembro de 1993).

	Portaria nº 522/1997-SEDF.	- Relaciona o CESAS ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo.
	Edital nº 01-SETER-GDF, de 31 de março de 1998.	- Habilita o CESAS para participação no PROJETO SABER/98.
	Ordem de Serviço nº 3, de 22 de outubro de 1998. - Decreto nº 18.445, de 15 de julho de 1997.	- Cria comissão para estudo de adequação física do CESAS e demais escolas e centros de ensino fundamental da rede pública para atender todos os estudantes a serem matriculados na 1ª série do Ensino Médio.
2000 - 2010	Portaria nº 03-SEDF, de 12 de janeiro de 2004.	- Registra a mudança da denominação Centro de Estudos Supletivos da Asa Sul para Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul.
	Parecer nº 74/2005-CEDF.	- Credencia o CESAS, por cinco anos, para ofertar educação à distância no 3º segmento da EJA.
	Portaria nº 142-SEDF, de 18 de maio de 2005.	- Credencia o CESAS, por cinco anos e por delegação de competência, para oferta do 3º segmento da EJA via curso supletivo à distância, conforme Parecer nº 74/2005-CED.
	A Portaria nº 294-SEDF, de 11 de setembro de 2006.	- Autoriza o funcionamento do 2º segmento da EJA, na modalidade a distância, com base no Parecer nº 142/2006-CEDF.
	Parecer nº 47/2006-CEDF. - Ratificado pelo Parecer nº 191/2006-CEDF. - Tornado sem efeito e arquivado pelo Parecer nº 134/2007 - CEDF.	- Emite parecer desfavorável ao abaixo-assinado de estudantes do CESAS contrário à nova Proposta Pedagógica da EJA. - Autoriza, em caráter excepcional, a oferta da EJA no CESAS com base na Proposta Pedagógica aprovada pelo Parecer nº 62/99-CEDF. - Recomenda à Secretaria de Estado de Educação a realização de seminário sobre metodologias de ensino presencial, semipresencial e à distância EJA, com a participação da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos - DEJA e do CESAS.
	Parecer nº 142/2006-CEDF.	- Autoriza o funcionamento da EJA à distância, via curso supletivo, para o 2º segmento. - Aprova a Proposta Pedagógica, o Projeto Pedagógico e as matrizes curriculares da EJA à Distância para o 2º segmento e a nova matriz curricular para o 3º segmento.
	Portaria nº 143-SEDF, de 28 de abril de 2006.	- Mantém, em caráter experimental por cinco anos, a Proposta Pedagógica da EJA aprovada pela Ordem de Serviço nº 203/2004-SUBIP. - Determina o acompanhamento da implantação das metodologias desenvolvidas no CESAS pela Subsecretaria de Educação Pública, Diretoria de EJA, Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro. - Determina o envio de relatórios bimensais à SUBEP pela Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro, com informações sobre desempenho acadêmico e ações da instituição - Orienta a oferta de cursos básicos de informática para estudantes e professores e o uso de tecnologias especiais no CESAS. - Exige a realização anual de autoavaliação, em caráter emergencial, como parte da Avaliação Institucional." - Recomenda ampla divulgação das modalidades de educação presencial e à distância, permitindo ao estudante escolher a que melhor lhe convier.
	Parecer nº 142-CEDF, de 1º de agosto de 2006.	- Autoriza o funcionamento da EJA à distância, via curso supletivo, para o 2º segmento. - Aprova a Proposta Pedagógica e o Projeto Pedagógico para a Educação a Distância, incluindo as matrizes

		curriculares da EJA do 2º segmento e a nova matriz curricular para a EJA do 3º segmento.
	Portaria nº 294-SEDF, de 11 de setembro de 2006.	- Autoriza o funcionamento da EJA à distância, via curso supletivo, 2º segmento. - Aprova a Proposta Pedagógica e o Projeto Pedagógico para a Educação à Distância, incluindo as matrizes curriculares da EJA do 2º segmento e a nova matriz curricular para a EJA do 3º segmento.
	Portaria nº 40-SEDF, de 08 de fevereiro de 2007.	- Estabelece o CESAS como responsável pela certificação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), aplicado em novembro de 2006.
	Portaria nº 44-SEDF, de 19 de março de 2008.	- Vincula a EJA, ofertada via curso supletivo à distância, à Gerência de EJA, da Subsecretaria de Educação Básica, para fins de supervisão pedagógica e administrativa, desvinculando-a do CESAS.
	Ordem de serviço nº 52, de 23 de setembro de 2008.	- Institui uma comissão para inspeção e acompanhamento das atividades do CESAS, e designa os servidores efetivos para compô-la.
	Portaria nº 156-SEDF, de 30 de abril de 2009.	- Autoriza a continuidade da oferta de EJA, na modalidade de educação à distância, para o 2º e 3º e revoga a Portaria nº 44/2008-SEDF.
	Parecer nº 92-CEDF, de 5 de maio de 2009.	- Determina à Secretaria de Estado de Educação a adoção de providências para a expedição, em caráter excepcional, dos certificados de conclusão do ENCCEJA, aplicado em 18 e 19 de novembro.
	Portaria nº 53-SEDF, de 15 de março de 2010.	- Estabelece que a certificação do ENEM, com emissão de Certificado de Conclusão do Ensino Médio e/ou Histórico Parcial, será de responsabilidade das instituições que ofertam EJA, incluindo o CESAS, responsável pela aplicação da prova.
	Portaria nº 125-SEDF, de 31 de agosto de 2011, com base no Parecer nº 157/2011-CEDF.	- Autoriza novo credenciamento do CESAS para oferta da modalidade de ensino pelo período de 02/11/2011 a 31/12/2015 e estabelece sua responsabilidade pela emissão de certificados e históricos parciais do Ensino Fundamental e Médio.
	Parecer nº 157-CEDF, de 2 de agosto de 2011.	- Credencia o CESAS para oferta da EJA à distância de 02/08/2011 a 31/12/2015; autoriza o funcionamento da EJA para os 2º e 3º segmentos; aprova a Proposta Pedagógica e matrizes curriculares; e valida os atos escolares referentes à EJA realizados entre 18/05/2010 e 01/08/2011.
	Portaria nº 168-SEDF, de 1º de dezembro de 2011.	- Estabelece o CESAS como responsável pela certificação do ENCCEJA 2011.
2011-2021	Resolução nº 01/2012-CEDF.	-Apresenta a solicitação do CESAS para novo credenciamento e autorização de curso com base no Relatório de Melhorias Qualitativas e na Proposta Pedagógica, em consonância com o artigo 174 da Resolução nº 1/2012-CEDF, contemplando a modalidade de EJA à distância. - Credencia o CESAS para a oferta da educação à distância e aprova a Proposta Pedagógica e as matrizes curriculares. - Solicita relatório com análise circunstanciada dos resultados das melhorias implementadas e os impactos no desempenho dos estudantes, considerando as especificidades da modalidade de ensino à distância.

Decreto nº 33.800, de 26 de julho de 2012.	- Institui a Comissão Distrital da Agenda Territorial Integrada de Alfabetização e EJA do DF, com a responsabilidade de elaborar e aprovar o regimento interno e o plano estratégico, acompanhar a implementação das ações do Programa DF Alfabetizado e promover a integração entre diversos órgãos, além da criação de parcerias. A comissão é composta pelo CESAS, pela UNB e por outras 44 instituições.
Portaria nº 208-SEDF, de 18 de dezembro de 2012.	- Estabelece que a certificação do Enem 2012 será de responsabilidade das Instituições Educacionais que ofertam a EJA, incluindo o CESAS.
Portaria nº 48-SEDF, de 12 de março de 2013.	- Regulamenta que a certificação do ENCCEJA será de responsabilidade das instituições educacionais que ofertam a EJA, incluindo o CESAS.
Portaria nº 271-SEDF, de 14 de novembro de 2013.	- Estabelece que a certificação do Enem 2013, a emissão de certificado de conclusão do Ensino Médio ou declaração de proficiência, será de responsabilidade das instituições de ensino que ofertam a EJA, incluindo o CESAS.
Portaria nº 48-SEEDF, de 11 de março de 2014.	- Credencia o CESAS, por delegação de competência, a ofertar a educação à distância, a partir da data de publicação da portaria oriunda do presente parecer até 31 de dezembro de 2018 para o 2º e 3º segmento. - Aprova a Proposta Pedagógica e as matrizes curriculares. - Solicita ao CESAS a apresentação de relatório com análise circunstanciada dos resultados das melhorias implementadas e os impactos no desempenho dos estudantes.
Ordem de serviço nº 01, de 17 de abril de 2014.	- Autoriza o funcionamento dos laboratórios de informática, incluindo os do CESAS.
Portaria nº 164-SEEDF, de 11 de julho de 2014.	- Estabelece que a certificação do ENCCEJA será de responsabilidade das instituições educacionais que ofertam a EJA, incluindo o CESAS.
Portaria nº 283-SEEDF, de 30 de dezembro de 2014.	- Estabelece que a certificação do Enem 2014, a emissão de certificado de conclusão do Ensino Médio ou declaração de proficiência, será de responsabilidade das instituições de ensino que ofertam a EJA, incluindo o CESAS.
Parecer nº 35-CEDF, de 25 de fevereiro de 2014. - Homologado pelo despacho do secretário em 06 de março de 2014.	- Credencia o CESAS para a oferta da educação à distância de fevereiro de 2014 a 31 de dezembro de 2018, para o 2º e 3º segmentos. - Aprova a Proposta Pedagógica e as matrizes curriculares, solicitando relatório detalhado sobre os resultados das melhorias implementadas e seu impacto no desempenho dos estudantes.
Portaria nº 184-SEEDF, de 26 de outubro de 2015.	- Estabelece que a certificação do ENEM 2015, a emissão de Certificado de Conclusão do Ensino Médio ou a emissão de Declaração Parcial de Proficiência, será de responsabilidade das instituições certificadoras que ofertam a EJA, incluindo o CESAS.
Portaria nº 325-SEEDF, de 10 de outubro de 2016.	- Determina que a certificação do Enem 2016 seja de responsabilidade das instituições certificadoras que ofertam a EJA, incluindo o CESAS.
Portaria nº 357-SEEDF, de 1º de novembro de 2016.	- Institui Grupo de Trabalho para acompanhar a criação e o credenciamento do Centro de Educação Profissional Escola Técnica Asa Sul, UE oriunda do desmembramento do CESAS.

	Ata da terceira reunião ordinária de 2017 e 538ª reunião ordinária do CONEN/DF do dia 09 de março de 2017 (Processo: 0400.000.776/2016).	- Solicitação do CESAS ao CONEN para promover ações voltadas ao enfrentamento do tráfico, prevenção ao uso de drogas e combate à violência envolvendo estudantes, tanto dentro quanto fora da escola. - Decisão pela nomeação de comissão especial, composta por representantes das áreas de Segurança, Justiça, Educação, Psicologia, Saúde e outras voluntárias, para visitar o CESAS, obter informações e, se necessário, propor e atuar junto à comunidade escolar
	Ordem de serviço nº 15, de 13 de março de 2017. - Ratificada pela ordem de serviço nº 17, de 10 de abril de 2017	- Solicitação da Subsecretaria de Políticas para Justiça, Cidadania e Prevenção ao Uso de Drogas à Comissão Especial para que, no prazo de 30 dias, prorrogável, apresente relatório conclusivo com medidas para enfrentar o tráfico, prevenir o uso de drogas e combater a violência no CESAS e em suas proximidades.
	Edital nº 26, de 26 de maio de 2017.	- Torna público o processo seletivo simplificado para seleção e formação de cadastro reserva de professores bolsistas para atuação no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), destacando, no caso do CESAS, a oferta do Curso Técnico em Enfermagem do programa Mulheres Mil, no turno diurno, conforme especificado na página 91.
	Portaria nº 360-SEEDF, de 23 de agosto de 2017.	- Estabelece que a certificação do ENCCEJA será de responsabilidade das Instituições Educacionais que ofertam a EJA, incluindo o CESAS.
	Extrato do termo de ajuste nº 486/2017. (Processo: 0150-001270/2017; nota de empenho nº 00826/2017).	- Concessão de apoio financeiro pelo Fundo de Apoio à Cultura ao projeto "Bonita Mandinga - Nzinga DF" e CESAS.
	Parecer nº 62/2018-CEDF. - Homologado em 20/4/2018.	- Redefine a nomenclatura das instituições ofertantes de cursos técnicos de nível médio, que passam a ser denominadas escolas-polo.
	Portaria nº 346-SEEDF, de 22 de outubro de 2018.	-Autoriza a criação de Grupo de Trabalho para analisar, elaborar e acompanhar propostas de reestruturação do CESAS.
	Portaria nº 420- SEEDF de 21 de dezembro de 2018. - Revogada pela Portaria nº 38-SEEDF, de 18 de fevereiro de 2020.	-Normatiza o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAEDF).
	Ata da segunda reunião ordinária do Conselho de Defesa de Direitos da Pessoa com Deficiência do DF, Secretaria Executiva, 13/12/2019.	-Registra manifestação do conselheiro Francisco Djalma, que destacou a parceria da APABB-DF com o CESAS, voltada à inclusão de pessoas com deficiência por meio de projetos de artes e empregabilidade, ressaltando a importância da inserção no mundo do trabalho para os beneficiados e suas famílias.
	Portaria nº 452-SEEDF, de 10 de setembro de 2021.	- Estabelece que a emissão do Histórico Escolar para comprovação de conclusão do Ensino Fundamental, referente ao ENCCEJA 2020, será de responsabilidade das UEs da Rede Pública de Ensino do DF, incluindo o CESAS.
2022 - 2023	Edital nº 21, de 09 de junho de 2022.	- Dispõe sobre o processo seletivo para ingresso de estudantes nos Cursos de Qualificação Profissional ofertados pelo CESAS
	Portaria nº 1.114-SEEDF, de 21 de novembro de 2022.	- Estabelece que a emissão do Histórico Escolar para comprovação de conclusão do Ensino Fundamental, do Certificado de Conclusão do Ensino Médio ou da Declaração Parcial de Proficiência dos participantes do

		ENCCEJA 2020, será de responsabilidade das UEs da Rede Pública de Ensino do DF, incluindo o CESAS.
	Edital nº 34, de 15 de junho de 2023.	- Dispõe sobre o processo seletivo para ingresso de estudantes nos Cursos de Qualificação Profissional ofertados pelo CESAS.
	Edital nº 64, de 06 de novembro de 2023.	- Torna público o Processo Seletivo para ingresso de estudantes nos cursos de educação profissional e tecnológica, UEs da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal para o 1º semestre do ano letivo de 2024, incluindo o CESAS.

Fonte: Diário Oficial Eletrônico e documentos da SEEDF (período de 1973 a 2023).