



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Centro de Educação e Humanidades**

**Faculdade de Formação de Professores**

**Rodrigo Cotta Martinho**

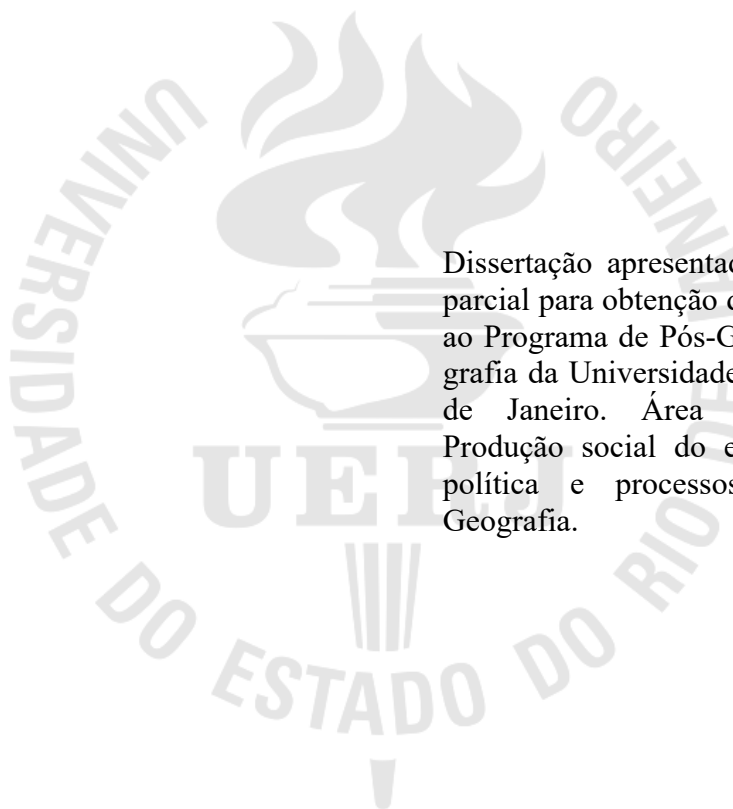
**A EJA e o ensino de Geografia para adultos e idosos no município de  
Itaboraí (RJ): um olhar sobre o CREMII**

**São Gonçalo**

**2024**

Rodrigo Cotta Martinho

**A EJA e o ensino de Geografia para adultos e idosos no município de Itaboraí (RJ): um  
olhar sobre o CREMII**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Produção social do espaço – natureza, política e processos formativos em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Coutinho Andrade

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M385<br>TESE | <p>Martinho, Rodrigo Cotta.</p> <p>A EJA e o ensino de Geografia para adultos e idosos no município de Itaboraí (RJ): um olhar sobre o CREMII / Rodrigo Cotta Martinho. – 2024.</p> <p>114f. : il.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Coutinho Andrade.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Educação de jovens e adultos – Teses. 2. Geografia – Estudo e ensino – Teses. 3. Neoliberalismo – Teses. 4. Política pública – Teses. I. Andrade, Rodrigo Coutinho. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p> |
| CRB7 – 6150  | CDU 374.7                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Rodrigo Cotta Martinho

**A EJA e o ensino de Geografia para adultos e idosos no município de Itaboraí (RJ): um  
olhar sobre o CREMII**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Produção social do espaço – natureza, política e processos formativos em Geografia.

Aprovada em 16 de dezembro de 2024.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Rodrigo Coutinho Andrade (Orientador)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Mário Pires Simão  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Enio José Serra dos Santos  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2024

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais pela vida que me concederam. Seu Avelino e dona Lúcia (*in memoriam*), obrigado por todos os ensinamentos que me ajudaram a trilhar meu caminho.

À minha esposa Juliana, com todo o amor, respeito, admiração e desculpas pelos momentos distantes. Agradeço imensamente pelo incentivo e pelas conversas que me ajudaram a colocar as coisas em seus devidos lugares.

À minha filha Olívia, minha maior criação, por me ensinar todos os dias a ser uma pessoa melhor.

À Janaína e João Pedro, madrastra/comadre e irmão/afilhado. Obrigado por tudo!

Ao querido professor orientador e camarada Rodrigo Coutinho Andrade, pelas conversas, ensinamentos, confiança e apoio em todos os momentos.

Aos professores Mário Pires Simão e Marcos Antônio Campos Couto (UERJ/FFP) e Enio Serra (UFRJ) pela participação e contribuições para a pesquisa nas bancas de qualificação e na defesa de mestrado.

A todas as professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia da FFP, com as(os) quais tive a honra e o privilégio de ser/estar discente, pelas lições e ensinamentos nas disciplinas ao longo do curso e pelo estímulo à novas visões e possibilidades votadas ao ensino de Geografia na Educação Básica.

Às diretoras Aline Rodrigues (CREMII) e Gabriella Costa (CEMIF) pelo apoio e pela compreensão.

A todas e todos que contribuíram de maneira direta ou indireta para a realização desse trabalho através de conversas, reflexões e debates, tanto nas escolas quanto na universidade.

## RESUMO

MARTINHO, Rodrigo Cotta. *A EJA e o ensino de Geografia para adultos e idosos no município de Itaboraí (RJ): um olhar sobre o CREMII*. 2024. 114f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Ao longo das últimas décadas as políticas curriculares demarcaram as diferentes ciências na Educação Básica e nas modalidades de ensino diante da reconfiguração da relação ensino-aprendizagem, afetando de modo profícuo o ensino de Geografia por meio da cimentação da Pedagogia das Competências. Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), observou-se a continuidade do formato enxuto e aligeirado por meio da supressão de conteúdos em virtude da sua estrutura curricular e cronológica, considerando – por razões óbvias – sua polivalência na oferta nos distintos sistemas de ensino. Nesse caso, que se trata do Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí (CREMII), a prescrição curricular sofreu alterações que levaram à criação da disciplina Geo-história. Neste sentido, o objeto da presente dissertação de mestrado tem como centralidade a política curricular para o CREMII, não destoante das tendências em escalas superiores, tomando como problema sua potencialidade, ou não, para a formação crítica em geografia. O objetivo geral da pesquisa pretende compreender as práticas curriculares na EJA e no CREMII, com destaque à importância do papel do ensino de geografia crítica na escola, através da elaboração e adoção de referencial curricular de concepção histórico-crítica, voltado às particularidades de estudantes acima de 50 anos de idade, no contexto da EJA no âmbito nacional e no município de Itaboraí. Trata-se de uma pesquisa básica, de caráter explicativo-exploratório, que tem como procedimentos técnico-metodológicos a pesquisa bibliográfica, levantamento e análise de dados quantitativos de órgãos oficiais e de documentos da legislação educacional. A adoção dos procedimentos da pesquisa leva em consideração o caráter exploratório desta, baseada em um estudo de caso sobre o CREMII, dadas as suas características como centro de referência para o ensino de adultos e idosos. A pesquisa pretende contribuir com uma proposta de ensino de geografia para esse estrato etário, considerando suas particularidades e contextos específicos, além de promover reflexões sobre a importância da educação crítica e emancipatória no atual cenário social, político e econômico brasileiro, relacionados às contrarreformas educacionais que buscam orientar os processos teórico-pedagógicos no sentido da formação do trabalhador flexível, preparado para atender às demandas neoliberais das classes dominantes. Como principais resultados a pesquisa aponta a redução significativa no número de matrículas na EJA aliada à consolidação do ENCCEJA como exame certificatório de âmbito nacional e à forma como estados e municípios conduzem a oferta de vagas em suas redes de ensino; a relação do processo de juvenilização da EJA com práticas gerencialistas das secretarias de educação; o envelhecimento docente diante do desinteresse dos jovens pela carreira no magistério como consequência da desvalorização social, política e remuneratória e à ampliação do regime de contratação temporária; e o contraponto à Pedagogia das Competências a partir da adoção de referenciais curriculares de concepção histórico-crítica, aliados à epistemologia crítica da ciência geográfica e ao ensino pautado pela ótica do trabalho, da produção social do espaço, das relações sociais de classe e dos arranjos e contradições do espaço geográfico capitalista.

Palavras-chave: EJA; neoliberalismo; ensino de geografia; política pública; CREMII.

## ABSTRACT

MARTINHO, Rodrigo Cotta. *EJA and the teaching of Geography for adults and the elderly in the municipality of Itaboraí (RJ): a look at CREMII*. 2024. 114f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Over recent decades, curriculum policies have delineated the distinct sciences within Basic Education and its various modalities, reshaping the teaching-learning relationship. This process has had a significant impact on Geography education through the consolidation of the Pedagogy of Competencies. In the case of Youth and Adult Education (EJA), the continuation of a streamlined and accelerated format has been observed, marked by the suppression of content due to its curricular and chronological structure, given—understandably—its polyvalence in offering education across different systems.

In the context of the Itaboraí Municipal Education Reference Center for the Elderly (CREMII), curriculum prescriptions were modified to create the Geo-History subject. Accordingly, this master's dissertation focuses on CREMII's curriculum policy, aligning it with broader trends at higher levels, and examines its potential—or lack thereof—to foster critical geographical education. The general objective of this research is to understand curricular practices within EJA and CREMII, emphasizing the role of critical geography education in schools. This involves developing and adopting a historical-critical curricular framework tailored to the specific needs of students over 50 years of age within the context of EJA at the national level and in the municipality of Itaboraí. This is a basic, exploratory-explanatory research project, employing bibliographical review, data collection, and quantitative analysis of official sources and educational legislation documents as its technical-methodological procedures. These procedures reflect the exploratory nature of the study, which is based on a case study of CREMII due to its characteristics as a reference center for adult and elderly education. The research seeks to propose a geography teaching approach for this age group, considering their particularities and specific contexts, while fostering reflections on the importance of critical and emancipatory education in Brazil's current social, political, and economic landscape. This discussion is especially relevant in light of counter-reforms in education aimed at steering theoretical and pedagogical processes towards producing flexible workers who meet the neoliberal demands of dominant classes. The main findings point to a significant decline in EJA enrollment rates, coupled with the consolidation of ENCCEJA as a nationwide certification exam and the way states and municipalities manage enrollment offerings within their networks. The research also highlights the "juvenilization" process in EJA, linked to managerial practices within education departments, alongside the aging teaching workforce. This latter issue stems from young people's waning interest in teaching careers due to low social, political, and financial recognition, as well as the expansion of temporary hiring regimes. Lastly, the study underscores the contrast between the Pedagogy of Competencies and the adoption of historical-critical curricular frameworks, informed by critical epistemology in geographic science. These frameworks focus on work, the social production of space, class relations, and the arrangements and contradictions of capitalist geographical space.

Keywords: EJA; neoliberalismo; Geography teaching; public policy; CREMII.

## LISTA DE FIGURAS

|            |                                                                                                    |    |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – | Mapa de Localização do Município de Itaboraí na Região Metropolitana do Rio de Janeiro .....       | 59 |
| Figura 2 – | Mapa das Vias de Principais Acessos e Divisão Distrital do Município de Itaboraí .....             | 60 |
| Figura 3 – | Brasão Oficial do Município de Itaboraí .....                                                      | 61 |
| Figura 4 – | Mapa de Localização do COMPERJ, Gasoduto e Emissário .....                                         | 62 |
| Figura 5 – | Mapa de Localização das Escolas Municipais e Divisão Distrital do Município de Itaboraí .....      | 64 |
| Figura 6 – | Escolaridade da População a partir de 25 anos de idade em Itaboraí em 2010 .....                   | 66 |
| Figura 7 – | Imagens do CREMII .....                                                                            | 84 |
| Figura 8 – | Proposta de conteúdo para elaboração de currículo escolar de geografia, segundo Couto (2017) ..... | 94 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|             |                                                                                                                                                         |    |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 – | Número de matrículas na EJA – BRASIL – 2019-2023 .....                                                                                                  | 46 |
| Gráfico 2 – | Número de matrículas na EJA de nível fundamental e de nível médio, segundo a dependência administrativa e a localização da escola - BRASIL – 2023 ..... | 47 |
| Gráfico 3 – | Número de matrículas na EJA, segundo a faixa etária e o sexo - BRASIL – 2023 .....                                                                      | 48 |
| Gráfico 4 – | Percentual de matrículas na EJA de nível fundamental e de nível médio, segundo a cor/raça – BRASIL – 2023 .....                                         | 49 |
| Gráfico 5 – | Percentual de matrículas, por cor/raça, segundo as etapas de ensino – BRASIL – 2023 .....                                                               | 49 |
| Gráfico 6 – | Evolução da População Residente no Município de Itaboraí - 1940-2022                                                                                    | 61 |
| Gráfico 7 – | Matrículas na EJA no município de Itaboraí entre 2010 e 2023 .....                                                                                      | 66 |
| Gráfico 8 – | Matrículas no CREMII, por sexo, entre 2017 e 2022 .....                                                                                                 | 83 |

## LISTA DE QUADROS

|            |                                                                                                                                            |     |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – | Relação de unidades com oferta de EJA no município de Itaboraí em 2024 .....                                                               | 65  |
| Quadro 2 – | Distribuição da carga horária de docentes da EJA antes e após o Ofício SEMED nº 11, de 10 de fevereiro de 2022 .....                       | 77  |
| Quadro 3 – | Publicações oficiais no município de Itaboraí referentes à Educação de Jovens e Adultos e ao CREMII entre julho de 2014 e março de 2024 .. | 79  |
| Quadro 4 – | Referencial curricular de Geo-história do CREMII, com observações .                                                                        | 97  |
| Quadro 5 – | Proposta de Referencial Curricular de Geografia para o bloco III do CREMII .....                                                           | 102 |
| Quadro 6 – | Proposta de Referencial Curricular de Geografia para o bloco IV do CREMII .....                                                            | 104 |

## LISTA DE TABELAS

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                              |    |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 – | Distribuição percentual e coeficientes de variação das pessoas de 25 anos ou mais de idade por nível de instrução, segundo características selecionadas - Brasil – 2022 .....                                                                                                | 43 |
| Tabela 2 – | Rendimento médio mensal real das pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas na semana de referência com rendimento de trabalho, habitualmente e efetivamente recebidos no trabalho principal e em todos os trabalhos, por nível de instrução - Brasil – 2023 .....         | 44 |
| Tabela 3 – | Percentual de pessoas de 14 a 29 anos que não frequentam escola e que frequentaram no máximo o ensino médio ou curso equivalente sem o completar, por sexo e idade que deixou de frequentar escola pela última vez - Brasil – 2023 .....                                     | 45 |
| Tabela 4 – | Percentual de pessoas de 14 a 29 anos que nunca frequentaram escola ou que já frequentaram e não concluíram o ensino médio ou curso equivalente, por sexo e principal motivo de ter deixado ou nunca ter frequentado escola - Brasil – 2023 .....                            | 45 |
| Tabela 5 – | Migração para a EJA, segundo a Dependência Administrativa, nos Níveis de Ensino Fundamental e Médio – Brasil - 2019/2020 .....                                                                                                                                               | 51 |
| Tabela 6 – | Número de Inscritos segundo os motivos que influenciaram a participar do ENCCEJA, por Sexo e Região Geográfica - 2022 .....                                                                                                                                                  | 51 |
| Tabela 7 – | Percentual de Funções Docentes com Curso Superior na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional, na Educação de Jovens e Adultos, e na Educação Especial, por Dependência Administrativa - Brasil – 2023..... | 54 |
| Tabela 8 – | Percentual de docentes na Educação de Jovens e Adultos por grupo de adequação da formação da disciplina que leciona, segundo a dependência administrativa - Brasil – 2023 .....                                                                                              | 55 |
| Tabela 9 – | Percentual de docentes no Ensino Fundamental e Médio regular por grupo de adequação da formação da disciplina que leciona, segundo a dependência administrativa - Brasil – 2023 .....                                                                                        | 56 |

|             |                                                                                                                                                                                                                                                    |    |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 10 – | Percentual de docentes que atuam no Ensino Fundamental e Ensino Médio por nível de esforço necessário para o exercício da profissão, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2023 .....                                                    | 57 |
| Tabela 11 – | Número de Estabelecimentos da Educação de Jovens e Adultos, por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa, no Município de Itaboraí – 2023 .....                                                                                                | 64 |
| Tabela 12 – | Número de Matrículas, por Sexo e Cor/Raça, segundo as etapas de ensino no município de Itaboraí – 2023 .....                                                                                                                                       | 67 |
| Tabela 13 – | Número de matrículas da EJA, por faixa etária, no município de Itaboraí – 2023 .....                                                                                                                                                               | 68 |
| Tabela 14 – | Número de docentes da EJA, por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa, no município de Itaboraí – 2023 .....                                                                                                                                 | 68 |
| Tabela 15 – | Número de Docentes da Educação Básica na Rede Pública, por Situação Funcional, Regime de Contratação ou Tipo de Vínculo e Dependência Administrativa, no Município de Itaboraí – 2023 .....                                                        | 69 |
| Tabela 16 – | Comparativo de Docentes da Modalidade EJA em relação às Etapas de Ensino Fundamental e Médio na Rede Pública, por Situação Funcional, Regime de Contratação ou Tipo de Vínculo e Dependência Administrativa, no Município de Itaboraí – 2023 ..... | 70 |
| Tabela 17 – | Indicador de Regularidade Docente, por Dependência Administrativa, na Rede Pública de Ensino do Município de Itaboraí – 2023 .....                                                                                                                 | 71 |
| Tabela 18 – | Número de Docentes da Educação Básica, por Sexo e Faixa Etária, no Município de Itaboraí- 2023 .....                                                                                                                                               | 71 |
| Tabela 19 – | Número de Docentes da EJA, por Sexo e Faixa Etária, no Município de Itaboraí- 2023 .....                                                                                                                                                           | 72 |
| Tabela 20 – | Número de Docentes da Educação Básica, por Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica, no Município de Itaboraí – 2023 .....                                                                                                                       | 73 |
| Tabela 21 – | Número de Docentes da EJA, por Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica, no Município de Itaboraí – 2023 .....                                                                                                                                   | 74 |
| Tabela 22 – | Proporção da população residente por grupos etários específicos - Brasil - 1980/2022 .....                                                                                                                                                         | 86 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |                                                                                                         |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BIRD     | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento                                                 |
| BM       | Banco Mundial                                                                                           |
| BNCC     | Base Nacional Comum Curricular                                                                          |
| CEAA     | Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos                                                          |
| CEB      | Câmara de Educação Básica                                                                               |
| CEJA     | Centro de Educação de Jovens e Adultos                                                                  |
| CEJATI   | Centro de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores de Itaboraí                                        |
| CME      | Conselho Municipal de Educação                                                                          |
| CNAEJA   | Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos                                       |
| CNE      | Conselho Nacional de Educação                                                                           |
| CNEA     | Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo                                                       |
| CNER     | Campanha Nacional de Educação Rural                                                                     |
| COEJA    | Coordenação de Educação de Jovens e Adultos                                                             |
| COMPERJ  | Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro                                                                 |
| CONLESTE | Consórcio Intermunicipal de Desenvolvimento do Leste Fluminense                                         |
| CREMII   | Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí                                        |
| DCNEJA   | Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA                                                            |
| EJA      | Educação de Jovens e Adultos                                                                            |
| ENCCEJA  | Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos                                    |
| FAETEC   | Fundação de Apoio à Escola Técnica                                                                      |
| FFP      | Faculdade de Formação de Professores                                                                    |
| FMI      | Fundo Monetário Internacional                                                                           |
| 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 Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério                              |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                                         |

|          |                                                                                                                              |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| IDEB     | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                                                                                 |
| IFF      | Instituto Federal Fluminense                                                                                                 |
| INEP     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                                                       |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                                                                        |
| MEC      | Ministério da Educação                                                                                                       |
| MOBRAL   | Movimento Brasileiro de Alfabetização                                                                                        |
| NEJA     | Nova Educação de Jovens e Adultos                                                                                            |
| ONU      | Organização das Nações Unidas                                                                                                |
| PAS      | Programa Alfabetização Solidária                                                                                             |
| PCN      | Parâmetros Curriculares Nacionais                                                                                            |
| PLANFOR  | Plano Nacional de Formação do Trabalhador                                                                                    |
| PMI      | Prefeitura Municipal de Itaboraí                                                                                             |
| PME      | Plano Municipal de Educação                                                                                                  |
| PNA      | Programa Nacional de Alfabetização (1964)                                                                                    |
| PNA      | Plano Nacional de Educação                                                                                                   |
| PNAC     | Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania                                                                                  |
| PNAD     | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios                                                                                  |
| PNE      | Plano Nacional de Educação                                                                                                   |
| PROEJA   | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROJOVEM | Programa Nacional de Inclusão de Jovens                                                                                      |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego                                                                      |
| PRONERA  | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária                                                                             |
| PROUNI   | Programa Universidade para Todos                                                                                             |
| PT       | Partido dos Trabalhadores                                                                                                    |
| SAEB     | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica                                                                             |
| SAERJ    | Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro                                                                 |
| SEA      | Serviço de Educação de Adultos                                                                                               |
| SECADI   | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão                                 |
| SEEDUC   | Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro                                                                           |

|        |                                                                      |
|--------|----------------------------------------------------------------------|
| SEMED  | Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí                         |
| UERJ   | Universidade do Estado do Rio de Janeiro                             |
| UFF    | Universidade Federal Fluminense                                      |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| USAID  | United States Agency for International Development                   |

## SUMÁRIO

|          |                                                                                  |            |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------|------------|
|          | <b>INTRODUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO E SEUS CAMINHOS .....</b>                          | <b>15</b>  |
| <b>1</b> | <b>MARCOS FUNDAMENTAIS DA EJA NO BRASIL .....</b>                                | <b>23</b>  |
| 1.1      | Um breve histórico da EJA no Brasil .....                                        | 25         |
| 1.2      | A EJA pós Constituição de 1988 .....                                             | 32         |
| 1.3      | Concepções de currículo para a EJA .....                                         | 38         |
| 1.4      | Perfil dos estudantes da EJA .....                                               | 42         |
| 1.5      | Perfil docente na EJA .....                                                      | 53         |
| <b>2</b> | <b>A EJA NO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ .....</b>                                      | <b>59</b>  |
| 2.1      | Breve caracterização do município de Itaboraí (RJ) .....                         | 59         |
| 2.2      | Panorama da escolaridade .....                                                   | 63         |
| 2.3      | Perfil docente da EJA em Itaboraí .....                                          | 68         |
| 2.4      | Marcos legais da EJA na Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí .....       | 74         |
| 2.5      | O Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí .....         | 80         |
| <b>3</b> | <b>O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ADULTOS E IDOSOS .....</b>                         | <b>86</b>  |
| 3.1      | A geografia do aluno trabalhador: diálogos entre Moreira, Resende e Couto .....  | 88         |
| 3.2      | O currículo de geografia para a EJA: diálogos entre Andrade, Couto e Serra ..... | 91         |
| 3.3      | Análise do referencial curricular de geo-história .....                          | 95         |
| 3.4      | Proposta de referencial curricular de geografia para o CREMII .....              | 100        |
|          | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                | <b>106</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                         | <b>109</b> |

## INTRODUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO E SEUS CAMINHOS

Diante do processo de desenvolvimento desta pesquisa, considero<sup>1</sup> importante revelar o lugar de onde falo e alguns dos caminhos relevantes percorridos até aqui que contribuíram com minhas motivações, inquietações, inseguranças e esperanças. O amálgama resultante desses elementos afeta diretamente minhas práticas enquanto professor e pesquisador, ciente de meu inacabamento e, como cantado por Gonzaguinha, da beleza de ser um eterno aprendiz.

Este pequeno espaço dedicado às memórias em um trabalho acadêmico, cada vez mais comum nas Ciências Humanas e Sociais (e engatinhando nas chamadas ciências “duras”), contribui para a reflexão acerca dos processos que desencadearam a problematização e a tentativa de responder aos objetivos propostos. Nesse sentido, apontarei brevemente alguns elementos que me trouxeram à atual condição de pesquisador na linha de ensino de Geografia, preconizando a educação de estudantes adultos e idosos, como discente do Programa de Mestrado em Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), na área de concentração de Produção Social do Espaço: Natureza, Política e Processos Formativos em Geografia.

Minhas lembranças das aulas de Geografia enquanto estudante não guardam relação direta com o fato de ter escolhido como profissão a docência nessa área. Nas décadas de 1980 e 1990, quando frequentei espaços de educação no então chamado 1º grau (Colégio dos Santos Anjos, da rede particular de ensino localizado na Tijuca, bairro do município do Rio de Janeiro) e no antigo 2º grau (Colégio Pedro II, unidade Tijuca II), não tive estímulo significativo para me orientar na direção da Geografia ou outra ciência, nem mesmo da docência.

Meu primeiro contato com o ensino veio através de um singelo pedido de minha avó, Dona Isaura, para que lhe ensinasse a ler e escrever. Infelizmente, isto foi algo que nunca pude me dedicar totalmente devido à distância entre nós (Tijuca e Campo Grande, dois distantes bairros cariocas), que limitou nossos encontros a finais de semana eventuais e à falta de conhecimento das técnicas de alfabetização. Entretanto, sempre que possível, fazíamos a leitura de jornais e receitas culinárias, replicando palavras simples em papel de pão e cadernos usados.

Ao término do ensino médio, diante da difícil escolha para um jovem em relação à qual profissão seguir, fui aprovado para o curso de Estatística na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), campus Maracanã. Dois anos após a felicidade pelo ingresso na universidade,

---

<sup>1</sup> Tomo a liberdade de escrever este breve memorial na primeira pessoa do singular.

veio o abandono por desinteresse. A partir daí, anos de trabalho no setor terciário se passaram. As rotinas engessadas, os baixos salários e a incômoda sensação de estar contribuindo para a manutenção da base de um sistema econômico excludente levaram-me a buscar outra profissão, que possibilitasse uma outra leitura de mundo, crítica ao modelo de exploração do trabalho e à manutenção do *status quo* da sociedade de consumo capitalista.

Minha atuação docente iniciou-se em 2008, em aulas particulares e projetos de pré-vestibulares comunitários, antes mesmo de concluir a graduação em Geografia pela (extinta) Universidade Gama Filho em 2010. Vivendo sozinho, fui aluno bolsista pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), que possibilitou a conclusão do curso de licenciatura diante de um contexto de fragilidade financeira comum a muitos brasileiros que precisam conciliar tempo de trabalho e qualificação profissional.

Em 2011 fui aprovado em concurso público e passei a atuar como docente de Geografia na Rede Municipal de Ensino de Itaboraí/RJ. Ao tomar posse do cargo, já no último bimestre do referido ano, fui alocado em turmas do Ensino Fundamental regular e em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo essa última representado meu primeiro contato com essa modalidade de ensino. Cabe ressaltar que durante a graduação, dentre as disciplinas pedagógicas, nenhuma delas era específica para esta modalidade de ensino, tendo foco apenas na educação regular de jovens em idade escolar.

O município de Itaboraí passava por um momento de rearranjo socioespacial, decorrente das atividades de construção do então chamado Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro (COMPERJ). Além dos moradores locais, a rede de ensino acolheu grande contingente de alunos trabalhadores oriundos de diversas regiões do país, que trouxeram consigo os relatos e experiências que proporcionaram trocas de conhecimentos importantes para o processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Esta característica me despertou um novo olhar sobre os sujeitos da EJA e suas particularidades.

Em 2012 fui convidado pela Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí (SEMED<sup>2</sup>) para participar do grupo de elaboração dos referenciais curriculares da rede municipal para a EJA na disciplina Geografia, realizado entre março e dezembro desse mesmo ano. Esta atividade contou com grupos de estudos e formações que resultaram em um documento norteador de concepção crítica, consonante ao contexto espaço temporal do município, em

---

<sup>2</sup> A Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí é representada atualmente pela sigla SEMED, que será utilizada ao longo do texto. Alguns documentos municipais citados na pesquisa apresentam outras siglas que remetem à estrutura das secretarias adotadas por gestões de governos anteriores tais como SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura), SEME (Secretaria Municipal de Educação) e SECTUR (Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo).

relação aos eixos temáticos, conteúdos e sugestões metodológicas que poderiam contribuir com o desenvolvimento de atividades e elaboração dos planos de aulas.

Durante o trabalho de pesquisa e elaboração do referencial curricular, buscou-se combater a visão da EJA meramente certificadora, de cunho supletivo, associada à educação instrumental voltada à qualificação do aluno para atender aos interesses do empresariado e do mercado de trabalho. Ao longo dos anos, esta prática que ainda é adotada em algumas redes de ensino, contribuiu para a manutenção das desigualdades no país. Diante desse cenário, o papel do professor torna-se fundamental para o desenvolvimento da visão crítica e da consciência de classe dos alunos jovens, adultos e idosos, além da luta pela construção e acesso a uma educação reparadora, equalizadora e qualificadora (Brasil, 2000a).

No decorrer dos anos a inquietação diante de uma mudança de perfil dos alunos da modalidade, caracterizada pelo processo de juvenilização e do aumento das taxas de evasão escolar por parte dos adultos trabalhadores, motivaram-me à reflexão acerca das particularidades, desafios e potencialidades da Educação de Jovens e Adultos. Assim, em 2014, iniciei uma especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA, pelo Instituto Federal Fluminense (IFF), concluída em 2015, que contribuiu para meu aperfeiçoamento profissional relacionado aos métodos e práticas de ensino de Geografia para as turmas desta modalidade.

Ainda em 2014 fui aprovado no concurso público para a Rede Municipal de Ensino de Rio Bonito, onde atuei em turmas dos anos finais do ensino fundamental e EJA. Curiosamente, a rede não dispunha de nenhum documento curricular padrão, ficando a critério do professor a seleção de conteúdo para cada ano de escolaridade. Este fato exemplifica o ostracismo da EJA no corpo das políticas públicas em relação à proposição pedagógico-curricular das redes de ensino (que será abordado no decorrer desta pesquisa). No mesmo ano, fui aprovado no concurso público da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) - fato este que me levou a solicitar exoneração da Prefeitura de Rio Bonito - onde passei a atuar em turmas dos anos finais do ensino fundamental, Programa de Correção de Fluxo<sup>3</sup>, ensino médio integral com ênfase em empreendedorismo, turmas da EJA de ensino médio (NEJA) e ensino médio regular (onde leciono atualmente).

---

<sup>3</sup> O Programa de Correção de Fluxo adotado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro é voltado para alunos dos anos finais do ensino fundamental com distorção idade-série, visando a aceleração de estudos e permanência na escola. Sua premissa é inspirada no Programa Acelera Brasil, criado pelo Instituto Ayrton Senna em 1997, voltado a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental com dificuldades de leitura e escrita. O viés da aceleração de estudos remonta à abordagem certificadora e supletiva aplicada à Educação de Jovens e Adultos que vigorou durante anos no país, e que será abordada no capítulo 1 desta pesquisa.

Em 2020 fui novamente convidado pela SEMED para participar de um trabalho de atualização dos Referenciais Curriculares da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino, integrando a subcomissão de Geografia. Esse movimento ocorreu entre outubro e dezembro do referido ano por meio de encontros virtuais (em decorrência das limitações impostas pela pandemia de COVID-19) e diante da mudança do governo municipal que exigiu certa celeridade do processo. Após a realização deste trabalho, ocorreram os fatos que levaram à realização desta pesquisa de mestrado, ainda que com algumas mudanças de direção pelo caminho.

Devido à pandemia de COVID-19, assim como outras redes de ensino públicas e privadas, a rede municipal de Itaboraí ofereceu o modelo de ensino remoto durante todo o ano de 2020 (por meio de plataforma digital, grupos de aplicativos de mensagens por celular e apostilas impressas). A partir do início de 2021 passou a oferecer o ensino híbrido remoto e presencial (este último não obrigatório). Como forma de mitigar os impactos negativos sobre o processo de ensino e aprendizagem durante o período pandêmico, os estudantes foram promovidos para os anos e blocos subsequentes, excluídos os considerados desistentes.

No último trimestre de 2020, ainda sob influência da pandemia, foi realizado por meio virtual o curso “A Educação de Jovens e Adultos em Itaboraí no pós-pandemia: reflexões e possibilidades de reinvenção”, oferecido pela SEMED. Seu intuito estava relacionado ao trabalho de reorganização estrutural e na elaboração de um novo referencial curricular para a EJA (pensado e estruturado na divisão por fases de aprendizagem). Entretanto, logo após a finalização dos trabalhos de construção do referencial, alguns elementos adotados nas escolas da rede municipal e no CREMII viriam a se cruzar ao longo do tempo.

A partir da Resolução CME nº 03, de 17 de dezembro de 2020, a possibilidade de adoção da organização por blocos de aprendizagem e divisão por áreas, incluindo a geo-história como componente curricular, foi disponibilizada para todas as escolas com oferta de EJA em Itaboraí. A inquietação provocada por tais mudanças despertou o interesse pela pesquisa acerca da adoção da disciplina citada e seu referencial curricular próprio - tendo em vista sua elaboração de acordo com as particularidades de uma escola voltada ao atendimento de pessoas acima de 50 anos de idade - para os diferentes contextos socioespaciais das unidades escolares que ofertavam a modalidade de ensino.

Contudo no âmbito de novas mudanças promovidas pela SEMED em 2022 a partir da Resolução CME nº 7, de 22 de dezembro de 2021, que estabeleceu mudanças na reorganização do currículo, estrutura e funcionamento da EJA em toda a Rede Pública Municipal de Ensino,

a disciplina geo-história foi descontinuada levando ao retorno da oferta das disciplinas de história e geografia, e, conseqüentemente, ao redirecionamento dos objetivos da pesquisa.

A EJA enquanto modalidade de ensino de função reparadora, equalizadora e qualificadora (Brasil, 2000a) é voltada aos sujeitos que não tiveram acesso à educação formal na idade adequada. Diante de suas características históricas, legais e estruturais, tanto no contexto nacional quanto no município de Itaboraí, é possível observar o caráter periférico que lhe foi atribuída ao longo do processo de evolução e consolidação das políticas educacionais do país, principalmente àquelas voltadas ao ensino de adultos e idosos.

O CREMII, no âmbito das políticas públicas da EJA no município de Itaboraí, apresenta um papel de destaque em meio às mudanças pelas quais essa modalidade de ensino transitou na rede pública municipal. Em escala regional e nacional pode servir como exemplo de iniciativa e possibilidade voltada à oferta de educação formal para pessoas acima de 50 anos de idade, reforçado pelo contexto de envelhecimento da população brasileira apontado por meio de dados do censo demográfico realizado em 2022.

Uma característica contraditória relacionada à EJA reside na comparação entre dados quantitativos sobre a demanda bruta de cerca de 45 milhões de pessoas entre 24 e 64 anos de idade (IBGE, 2023) que não concluíram a educação básica no país, em contraste à retração no número de matrículas na modalidade de ensino observadas ao longo da última década. Dentre as hipóteses para essa condição se destacam o possível desinteresse pelos conteúdos ensinados nas escolas, motivados por uma desconexão dos contextos socioeconômicos dos educandos; a necessidade de sobrevivência que exige maior dedicação de tempo para as atividades laborais; a estigmatização dos estudantes da EJA; o processo de juvenilização da modalidade de ensino, motivada por práticas de cunho gerencialistas das secretarias de educação, que afasta os adultos e idosos por medo da interação com jovens que apresentem comportamentos considerados inadequados para o ambiente escolar, dentre outras possibilidades.

Em relação ao ensino descontextualizado da realidade cotidiana e dos espaços de vivência dos educandos, principalmente dos adultos e idosos, ergue-se a necessidade de reconhecimento de sua condição enquanto membros da classe trabalhadora no contexto da produção social do espaço capitalista. Esses estudantes trazem para a escola um conjunto de saberes adquiridos e acumulados empiricamente ao longo do tempo em diferentes espaços, que devem orientar o trabalho teórico-metodológico da escola e dos docentes.

Moreira (2017) propõe a geografia como uma ciência das práticas e saberes espaciais que, sob uma concepção epistemológica crítica, torna-se capaz de revelar as contradições e desigualdades do espaço em diferentes escalas. Nesse sentido, enquanto disciplina escolar,

poderia contribuir para a recontextualização didática (Bernstein, 1996) dos conceitos geográficos ao valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes tendo a ótica do trabalho como eixo estruturante, voltado para a construção e ressignificação científica dos saberes empíricos dos membros da classe trabalhadora, criando possibilidades para a renovação do interesse pelas aulas e pela própria escola.

Outra hipótese relacionada ao desinteresse pela escola pode residir no fato da adoção de programas curriculares de concepção supletiva, pautados no ensino resumido e aligeirado de conteúdos escolares de forma unilateral e bancária (Freire, 1996). Diante disso, a adoção de referenciais curriculares de concepção histórico-crítica (Saviani, 2008) tende a ressaltar o papel questionador da geografia no sentido da problematização das relações de trabalho, do papel dos agentes hegemônicos nos diferentes arranjos do espaço globalizado capitalista e dos impactos sobre o meio natural que refletem as ações predatórias de volta para a sociedade.

A partir da problematização e das hipóteses apresentadas a pesquisa tem como objetivo responder à seguinte questão: de que formas a geografia escolar pode contribuir para a formação histórico-crítica de estudantes adultos e idosos no contexto da EJA?

Para viabilizar a resposta a esse questionamento o objetivo geral da pesquisa pretende compreender as práticas curriculares na EJA e no CREMII, com destaque à importância do papel do ensino de geografia crítica na escola, através da elaboração e adoção de referencial curricular de concepção histórico-crítica, voltado às particularidades de estudantes acima de 50 anos de idade, no contexto da EJA no âmbito nacional e no município de Itaboraí.

Como objetivos específicos, a pesquisa se propõe a caracterizar a EJA no Brasil por meio de pesquisa bibliográfica, trazendo elementos históricos e contemporâneos acerca de pesquisas, legislação e dados de natureza quantitativa de órgãos oficiais relacionados a esta modalidade de ensino; identificar e caracterizar geograficamente o município de Itaboraí (RJ), o perfil da EJA no município, por meio de dados quantitativos de órgãos oficiais e o CREMII no contexto das políticas públicas municipais; analisar o referencial curricular de geo-história adotado no CREMII entre 2017 e 2021, comparando os eixos temáticos relacionados com a geografia com propostas teórico-metodológicas relacionadas à geografia crítica, apresentadas em trabalhos de Ruy Moreira, Enio José Serra dos Santos, Márcia Spyer Resende, Marcos Antônio Campos Couto e Rodrigo Coutinho Andrade; e elaborar uma proposta de referencial curricular de geografia para o CREMII tendo como base uma concepção crítica de currículo, privilegiando eixos temáticos que dialoguem com uma epistemologia crítica da ciência geográfica.

Com vistas a atingir os objetivos propostos, os procedimentos técnico-metodológicos incluirão pesquisa bibliográfica, levantamento e análise de dados quantitativos oficiais e de documentos legais. A escolha desses métodos leva em consideração o caráter exploratório da pesquisa, baseada em um estudo de caso sobre o CREMII, dadas as suas características como centro de referência para o ensino de adultos e idosos.

A realização desta pesquisa de mestrado visa preencher uma lacuna existente nas pesquisas acadêmicas acerca da linha de ensino de Geografia para idosos, dada a relevância de seu papel crítico e social no espaço escolar. O CREMII, enquanto política pública voltada ao atendimento dessa parcela da população, pode estimular a ampliação da oferta de escolas dedicadas para outras áreas do estado e do país, além de contribuir para novas pesquisas na área de educação e Geografia ao trazer à tona as discussões acerca do espaço da EJA no cenário educacional brasileiro.

Diante do atual momento de ascensão de movimentos político-ideológicos extremistas no Brasil e no mundo que se utilizam da alienação, do senso comum e das manifestações religiosas neopentecostais para disseminar ataques às ciências, à cultura e às políticas sociais que atendem a classe trabalhadora do país, os estudos relacionados à educação escolar de jovens e adultos ganham importância como forma de combate à desinformação e deseducação promovida por agentes interessados na garantia de privilégios das classes dominantes.

A distribuição dos capítulos da dissertação será organizada de modo a construir uma sequência lógica de elementos teóricos e empíricos necessários para atender aos objetivos propostos.

Na introdução, um breve memorial pretendeu indicar as motivações pessoais do pesquisador relacionadas ao objeto de pesquisa, além de apresentar os objetivos, justificativa, hipóteses e temas que delimitam e orientam o trabalho ora realizado.

No capítulo 1 intitulado “Os marcos fundamentais da EJA no Brasil”, são apresentadas as características do processo de desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos, importantes para a contextualização e compreensão de sua trajetória no país. A seguir ressaltamos fundamentos teóricos e dados de natureza quantitativa e qualitativa acerca das concepções de currículo para a EJA, do perfil dos estudantes e dos docentes desta modalidade de ensino.

O capítulo 2 intitulado “A EJA no município de Itaboraí” incorrerá à análise do espaço geográfico do município em foco, além de caracterizar os aspectos relacionados à escolaridade e ao perfil dos estudantes e docentes da rede municipal de ensino, através de dados de órgãos oficiais. Na sequência, a caracterização do CREMII nos aspectos relacionados à origem,

estrutura, às questões de ordem política e social que orientam sua existência e funcionamento, assim como sua importância no sentido de garantir o acesso da população adulta e idosa à educação formal.

No capítulo 3 intitulado “O ensino de geografia para adultos e idosos” serão apresentadas as concepções teóricas relacionadas às expectativas sobre o ensino de geografia de acordo com uma abordagem crítica, em busca do rompimento com concepções curriculares de orientação supletiva e por competências. Para este objetivo foram selecionados trabalhos de Ruy Moreira, Márcia Spyer Resende, Enio José Serra dos Santos, Marcos Antônio Campos Couto e Rodrigo Coutinho Andrade que ressaltam, em consonância, a importância de uma abordagem crítica durante o processo de ensino e aprendizagem da Geografia, com o intuito de alcançar o objetivo de uma educação emancipatória e atenta às necessidades da classe trabalhadora.

Na sequência será realizada a análise do referencial curricular de geo-história, buscando identificar e comparar com as reflexões e discussões elencadas pelos autores/pesquisadores da área de ensino de Geografia, além de avaliar as formas como os conceitos geográficos são apresentados no documento em questão. Por fim, será elaborada uma proposta de referencial curricular de geografia para o CREMII de acordo com as considerações realizadas.

Por fim, as considerações finais visam discutir as conclusões e contribuições da pesquisa para as políticas públicas relacionadas à educação de adultos e idosos, assim como para o ensino de Geografia para a EJA.

## 1 MARCOS FUNDAMENTAIS DA EJA NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos consiste em uma modalidade de ensino que tem como proposta oferecer oportunidade e acesso à educação formal<sup>4</sup> para pessoas que não concluíram os estudos escolares em idade considerada adequada. Segundo Silva (2016), a promulgação da Constituição Federal Brasileira em 1988 e posteriormente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 representaram uma mudança de paradigma relacionado à organização e perspectiva de ensino supletivo, de caráter aligeirado e pautado na certificação (que contribuiu para o esvaziamento conceitual e surgimento de estereótipos relacionados aos estudantes da EJA) para seu reconhecimento legal enquanto modalidade de ensino institucionalizada, com suas características e particularidades que a diferenciam de outras modalidades de educação voltadas ao público jovem em idade escolar.

As principais mudanças legais relacionadas à EJA promovidas pela LDB estão pautadas na organização estrutural e curricular, ainda que fazendo alusão ao ensino supletivo e à certificação. Em seu artigo nº 38, a LDB (Brasil, 1996) garante que

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

A Resolução CNE/CEB nº 3 de 2010 (Brasil, 2010) aprimora o artigo ao garantir aos jovens que apresentem distorção entre idade/ano de escolaridade<sup>5</sup> e aos adultos não concluintes (egressos ou que nunca frequentaram a escola) o direito a continuar os estudos na modalidade

<sup>4</sup> De acordo com Smith (1996, *apud* Marandino, 2017, p.812) o sistema educacional pode ser categorizado da seguinte maneira:

Educação formal: sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional;

Educação não formal: qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem;

Educação informal: verdadeiro processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio – da família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa.

<sup>5</sup> De acordo com a LDB 9.394/96, a criança deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade. A distorção idade/ano é considerada quando a idade do aluno corresponde a dois anos ou mais da idade prevista para o ano de escolaridade em que esteja matriculado ou pretenda matricular-se.

a partir dos quinze anos de idade, no ensino fundamental, e a partir dos dezoito anos de idade, no ensino médio.

Apesar dos avanços legais acerca das políticas educacionais da EJA, o artigo em questão estabelece que tal dispositivo etário é previsto na LDB com a intencionalidade certificatória e supletiva. Os limites de idades mínimas permitidas para a matrícula na EJA são os mesmos para a realização do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA<sup>6</sup>). Isso confere ao aluno a possibilidade de cursar o ensino fundamental ou médio em uma escola ou apenas realizar um exame que certifique a conclusão do nível de ensino pretendido. Além disso, poderia influenciar as redes públicas de ensino no direcionamento de recursos em escolas ou sistemas preparatórios para o exame de certificação.

Conforme o artigo nº 208 da Constituição Federal, “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988). Esse dispositivo possibilitou o aumento do acesso à educação ao tornar obrigatória a oferta de ensino público e gratuito por parte dos entes federativos, além de determinar a obrigatoriedade da matrícula de jovens entre 4 e 17 anos de idade, pautado no direito público subjetivo<sup>7</sup> da educação. Ademais, ressalta o direito opcional (não obrigatório) de acesso àqueles que porventura tenham interesse em retornar às salas de aula mesmo após a idade escolar de acordo com a legislação federal.

Os avanços ou retrocessos legais relacionados à modalidade mudam de acordo com as perspectivas políticas do bloco que ocupa o poder durante determinado período. Ao contrário da educação regular nos níveis fundamental e médio, a EJA ainda traz consigo a perspectiva de suplência e assistencialismo, tornando-se alvo do descaso das políticas e investimentos públicos, ou ainda de sua utilização com finalidade eleitoral.

O levantamento histórico do processo de desenvolvimento da EJA no Brasil neste trabalho foi uma escolha, com o intuito de demonstrar quanto os jovens e adultos trabalhadores foram excluídos dos sistemas de educação formal ao longo da construção do Estado brasileiro. Por isso, este capítulo inicia com um resumo desde o período colonial até os tempos atuais, com as políticas voltadas à modalidade após a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) no sentido de

---

<sup>6</sup> O ENCCEJA é um exame certificatório criado em 2002 (durante o governo FHC, tendo se consolidado durante a gestão Lula) com o intuito de aferir habilidades e competências dos jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental e/ou Médio na idade adequada.

<sup>7</sup> A oferta de educação pública é obrigação legal do Estado, assim como é ato obrigatório à família ou responsável legal que matricule a criança na pré-escola a partir dos 4 (quatro) anos de idade, garantindo a permanência mínima até os 17 (dezessete) anos de idade, visando a conclusão da Educação Básica.

reparação, equalização e qualificação dos estudantes da EJA, como forma de superar a exclusão sistêmica para a construção de saberes e valorização dos sujeitos desta modalidade de ensino.

### 1.1 Um breve histórico da EJA no Brasil

A educação de jovens e adultos atravessou diferentes momentos ao longo do processo de desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais. O processo de alfabetização da população no idioma do colonizador representou um desafio aos entes governamentais e instituições hegemônicas, assim como para a população mais pobre, não elitizada, que não dispunha de recursos e direitos que garantissem o acesso à educação.

Segundo Strelhow (2012), a Companhia Missionária de Jesus representou uma das primeiras intervenções sobre a educação brasileira, com o intuito de alfabetização e catequização dos povos indígenas que aqui viviam. Apesar de seu papel controverso, relacionado principalmente a difusão do catolicismo aos povos indígenas, teve importância para a alfabetização de adultos ao representar a primeira expressão de educação popular da colônia.

Entre a saída dos missionários em 1759 e a formação do Império em 1822, a educação popular de adultos passou por um período de sombreamento histórico, com raros registros de sua ocorrência. A educação nesse período ficou a cargo do governo imperial, que resultou na desigualdade de acesso ao ensino, conforme aponta Strelhow (2012, p. 51)

A identidade da educação brasileira foi sendo marcada então pelo *elitismo* que restringia a educação às classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. Dessa forma, a história da educação brasileira foi sendo marcada por uma situação peculiar que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes.

Somente a partir da primeira Constituição Imperial Brasileira, de 1824, o acesso e garantia de instrução primária e gratuita a todos os cidadãos foi estabelecido. Entretanto, segundo Haddad e Di Pierro (2000), o Ato Adicional de 1834 dividiu a responsabilidade da educação pública entre as instâncias administrativas. Os considerados cidadãos (que representavam uma pequena parcela da elite econômica com direito ao voto) teriam acesso à educação proporcionada através de recursos do Império, destinados para a formação e

manutenção de uma elite política e econômica no Brasil. A oferta de ensino gratuito às classes pobres (formadas principalmente por negros, indígenas e grande parte das mulheres) coube às províncias, que de forma paradoxal – por disporem de menor quantidade de recursos do que o Império – ficaram responsáveis pelo maior contingente de estudantes, tanto de ensino de jovens e adultos quanto de crianças e adolescentes.

O nível de escolaridade (principalmente a alfabetização) passa a determinar, entre outros fatores, a hierarquia social durante o período do império. Nesse contexto, as pessoas não alfabetizadas foram vítimas de preconceitos tanto por parte das elites econômicas quanto da classe política. De acordo com Strelhow (2012, p. 51),

A ideia da pessoa analfabeta como dependente tomou força com o período que preconizava a República. Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho<sup>8</sup> caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente. Posteriormente em 1881, a Lei Saraiva corrobora com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho restringindo o voto às pessoas alfabetizadas. Rui Barbosa, em 1882, postula que “os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios”. Instala-se uma grande onda de preconceito e exclusão da pessoa analfabeta. A frase de Rui Barbosa está carregada de preconceito, pois podemos perceber que há uma desvalorização da criança em considerá-la incapaz e do adulto de reduzi-lo a esta situação de incapacidade.

O preconceito em relação ao analfabetismo teve um impacto significativo na educação de jovens e adultos ao longo da história. Esse estigma social contribuiu para a marginalização e exclusão desses indivíduos, dificultando o acesso à educação e limitando suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Uma consequência desse preconceito foi a falta de investimento na qualidade da educação de jovens e adultos. O letramento dessa parcela da sociedade deixa de ser um direito para ser um ato de solidariedade de caráter missionário e caridoso (Strelhow, 2012).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), as políticas públicas no século XIX privilegiavam a educação de crianças em detrimento da educação de adultos. Neste contexto, ao fim do período imperial, 82% da população acima de cinco anos de idade era analfabeta. Trinta anos após a Proclamação da República, o censo de 1920 indicava que o índice de

---

<sup>8</sup> A reforma proposta por Leôncio de Carvalho (Decreto Nº 7.247, de 19 de abril de 1879) contemplava o ensino primário e secundário no município da Corte (Rio de Janeiro) e o ensino superior em todo o Império. De acordo com Melo e Machado (2009), visava adequar a educação pública e privada ao processo de modernização social e industrial em curso nos países desenvolvidos (no contexto da Segunda Revolução Industrial) ao promover amplas mudanças na organização e oferta de ensino com vistas ao desenvolvimento da sociedade brasileira, porém, com forte viés tecnicista. A publicação do decreto está disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2023.

analfabetismo atingia 72% da população acima de cinco anos de idade. A Constituição de 1891, corroborando as discussões acerca da suposta inaptidão das pessoas analfabetas iniciadas no último decênio do Império, contribuiu para aumentar a amplitude das desigualdades sociais no Brasil ao limitar o acesso ao voto às pessoas alfabetizadas. Com isso as classes populares passaram a acumular o preconceito das elites, a realização de trabalhos subalternizados, problemas socioeconômicos e ausência de direitos políticos.

Ao considerarmos que o processo político brasileiro excluiu sistematicamente a maior parte da população do direito ao voto, dentre elas pessoas escravizadas recém libertas, percebe-se a origem das desigualdades sociais existentes em âmbitos diversos ao longo do processo histórico brasileiro até a contemporaneidade. Os novos arranjos da acumulação capitalista passaram a demandar grandes contingentes de mão-de-obra para assumirem novas ocupações trabalhistas na primeira metade do século XX.

Strelhow (2012) pontua que no início do século XX construiu-se entre as elites o consenso de que era necessária uma mobilização voltada à eliminação do analfabetismo, levando à criação da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, em 1915. Ela estaria baseada na ideia de que as pessoas analfabetas seriam as responsáveis pela condição de subdesenvolvimento<sup>9</sup> do país, e precisariam se qualificar para integração ao mercado de trabalho, tornando-se dessa forma a massa de trabalhadores iletrados em entes úteis dentro do novo prisma capitalista que passou a ganhar força no Brasil durante o período. A educação adquiriu uma nova responsabilidade no sentido de preparar a sociedade para as inovações trazidas pela modernidade, tal qual o desenvolvimento do processo de urbanização brasileiro.

De acordo com Ventura (2011) o sistema educacional precisou ser adaptado às necessidades do capital industrial, implementado a partir da década de 1930, após a perda da hegemonia cafeeira no país. O trabalho outrora baseado na agricultura, que não via a necessidade funcional de contar com sujeitos alfabetizados, passou a exigir novos conhecimentos e qualificações voltadas à diversificação das relações e atividades trabalhistas em um contexto de reestruturação do espaço capitalista. A mudança gradual dos investimentos em um modelo produtivo agrário-exportador para um modelo de trabalho urbano-industrial permeou a elaboração da Constituição de 1934, e levou à criação do Plano Nacional de

---

<sup>9</sup> O predomínio de visões preconceituosas acerca da classe trabalhadora iletrada viria a contribuir com a ascensão da teoria populacional neomalthusiana (baseada no revisionismo da teoria populacional malthusiana) na segunda metade do século XX. O analfabetismo é historicamente associado com o crescimento descontrolado da população e da pobreza dos países classificados como subdesenvolvidos.

Educação (PNE), consolidando a responsabilidade do Estado pela educação primária de frequência obrigatória para jovens e adultos no Brasil.

A partir de 1938, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) instituiu-se o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), em 1942, voltado à implementação e ampliação da educação primária e do ensino supletivo no país (Haddad e Di Pierro, 2000; Strelhow, 2012; Ventura, 2011). Com a regulamentação do FNEP em 1945, houve a destinação de 25% dos recursos para o ensino supletivo, o que representou a primeira política pública de financiamento da educação de jovens e adultos por parte da União.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) criada após a Segunda Guerra Mundial, teve um papel importante na elaboração de políticas públicas voltadas à EJA no Brasil e no mundo. Ao estimular tais medidas, com vistas à promoção do desenvolvimento das nações consideradas atrasadas, influenciou o governo federal na criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), em 1947.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000) e Ventura (2011), duas das principais políticas públicas do SEA foram a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Voltada para a elaboração e distribuição de material didático, mobilização popular e no sentido de orientar a atuação dos entes federativos, a CEAA contribuiu de 1947 até o fim da década de 1950 para o aumento da oferta de vagas na educação de jovens e adultos, assim como para a construção da infraestrutura nos estados e municípios voltada ao atendimento da modalidade. A CNER, criada em 1952 durante a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, era voltada à alfabetização das populações habitantes de áreas rurais. Esses esforços levaram à redução das taxas de analfabetismo entre pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7%, constatado pelo censo de 1960.

Apesar dos avanços, os programas educacionais do CEAA e do CNER tinham “caráter eleitoreiro” (Ventura, 2011), ao demonstrar maior preocupação com a quantidade de pessoas formadas, em detrimento da qualidade do ensino oferecido. Isto era resultado de uma educação voltada para a mera alfabetização, sem oferecer uma formação mais abrangente e de qualidade para a classe trabalhadora.

O recrudescimento da relação entre trabalho e educação passou a exigir certo nível de qualificação escolar para o trabalhador. Porém, o que deveria ser uma oportunidade de formação aos estudantes, materializou-se em um processo de escolarização voltada para a mera certificação, pautada na oferta de formações enxutas e aligeiradas em caráter de suplência, com o intuito de inserir o indivíduo mais rapidamente no mercado de trabalho.

A ideia que ascendeu ainda durante o período final do império (de que os adultos eram mais fáceis de alfabetizar), levou à crença de que qualquer pessoa alfabetizada poderia exercer a função de alfabetizador, sem a necessidade de formação especializada. Este fato contribuiu para a falta de profissionais qualificados na área da educação de jovens e adultos<sup>10</sup>, comprometendo a efetividade dos programas e a qualidade do ensino oferecido. Além disso, aos estudantes adultos eram direcionados os mesmos conteúdos escolares que eram ensinados às crianças (fato que permanece até os dias atuais), sem a preocupação clara de adequação para a realidade e experiências de vida da faixa etária, o que contribuiu para a manutenção dos estigmas sociais dos adultos estudantes.

O 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1958, representou uma grande mudança de paradigma relacionado à modalidade, ao debater novas formas de ensino voltadas aos adultos. No Seminário Regional de preparação para o Congresso, com a presença do professor Paulo Freire, houve discussões acerca da importância de o processo educativo acontecer de forma contextualizada com as necessidades do educando, a partir de uma práxis desenvolvida para os estudantes adultos, respeitando suas especificidades.

Pressionado pelos debates do Congresso, a resposta do governo consistiu na criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) com o objetivo de criar polos integradores em cada município. Contudo, assim como projetos anteriores, foi abandonado após apenas um ano. A maior resposta em torno das discussões sobre os caminhos da educação brasileira veio a partir da Lei nº 4024/61 - LDB (Brasil, 1961) que trouxe em seu texto maiores avanços relacionados à valorização dos aspectos culturais da sociedade além de mudanças legais de cunho administrativo, estrutural e curricular.

O documento não faz menção direta à EJA, mas define as diretrizes para todos os níveis de ensino. A única referência à modalidade consta no capítulo II (que trata sobre o ensino primário) em seu artigo 27, ao garantir que o “ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (Brasil, 1961). Fato interessante reside na limitação da modalidade ao ensino primário, que denota o desinteresse acerca das políticas públicas voltadas para a formação de adultos em níveis superiores de ensino.

---

<sup>10</sup> Não foram identificados dados referentes à adequação docente no período citado. Os dados atuais relativos à adequação docente serão debatidos neste capítulo no item “O perfil docente na EJA”.

Vários outros programas de educação de adultos foram realizados no período entre 1959 e 1964<sup>11</sup>. Dentre as campanhas e movimentos educacionais, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), criado em 1964 com a participação de Paulo Freire, foi um dos mais significativos por conta da abrangência e da valorização do conhecimento prévio dos sujeitos da EJA. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 113), esse período foi considerado como a “era das luzes”, pois

[...] as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular.

Ao longo da década de 1960, marcada pelo golpe civil-militar no Brasil, foram realizados acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) que estabeleceram convênios de financiamento e assistência ao país na área de educação. Segundo Ventura (2011), a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, inserida no contexto da ideologia da segurança e do desenvolvimento nacional e desenvolvida através da Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), foi organizada como programa de impacto norte-americano, com verbas dos acordos MEC-USAID. Essa influência estadunidense teria como intenção a integração e subordinação do Brasil ao capital internacional, voltado a garantir a disponibilidade de mão-de-obra, segundo a lógica da Teoria do Capital Humano<sup>12</sup>.

Sob a justificativa de manter a coesão nacional e inibir a ascensão de líderes e movimentos políticos a partir da educação, o governo militar substituiu o PNA, em 1966, pela Cruzada ABC, que vigorou até 1970. A partir daí, foi substituído pelo Movimento Brasileiro

---

<sup>11</sup> Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife entre outros (Haddad E Di Pierro, 2000).

<sup>12</sup> Segundo Frigotto (1993), a visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua "ineficiência" e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento - a educação geradora de um novo tipo de capital - o capital humano. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção.

de Alfabetização (MOBRAL), de gerenciamento centralizado pelo governo federal, que buscou ampliar o ensino de adultos por todo o território nacional.

Entretanto, o MOBRAL retomou o antigo foco na alfabetização funcional dos sujeitos. O objetivo do movimento era promover um esvaziamento dos debates, de qualquer espécie de crítica ao autoritarismo e de quaisquer conteúdos escolares considerados subversivos, desconsiderando os aspectos culturais dos estudantes no processo de ensino aprendizagem. As antigas ideias relacionadas aos alfabetizadores sem formação específica e culpabilização da pessoa analfabeta foram revividas pelo militarismo. Segundo Strelhow (2012, p.55), o MOBRAL buscou

restabelecer a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram responsáveis por sua situação de analfabetismo e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil [...] Junto a essa ideia, também houve recrutamento de alfabetizadores sem muita exigência, rebuscando a ideia de que para educar uma pessoa adulta é necessário ser apenas alfabetizada, sem entender o método pedagógico.

A Lei nº 5692/71 (Brasil, 1971) substituiu a versão anterior da LDB, passando a garantir em seu capítulo IV a regulamentação do ensino supletivo, enquanto o artigo nº 32, do capítulo V, pauta a necessidade de formação específica docente para a atuação nesta modalidade de ensino. De acordo com Ventura (2011), a nova LDB apresentou avanços referentes à legislação da EJA. Entretanto, em oposição à LDB de 1961, de caráter mais humanista, a nova legislação priorizou o tecnicismo e o economicismo a partir da difusão da Teoria do Capital Humano, ampliando o vínculo entre a educação e a formação do indivíduo para o mercado de trabalho.

O MOBRAL foi encerrado em 1985 com o término da ditadura civil-militar, durante o governo de José Sarney, diante da chamada Nova República. O extinto movimento se converteu em um adjetivo depreciativo relacionado aos estudantes formados em suas turmas. Como forma de substituição das antigas regulamentações educacionais atreladas ao militarismo, e às vésperas da criação da nova constituinte, foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, a Fundação Educar (1986-1990) - que ainda manteria alguns princípios do antigo modelo - durante o governo Fernando Collor de Mello.

## 1.2 A EJA pós Constituição de 1988

O fim da ditadura civil-militar e a promulgação da Constituição de 1988 representaram um momento de grande importância para os avanços legais acerca das políticas de educação no país. No artigo nº 205, ao afirmar que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, a sociedade civil organizada e o corpo político brasileiro<sup>13</sup> reconhecem na carta magna as falhas históricas na escolarização de jovens e adultos, além de reconhecer e nivelar em importância a educação de crianças com a educação de adultos.

A partir das definições da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), houve um processo de revitalização do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos no Brasil. Um dos principais feitos no terreno institucional foi a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo nº 208 da Constituição. Seus desdobramentos influenciaram nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, como instrumentos jurídicos nos quais materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000) as práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular, que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Além disso, a extinção da Fundação Educar representou a descentralização federal da escolarização de jovens e adultos (uma das premissas do antigo governo militar), transferindo a responsabilidade para os municípios (primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental) e estados (segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio).

Os estados, por contarem com fontes de recursos mais amplos e maiores repasses federais para a educação, buscaram se adaptar às demandas sob orientação da União. Entretanto,

---

<sup>13</sup> A influência progressista oriunda do movimento das Diretas Já, pela redemocratização política, contribuiu de maneira significativa para a elaboração de leis pró-educação crítica, em consonância com as discussões ocorridas no âmbito do movimento de renovação da Geografia na década de 1970/1980. As mudanças epistemológicas de viés quantitativo foram confrontadas pela epistemologia crítica da ciência geográfica. Em comparação com as leis educacionais, as teorias curriculares tradicionais passaram gradualmente a contemplar os currículos críticos e a transversalidade, sustentados pela LDB 9.394/96 e pelos PCNs da educação básica. Contudo, esses avanços não atenderam da mesma forma a EJA, que, contraditoriamente, sofreu com o desinteresse político e econômico acerca da modalidade.

no nível municipal, não houve o mesmo planejamento acerca da padronização, financiamento e oferta da EJA. De acordo com Haddad (2007, p.208),

O processo de municipalização das responsabilidades pelos primeiros anos do ensino fundamental vem sendo crescente, mas nem sempre acompanhado pelos recursos necessários para o seu suporte, particularmente para a EJA. (...) como não há uma fonte específica para o seu financiamento, há descontinuidade e ausência de um padrão nacional de oferta. Os serviços públicos municipais de atendimento da EJA acabam realizando-se, caso a caso, em função da dinâmica entre o compromisso político do poder público, a disponibilidade de recursos financeiros e a pressão social. Poderíamos afirmar, sem perigo de erro, que não há um sistema de atendimento que garanta a continuidade de estudos para os jovens e adultos, nem um padrão nacional, apesar da crescente institucionalização da EJA nas redes de ensino nos últimos anos.

Dessa forma, a oferta dessa modalidade de ensino por parte das instâncias administrativas municipais se deu de formas particulares de acordo com as intencionalidades políticas dos blocos no poder, além da pressão por parte de instituições da sociedade civil organizada.

A Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o ano de 1990 como sendo o Ano Internacional da Alfabetização. Nesse contexto, houve a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, coincidindo com o início do mandato na presidência da República de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Visando atender às demandas propostas pela ONU, houve discussões com a sociedade civil e instituições para a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que previa a transferência de recursos federais para instituições de ensino nas esferas pública e privada. Contudo, após o processo de impeachment sofrido pelo mandatário, o plano foi abandonado pelo restante do mandato assumido por Itamar Franco, que em substituição lançou o Plano Decenal, estabelecendo metas de acesso ao ensino fundamental para jovens e adultos.

Os maiores avanços relacionados à regulamentação das políticas educacionais no Brasil em toda sua história surgiram através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso (antigo ministro da Fazenda do governo Itamar Franco). Entretanto, Ventura (2011) afirma que diante dos avanços da legislação no que se refere ao ensino regular e profissionalizante, houve retrocessos em relação à EJA.

No texto original da legislação foi retomada a concepção de cursos e exames supletivos, conferindo à modalidade o caráter compensatório de suplência, que se distanciava de uma educação emancipatória para garantir a mera certificação dos jovens e adultos trabalhadores. A

seção V da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) que versa sobre a EJA, traz em seu artigo nº 38 o seguinte texto:

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

As políticas públicas do governo Fernando Henrique visavam o atendimento de uma agenda econômica neoliberal. As demandas de organismos internacionais como o Banco Mundial (Bird), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a UNESCO ditaram as orientações voltadas à educação sob a ótica do capital humano – agora adaptada às novas necessidades do capital - de base tecnicista e certificadora, reforçando as distorções do ensino entre as classes sociais. Diante disso, a EJA teria se tornado uma modalidade secundária para os interesses governamentais.

Segundo Ventura (2013), a legislação referente à EJA a partir da LDB nº 9.394/96 buscou articular novos sentidos para a modalidade em conformidade com as necessidades de reestruturação burguesa. A perspectiva da educação ao longo da vida, proposta em relatório<sup>14</sup> encomendado pela UNESCO, tornou-se um novo mantra na chamada sociedade do conhecimento. O antigo perfil de estudante da EJA que atendia ao modelo de mercado de trabalho industrial reprodutivista, não mais atenderia às necessidades crescentes de qualificação e especialização do trabalho exigidas pelo meio técnico-científico-informacional (Santos, 2009) nos moldes da acumulação flexível.

A educação ao longo da vida é vista como uma perspectiva de formação estritamente instrumental para a acumulação do capital e o amortecimento dos conflitos sociais e da pobreza, sem conter em sua proposta nenhuma perspectiva de ruptura com a ordem estabelecida. Ao contrário, “toma ainda as realidades social e natural como dadas, sem qualquer questionamento sobre as contradições que, por meio das relações sociais, produzem a realidade” (Ventura, 2013, p.37).

---

<sup>14</sup> Em 1972, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela UNESCO, apresentou o Relatório *Aprender a Ser* (Relatório Faure), enfatizando o conceito de educação permanente. Em 1996, mais de vinte anos depois do Relatório Faure e, portanto, num contexto totalmente diferente, o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado de 1993 a 1996 e divulgado no livro *Educação: Um tesouro a Descobrir* (Relatório Delors), apresentou os desafios aos quais a educação, em âmbito mundial, deveria responder no próximo milênio (Ventura, 2013).

Andrade e Souza (2017) apontam o recrudescimento da teoria do capital humano sobre as novas perspectivas políticas que enfatiza o investimento em educação e qualificação profissional como forma de aumentar a produtividade e a empregabilidade dos trabalhadores. Nesse contexto, a instrumentalização de programas educacionais para jovens e adultos é direcionada para atender às demandas do mercado de trabalho, visando a formação de trabalhadores mais qualificados e adaptáveis às necessidades do capital.

Outro indício sobre a desqualificação da EJA no cenário das políticas públicas durante a década de 1990 pode ser comprovado a partir de ao menos dois fatores: as verbas do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Lei Nº 9.424/96 (Brasil, 1996), era distribuída aos estados e municípios de acordo com o número de matrículas nas redes de ensino, porém, excluía a EJA ao não contabilizar suas matrículas; com a valorização do ensino profissionalizante e o deslocamento de sua atribuição do MEC para o Ministério do Trabalho. Conforme afirma Ventura (2011, p. 20),

Percebe-se um evidente esvaziamento no Ministério da Educação, ao longo da década de 1990, na área da EJA. A nosso ver, tal esvaziamento fez parte de um projeto, pelo qual se deslocou uma parcela do atendimento de jovens e adultos para o Ministério do Trabalho, que ampliou significativamente uma de suas linhas de atuação: a escolarização e a formação profissional básica do trabalhador. Soma-se a esse quadro o fato de que a única ação do governo federal, no âmbito específico da alfabetização de adultos, circunscrevia-se ao Programa “Alfabetização Solidária”, diretamente vinculado à Presidência da República, sem qualquer relação com o MEC, nem, necessariamente, com os sistemas de ensino, fossem estaduais ou municipais. Na contramão das reflexões sobre EJA, este Programa propunha selecionar e capacitar alfabetizadores, em parceria com universidades, principalmente do Norte e Nordeste, para alfabetizar em cinco meses com recursos obtidos por meio de parcerias com o empresariado.

As discussões desenvolvidas a partir de 1996 levaram à criação do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 10.172/01. O plano (com duração decenal) estabelece diretrizes e metas voltadas ao desenvolvimento da educação pautada na formação para o trabalho, erradicação do analfabetismo no país, valorização docente entre outras. Segundo Di Pierro (2010, p. 944), o PNE 2001-2010 “admitia ser insuficiente apostar na dinâmica demográfica e atuar apenas junto às novas gerações, propondo que as ações de escolarização atingissem também os adultos e idosos”. Contudo, não consegue se aprofundar em estratégias claras acerca do desenvolvimento da EJA e suas políticas de financiamento, delegando aos municípios a oferta e gestão da modalidade.

Na segunda metade da década de 1990, em meio à reforma do Estado brasileiro, e após o afastamento do governo federal do controle das políticas para a EJA e sua distribuição para estados e municípios, houve o lançamento de três programas voltados ao atendimento de jovens e adultos de baixa renda, sendo: o Programa Alfabetização Solidária (PAS) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), em 1996; e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998. Seguindo a cartilha do neoliberalismo, esses programas não tiveram relação direta com o MEC, sendo frutos de parcerias entre instâncias governamentais, organizações sociais e instituições de ensino e pesquisa (Haddad e Di Pierro, 2000).

A partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), as políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) mantiveram iniciativas implementadas nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso. Este fato gerou críticas em relação à falta de ações concretas com vistas ao desenvolvimento da modalidade. Segundo Rummert e Ventura (2007, p. 33-34),

O período compreendido entre 2003 e 2006, referente ao primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, traz para a EJA um maior destaque do que o obtido nos governos anteriores da Nova República. Entretanto, se há um discurso que anuncia sua valorização, esse não se faz acompanhar de ações concretas para a superação da matriz construída na década anterior. Assim, embora vejamos ampliado o arco de ações no âmbito da EJA, o mesmo permanece centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social.

Durante o primeiro mandato do governo Lula, foram adotadas estratégias de participação popular, buscando envolver diversos setores da sociedade, como movimentos sociais, empresários, organizações não governamentais, entre outros. No entanto, houve críticas em relação à falta de investimento e destinação de recursos para a EJA, resultando em políticas de cunho assistencialista e emergencial em detrimento de políticas de Estado a médio e longo prazos.

Nesse período, Carvalho (2012) aponta que o governo de coalizão capitaneado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) buscou atender às demandas das classes hegemônicas através de práticas neoliberais e do conservadorismo no plano econômico. Dessa forma, os investimentos iniciais não foram suficientes para garantir educação de qualidade para todos. Entretanto, ao longo dos mandatos do governo Lula, houve avanços significativos quando comparados aos governos anteriores, a partir de iniciativas políticas que incluíram, segundo Carvalho (2012, p.3)

o desenvolvimento do Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) ligada ao Ministério da Educação (MEC); a implantação do Fundeb, que passa a abarcar a EJA [...] o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (Proeja), o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), o Projeto Educando para a Liberdade e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Embora algumas das iniciativas sejam passíveis de críticas pelo viés certificatório e tecnicista além de alguns projetos de curta duração, é notória a mudança do antigo caráter periférico da modalidade para o centro das discussões relacionadas às políticas educacionais do país. Em 2006, a inclusão da EJA ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB<sup>15</sup>) - em substituição ao FUNDEF – denota um redirecionamento político e socioeconômico do governo para a qualificação da classe trabalhadora.

Em continuidade às políticas educacionais estabelecidas, o governo Dilma Rousseff (2011-2016) apresenta poucas mudanças relacionadas à EJA: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada durante o governo Lula, passa a abarcar a educação especial na perspectiva inclusiva, passando a ser chamada de SECADI; o lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2014-2024<sup>16</sup>.

Após o golpe institucional que derrubou a presidenta Dilma Rousseff, o governo Michel Temer (2016-2018) iniciou uma política de cortes nos investimentos públicos em diversas áreas, dentre elas a educação, sob a justificativa da criação de um teto de gastos para o controle da dívida pública. Conforme apontado por Silva *et al* (2021), os cortes impediram o cumprimento das metas estabelecidas no PNE, além de afetar principalmente os programas de alfabetização e educação profissional como o ProJovem Urbano, o Pronera e o Brasil Alfabetizado.

A principal política pública do governo Temer, segundo Santos e Nunes (2021), construída a partir do alinhamento da educação com o setor privado foi a aprovação em 2017

<sup>15</sup> O FUNDEB entrou em vigor a partir da Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 e vigorou até 2020. Em substituição foi aprovado o Novo FUNDEB, que ganhou caráter permanente e prevê o aumento da participação federal no fundo de forma escalonada, até alcançar 23% no ano de 2026.

<sup>16</sup> Os destaques relacionados à EJA constam nas metas 3, 8, 9 e 10 do PNE, no sentido de universalização, elevação da escolaridade média, alfabetização e integração com a educação profissional. As informações e estratégias para cada meta podem ser consultadas em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 18 mar. 2024.

da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em uma demonstração do desinteresse relacionado à EJA e da celeridade do processo de votação e aprovação, a base não contemplou a modalidade. O documento ressalta o viés neoliberal e tecnicista na formação de estudantes de ensino fundamental e médio através da aprendizagem baseada em competências, agrupadas em áreas de conhecimento.

O governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) demonstrou um desinteresse proposital e sistemático pela educação, que pode ser constatado a partir da indicação de cinco nomes para o ministério em um período de apenas um ano e sete meses. Em meio à crise sanitária da COVID-19 que atingiu o mundo, o governo descontinuou as políticas públicas educacionais já existentes. Na EJA os impactos foram constatados a partir da extinção da SECADI e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA).

Por meio da Resolução CNE/CEB nº 01 de 25 de maio de 2021, o MEC instituiu diretrizes operacionais com vistas ao alinhamento da EJA com o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e com a BNCC. O documento reforça o teor neoliberal e de subserviência ao capital da política de educação adotada pelo bloco no poder, por meio da ênfase na educação ao longo da vida e da possibilidade de oferta da EJA na modalidade de ensino à distância (EaD).

Em 2022, uma nova frente ampla liderada pelo PT retornou ao poder. Atualmente, durante o terceiro mandato de Lula, o governo revogou o teto de gastos criado na gestão Temer e restabeleceu a SECADI e a CNAEJA visando a retomada e o desenvolvimento das políticas públicas voltadas à modalidade. Entretanto, o modelo de gestão vem demonstrando semelhança aos governos anteriores (Lula e Dilma) em relação ao atendimento das demandas do empresariado sobre a educação.

### 1.3 Concepções de currículo para a EJA

Desde as primeiras ações voltadas para a EJA ao longo do processo histórico e político brasileiro, a modalidade sempre teve seus esforços relacionados à erradicação do analfabetismo<sup>17</sup>. De fato, este continua sendo o principal aspecto a ser superado para que os

---

<sup>17</sup> A composição do termo “erradicação do analfabetismo” traça um paralelo entre a condição da pessoa iletrada com o acometimento por uma moléstia, capaz de impedir o desenvolvimento pleno da sociedade capitalista. O termo incisivo tem apelo político, porém, mascara as limitações das políticas educacionais voltadas à EJA, que sob o viés do neoliberalismo, privilegiam o tecnicismo e a padronização dos currículos prescritivos.

jovens e adultos trabalhadores sejam capazes de decodificar o conhecimento sistematizado dos materiais didáticos e dos processos avaliativos, e tenham acesso à educação de qualidade. Mas que qualidade seria esta e de que formas seria possível alcançá-la?

A partir de 1997, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com o intuito de orientar os projetos educativos das escolas e a construção dos currículos escolares em todas as redes de ensino do país, públicas e privadas. Dentre os avanços apresentados destacavam-se a interdisciplinaridade entre componentes curriculares e a abordagem de temas transversais, que buscou acrescentar o aspecto crítico acerca de temas que permeiam a vida dos estudantes, dentro e fora das salas de aula.

Os PCNs foram lançados gradualmente em relação às modalidades e segmentos de ensino. O documento dos anos iniciais do ensino fundamental foi lançado em 1997, enquanto o documento dos anos finais do ensino fundamental foi lançado no ano seguinte. O PCN do ensino médio foi lançado em 2000. Porém, a EJA seguiu um caminho diferente, sob a justificativa de contar com um modelo pedagógico próprio.

A partir das discussões da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000a) versa sobre o desempenho das funções reparadora, equalizadora e qualificadora desta modalidade de ensino, descritas da seguinte maneira:

[...] **a função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimimento. [...] **A função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. [...] **A função qualificadora** [...] mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (Brasil, 2000a, n.p. - grifo nosso).

O Parecer guiou a aprovação da Resolução nº1/2000, na qual foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) que reconhecia a EJA como modalidade autônoma da educação básica, ao considerar as

particularidades e diversidade dos sujeitos envolvidos, garantindo-lhes os princípios de equidade, diferença e proporcionalidade. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 1/2000,

o princípio de **equidade** visa a distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação. O princípio da **diferença** busca a identificação e reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores. O princípio da **proporcionalidade** trata da adequação dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA. (Brasil, 2000b, n.p. - grifo nosso).

Seguindo as orientações da DCNEJA, em 2002, por meio da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), o MEC lançou três volumes da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do segundo segmento. O documento se propõe a articular sugestões que dialoguem com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), porém, considerando as particularidades dos alunos jovens e adultos, voltadas à construção dos currículos que seriam adotados nas redes de ensino.

Historicamente, ao longo do processo de desenvolvimento da educação no Brasil, os currículos voltados para a EJA apresentavam um viés reducionista e conteudista em relação aos currículos elaborados para a educação escolar dos jovens. Esta característica afetou diretamente os estudantes adultos e idosos que buscavam a escola como forma de aprofundar conhecimentos relacionados a sua vivência e experiência, através da construção e ressignificação de conhecimentos. Nesse sentido, Oliveira (2007) aponta que a infantilização curricular representa um problema por separar a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares.

De acordo com Serra (2014), existem três concepções de currículo que permeiam a elaboração de propostas curriculares para a educação de jovens e adultos no ensino fundamental: currículo supletivo, currículo crítico e currículo por competências.

O currículo supletivo apresenta uma abordagem que se caracteriza pela seleção e organização de conteúdos reduzidos, fragmentados e organizados em forma de resumo em tópicos, com estímulo à memorização excessiva, normalmente resultante de uma seleção de temas do ensino fundamental regular. Essa abordagem é considerada supletiva porque se propõe a suprir as deficiências de aprendizagem dos alunos, sem questionar as condições sociais, políticas e históricas que geram essas deficiências.

O currículo crítico tem como pressuposto básico a educação como ação social que contribui para a emancipação dos sujeitos, como possibilidade de transformação social e de

construção de um projeto societário contra hegemônico. Nessa abordagem, o conhecimento é visto como um produto social e histórico, e a escola é entendida como um espaço de luta política e cultural.

O currículo por competências é uma concepção que tem marcado as políticas curriculares nacionais recentes e é caracterizada pela forte relação com o processo de acumulação flexível do capital. Nessa abordagem, o conhecimento é visto como um conjunto de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos para que possam se adaptar às demandas do mercado de trabalho. A ênfase é dada às habilidades cognitivas e socioemocionais, em detrimento dos conteúdos disciplinares.

O modelo de ensino pautado na oferta de conteúdos padronizados por meio de currículos prescritivos pode contribuir para a divisão social de classes. A educação unilateral, que se aproxima epistemologicamente da educação bancária (Freire, 1996), tende a manutenção dos paradigmas relacionados a classe trabalhadora e a elite burguesa ao negar a participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem como meros receptores de informações. Sobre a unilateralidade e o tecnicismo aliadas à manutenção do *status quo* da sociedade capitalista e suas possíveis formas de superação, Mészáros (2008, p. 27) afirma que

[...] em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema. Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Dessa forma, a desigualdade educacional entre a classe trabalhadora e as classes dominantes são intencionais e determinantes para a manutenção da sociedade capitalista. No contexto da EJA, a educação unilateral leva ao controle da intelectualidade crítica, (re)produzindo indivíduos preparados para os trabalhos manuais e/ou subalternizados no mercado de trabalho.

De acordo com Manacorda (2012) uma formação omnilateral, tal qual defendida por Marx, busca superar as contradições e antagonismos de classe ao integrar a ciência, a técnica e o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e potencialidades. Essa abordagem visa promover uma educação que não apenas forneça conhecimentos acadêmicos, mas também

desenvolva as habilidades práticas e intelectuais dos indivíduos, permitindo-lhes alcançar um desenvolvimento completo como seres humanos.

Nesse mesmo sentido, Frigotto e Ciavatta (2012, p. 265) apontam a necessidade de combater o modelo de educação unilateral, historicamente relacionado ao trabalho alienado, à divisão do trabalho e à hegemonia burguesa, através de uma formação humana omnilateral, à qual definem como

a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.

Desse modo, a formação omnilateral baseia-se na educação voltada para uma perspectiva crítica social, a qual possibilitaria uma ação contra hegemônica ao modo capitalista de formação humana e de sociedade, garantindo a todos os cidadãos o direito à educação e à formação emancipatória.

Em outra crítica à educação reprodutivista e ao tecnicismo, também sob a ótica do materialismo histórico-dialético, Saviani (2008) defende um contraponto na pedagogia histórico-crítica que busca compreender o papel da educação na sociedade do capital, bem como as possibilidades e as estratégias apontadas para uma educação que contribua para a construção do homem emancipado. O acesso a uma educação crítica e emancipatória possibilita aos estudantes da EJA o desenvolvimento da compreensão acerca dos processos políticos, ideológicos e socioeconômicos nos quais estão inseridos, levando-os a (re)construir os conhecimentos necessários para ser e agir no mundo de maneira informada e com consciência de classe, possibilitando a busca por melhorias em suas condições de vida e trabalho.

#### **1.4 Perfil dos estudantes da EJA**

Além das experiências e conhecimentos empíricos acumulados ao longo da vida, os estudantes da EJA trazem consigo as marcas da estrutura social de classes, assim como suas inseguranças, inquietudes e esperanças.

A afirmação pode ser comprovada para além dos discentes que hoje estão matriculados na EJA em nosso país, mas a própria demanda bruta e relativa comprovada por meio dos dados institucionais. Ao mesmo tempo que se observa a retração das matrículas nessa modalidade de ensino, é possível constatar a existência de um percentual significativo de sujeitos históricos que ainda não findaram a Educação Básica, entendida como obrigatória a partir da homologação da Lei nº 12.071, de 12 de outubro de 2009 (Brasil, 2009). A concentração se distingue, ante o exposto abaixo, em dois fatos pertinentes tanto na formação social brasileira, quanto no processo de consolidação das políticas públicas para a educação. Em outras palavras, a estruturação da sociedade de classes e as premissas para a *inclusão excludente*<sup>18</sup> (Kuenzer, 2002) ante à segregação de adultos e idosos dos espaços educativos formais dada a concentração do analfabetismo e da baixa escolaridade.

Na tabela 1, podemos constatar tal fato ao compararmos o percentual de pessoas no Brasil distribuídas de acordo com o nível de instrução (grupos de idade) com sua respectiva percepção de rendimento domiciliar *per capita*, ao demonstrar a existência de uma relação proporcional entre o nível de escolaridade e a faixa salarial; ou seja, quanto menor o nível de escolaridade do indivíduo, menor tende a ser sua percepção de rendimentos salariais.

Tabela 1 - Distribuição percentual e coeficientes de variação das pessoas de 25 anos ou mais de idade por nível de instrução, segundo características selecionadas - Brasil – 2022

| Características selecionadas                                                 | Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade por nível de instrução (%) |     |                               |     |                             |     |                         |     |                       |     |                            |     |                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-------------------------------|-----|-----------------------------|-----|-------------------------|-----|-----------------------|-----|----------------------------|-----|--------------------------|-----|
|                                                                              | Sem instrução                                                                              |     | Ensino fundamental incompleto |     | Ensino fundamental completo |     | Ensino médio incompleto |     | Ensino médio completo |     | Ensino superior incompleto |     | Ensino superior completo |     |
|                                                                              | P                                                                                          | CV  | P                             | CV  | P                           | CV  | P                       | CV  | P                     | CV  | P                          | CV  | P                        | CV  |
| <b>Grupos de idade</b>                                                       |                                                                                            |     |                               |     |                             |     |                         |     |                       |     |                            |     |                          |     |
| <b>25 a 64 anos</b>                                                          | 3,6                                                                                        | 1,5 | 24,3                          | 0,7 | 7,8                         | 1,1 | 5,7                     | 1,3 | 33,1                  | 0,5 | 4,7                        | 1,3 | 20,7                     | 1,1 |
| 25 a 34 anos                                                                 | 1,1                                                                                        | 4,6 | 12,6                          | 1,5 | 6,8                         | 2,3 | 8,2                     | 2,0 | 40,0                  | 0,8 | 8,0                        | 1,9 | 23,4                     | 1,4 |
| 35 a 44 anos                                                                 | 2,4                                                                                        | 3,1 | 20,2                          | 1,2 | 7,2                         | 2,0 | 5,8                     | 2,4 | 35,8                  | 0,8 | 4,7                        | 2,7 | 23,8                     | 1,3 |
| 45 a 54 anos                                                                 | 4,9                                                                                        | 2,3 | 32,2                          | 1,0 | 8,6                         | 2,1 | 4,1                     | 3,2 | 29,4                  | 1,0 | 2,6                        | 3,5 | 18,1                     | 1,8 |
| 55 a 64 anos                                                                 | 7,9                                                                                        | 1,9 | 39,4                          | 0,9 | 9,5                         | 2,3 | 3,4                     | 3,0 | 22,8                  | 1,2 | 2,0                        | 5,1 | 15,1                     | 2,0 |
| <b>65 anos ou mais</b>                                                       | 18,3                                                                                       | 1,5 | 47,0                          | 0,8 | 7,6                         | 2,0 | 1,5                     | 4,8 | 13,5                  | 1,6 | 1,1                        | 5,7 | 11,1                     | 2,5 |
| Classes de percentual de pessoas em ordem crescente de rendimento domiciliar | Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade por nível de instrução (%) |     |                               |     |                             |     |                         |     |                       |     |                            |     |                          |     |
|                                                                              | Sem instrução                                                                              |     | Ensino fundamental incompleto |     | Ensino fundamental completo |     | Ensino médio incompleto |     | Ensino médio completo |     | Ensino superior incompleto |     | Ensino superior completo |     |
|                                                                              | P                                                                                          | CV  | P                             | CV  | P                           | CV  | P                       | CV  | P                     | CV  | P                          | CV  | P                        | CV  |

<sup>18</sup> De acordo com Kuenzer (2002), o termo se refere às estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente.

| <i>per capita</i><br>(1) |     |     |      |     |     |     |     |     |      |     |     |     |      |     |
|--------------------------|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|------|-----|
| Até 20%                  | 8,5 | 2,2 | 41,5 | 0,8 | 9,8 | 2,1 | 7,8 | 2,3 | 27,0 | 1,2 | 1,9 | 5,5 | 3,5  | 3,5 |
| Mais de 20%<br>até 40%   | 7,9 | 2,1 | 35,0 | 1,0 | 9,3 | 2,1 | 6,9 | 2,3 | 32,6 | 1,0 | 2,8 | 3,6 | 5,4  | 2,8 |
| Mais de 40%<br>até 60%   | 8,8 | 1,9 | 33,5 | 0,9 | 8,4 | 2,0 | 5,3 | 2,4 | 31,7 | 0,9 | 3,5 | 3,3 | 8,7  | 2,2 |
| Mais de 60%<br>até 80%   | 5,1 | 2,6 | 26,0 | 1,0 | 8,0 | 2,0 | 4,4 | 3,0 | 34,2 | 0,9 | 4,8 | 2,6 | 17,5 | 1,4 |
| Mais de 80%              | 1,5 | 3,5 | 12,0 | 1,8 | 4,8 | 2,2 | 2,3 | 4,1 | 24,3 | 1,2 | 6,1 | 2,2 | 49,0 | 0,8 |

Nota: (1) Exclusive as pessoas cuja condição no arranjo domiciliar era pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico.

Legenda: P - proporção / CV - coeficiente de variação.

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2022 (adaptado).

Ao considerar as médias salariais, a tabela 2 complementa os dados apresentados anteriormente ao demonstrar as disparidades entre a parcela da população acima de 14 anos de idade ocupada em relação ao nível de instrução. Em uma breve análise, pode-se traçar uma relação entre critérios salariais com os respectivos níveis instrucionais. Um profissional com ensino fundamental completo apresenta renda ligeiramente superior a um profissional com ensino médio incompleto. Nesse caso, a noção de completude ou incompletude de determinado nível escolar demonstra sua influência sobre critérios referentes à contratação e remuneração do trabalhador, assim como pode incentivar o retorno à escola por parte de estudantes evadidos com o intuito de melhorar suas condições de trabalho e renda.

Tabela 2 - Rendimento médio mensal real das pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas na semana de referência com rendimento de trabalho, habitualmente e efetivamente recebidos no trabalho principal e em todos os trabalhos, por nível de instrução - Brasil – 2023

| Brasil e Grande Região | Nível de instrução |                                          |                                              |                                            |                                        |                                      |                                           |                                         |
|------------------------|--------------------|------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------|
|                        | Total              | Sem instrução e menos de 1 ano de estudo | Ensino fundamental incompleto ou equivalente | Ensino fundamental completo ou equivalente | Ensino médio incompleto ou equivalente | Ensino médio completo ou equivalente | Ensino superior incompleto ou equivalente | Ensino superior completo ou equivalente |
| Brasil                 | 2947               | 1354                                     | 1607                                         | 1855                                       | 1740                                   | 2240                                 | 2751                                      | 5882                                    |
| Norte                  | 2328               | 1278                                     | 1383                                         | 1650                                       | 1423                                   | 1902                                 | 2191                                      | 4903                                    |
| Nordeste               | 1966               | 835                                      | 1064                                         | 1274                                       | 1221                                   | 1632                                 | 2098                                      | 4451                                    |
| Sudeste                | 3344               | 1853                                     | 1771                                         | 1942                                       | 1831                                   | 2399                                 | 2952                                      | 6452                                    |
| Sul                    | 3225               | 1983                                     | 2039                                         | 2203                                       | 2153                                   | 2649                                 | 3091                                      | 5721                                    |
| Centro-Oeste           | 3434               | 2119                                     | 2105                                         | 2135                                       | 2073                                   | 2598                                 | 2888                                      | 6362                                    |

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 4º trimestre, 2023 (adaptado)

A amplitude de potenciais estudantes da EJA está compreendida entre a parcela da população sem instrução até a parcela populacional com ensino médio incompleto, totalizando

cerca de 41,4% de demanda bruta da população brasileira entre 25 e 64 anos de idade<sup>19</sup>. Entretanto, ao considerarmos o atual cenário da educação básica no Brasil - a partir do cruzamento dos dados anteriores com a tabela 3 - podemos afirmar que a demanda para a EJA é superior ao dado exposto acima, vide a população acima de 19 anos que não frequentou a escola ao longo do ano de 2023 e não possui o ensino médio completo.

Tabela 3 - Percentual de pessoas de 14 a 29 anos que não frequentam escola e que frequentaram no máximo o ensino médio ou curso equivalente sem o completar, por sexo e idade que deixou de frequentar escola pela última vez - Brasil - 2023

| Idade que deixou de frequentar escola pela última vez | Sexo  |        |          |
|-------------------------------------------------------|-------|--------|----------|
|                                                       | Total | Homens | Mulheres |
| Total                                                 | 100   | 100    | 100      |
| até os 13 anos                                        | 6,2   | 6,1    | 6,4      |
| 14 anos                                               | 6,6   | 5,9    | 7,6      |
| 15 anos                                               | 12,6  | 12,2   | 13,3     |
| 16 anos                                               | 16    | 15,2   | 17       |
| 17 anos                                               | 19,5  | 19,7   | 19,2     |
| 18 anos                                               | 21,1  | 22,4   | 19,1     |
| 19 anos ou mais                                       | 17,9  | 18,4   | 17,2     |

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre, 2023.

Dentre os motivos relatados para o abandono ou por nunca terem frequentado a escola, destaca-se uma clara diferença entre homens e mulheres em questões relacionadas à necessidade de trabalhar e à realização de afazeres domésticos, além, logicamente, devido à gravidez. Outro dado de atenção refere-se ao desinteresse nos estudos, que denota uma possível falha da escola no atendimento aos anseios de aprendizagem dos jovens e adultos.

Tabela 4 - Percentual de pessoas de 14 a 29 anos que nunca frequentaram escola ou que já frequentaram e não concluíram o ensino médio ou curso equivalente, por sexo e principal motivo de ter deixado ou nunca ter frequentado escola - Brasil - 2023

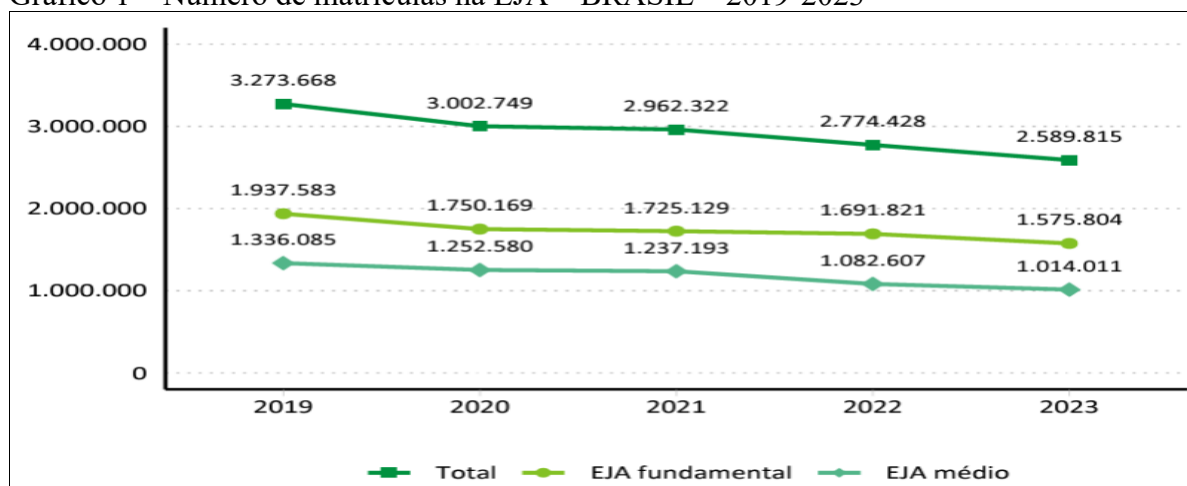
| Principal motivo de ter deixado ou nunca ter frequentado escola                                              | Sexo  |        |          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------|----------|
|                                                                                                              | Total | Homens | Mulheres |
| Total                                                                                                        | 100   | 100    | 100      |
| Precisava trabalhar                                                                                          | 41,7  | 53,4   | 25,5     |
| Não tinha escola na localidade, vaga ou turno desejado                                                       | 2,8   | 2,3    | 3,4      |
| Por gravidez                                                                                                 | 9,7   | -      | 23,1     |
| Tinha de realizar afazeres domésticos ou cuidar de crianças, adolescentes, idosos ou pessoas com deficiência | 4,4   | 0,8    | 9,5      |
| Problemas de saúde permanente                                                                                | 3,9   | 4,3    | 3,4      |
| Não tinha interesse em estudar                                                                               | 23,5  | 25,5   | 20,7     |
| Outros motivos                                                                                               | 14    | 13,8   | 14,3     |

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre.

<sup>19</sup> Comparando os dados da PNAD Contínua 2022 com os dados populacionais do Censo Demográfico do IBGE 2022 em relação ao estrato populacional brasileiro entre 25 e 64 anos de idade, a demanda potencial da EJA, em números absolutos representa mais de 45 milhões de pessoas no país que não concluíram os estudos em nível médio de ensino.

Ao se comparar a proporção de pessoas com o quantitativo de matrículas na EJA no Brasil (gráfico 1), de acordo com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (Brasil, 2024), percebe-se a discrepância entre a demanda potencial de estudantes em relação ao número total de matrículas na modalidade de ensino, que apresentou queda de 20,9% no período entre 2019 e 2023<sup>20</sup>.

Gráfico 1 – Número de matrículas na EJA – BRASIL – 2019-2023

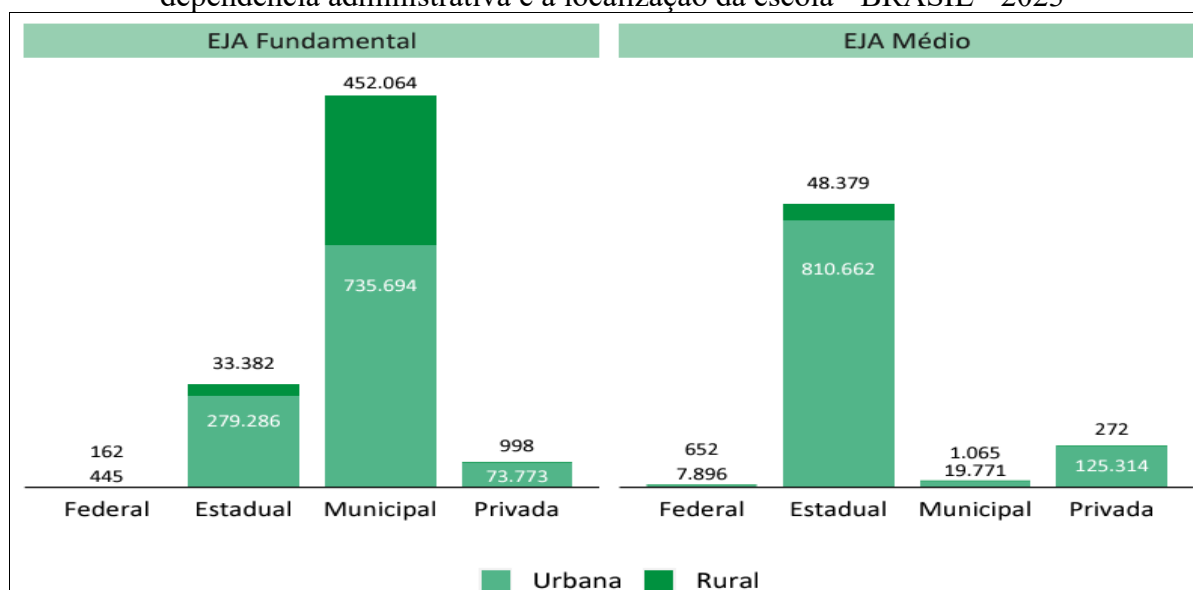


Fonte: Inep, 2023.

Aproximadamente 97% da demanda de estudantes da EJA é absorvida pelas redes públicas de ensino (estaduais e municipais). A rede federal contribui de forma pouco expressiva em relação à totalidade da oferta e demanda, através de sistemas de EJA com ênfase na formação técnica-profissionalizante (PROEJA), principalmente por meio dos Institutos Federais. A rede privada de ensino possui como característica a oferta de cursos de formação de cunho supletivo ou preparatório para o ENCCEJA. O gráfico 2 apresenta a distribuição de matrículas de acordo com a dependência administrativa, demonstrando o papel de destaque das instâncias estaduais e municipais na oferta da modalidade de ensino, respectivamente, em nível médio e fundamental.

<sup>20</sup> Além de um processo de decréscimo na quantidade de matrículas na EJA observado a partir de 2003, o período entre 2020 e 2021 foi marcado pela pandemia de Covid-19, que levou ao aumento das taxas de evasão escolar a partir da adoção do ensino remoto e híbrido relacionados às restrições sanitárias.

Gráfico 2 - Número de matrículas na EJA de nível fundamental e de nível médio, segundo a dependência administrativa e a localização da escola - BRASIL - 2023



Fonte: Inep, 2023.

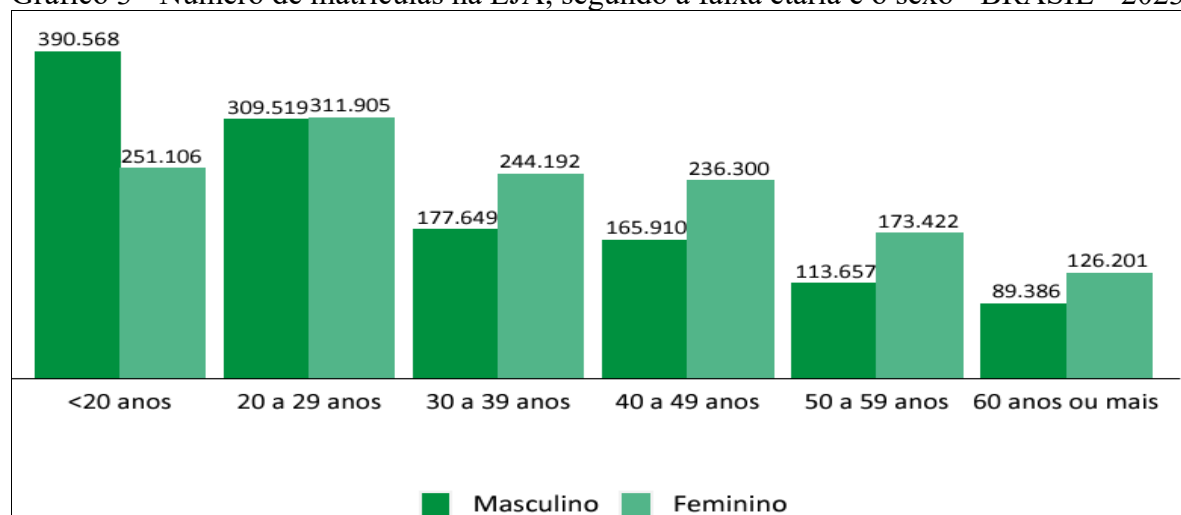
De acordo com critérios relacionados à faixa etária e sexo (gráfico 3), destaca-se a predominância de estudantes do sexo feminino na modalidade de ensino, que tende a refletir questões sociais de exclusão e dupla jornada de trabalho. A exceção ocorre apenas na faixa etária abaixo de 20 anos de idade, normalmente relacionada ao processo de migração de alunos do ensino regular para a EJA em decorrência da distorção série-idade, acarretada por sucessivas reprovações e comportamento considerado inadequado por parte dos estudantes retidos.

Este processo de juvenilização da EJA (Carrano, 2005) vem sendo amplamente estudado como consequência direta das políticas educacionais de cunho gerencialista. Segundo Fernandes e Alvarenga (2021), o gerencialismo na educação é a expressão neoliberal implementada nas últimas três décadas para a condução e formulação de políticas públicas, que tem na juvenilização um de seus principais efeitos.

Com o intuito de reverter baixos índices avaliativos relacionados à educação pública, o Estado promove a instrumentalização da evasão escolar e da distorção série-idade com vistas à manipulação de metas relacionadas ao fluxo escolar e às médias de desempenho. Os estudantes da EJA não são computados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é alimentado pelos dados obtidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil – aplicados pelo INEP – e pelos dados obtidos pelo Censo Escolar. Além destes, cada estado possui autonomia para aplicação de avaliações próprias, como o antigo Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), que vigorou entre 2008 e 2016.

Os impactos políticos trazidos pela hierarquização das unidades da Federação de acordo com os resultados obtidos no INEP, levam ao desenvolvimento e aplicação de políticas de responsabilização nas escolas. Segundo Pereira e Oliveira (2018), essas políticas representam as estratégias adotadas no campo da educação que buscam responsabilizar as escolas, os gestores escolares, os professores e os alunos pelos resultados educacionais alcançados. Essas políticas geralmente envolvem a definição de metas de desempenho, a realização de avaliações em larga escala, a divulgação pública dos resultados e a implementação de consequências, sejam elas positivas ou negativas, com base no desempenho dos envolvidos.

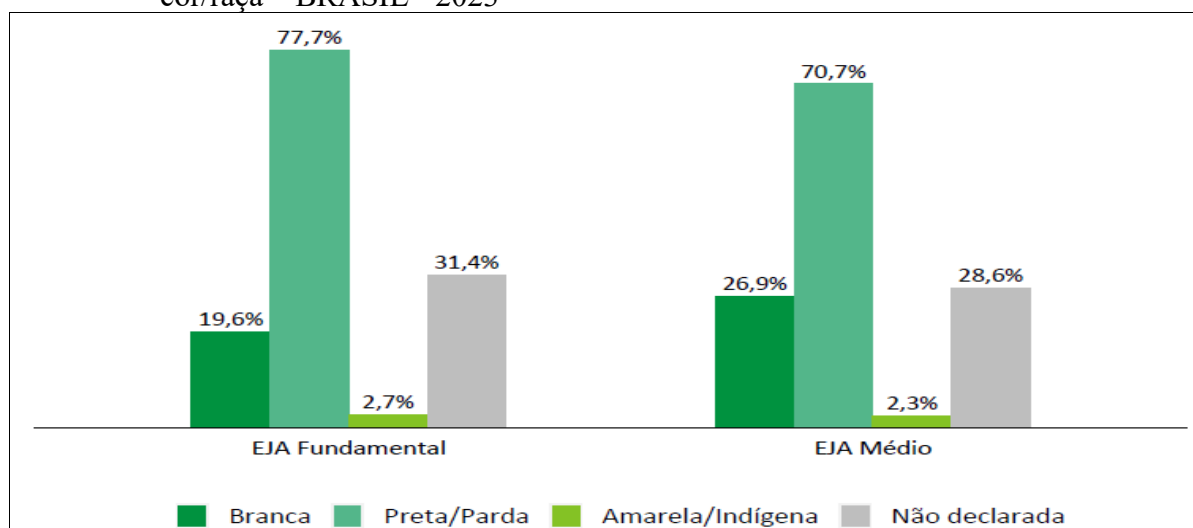
Gráfico 3 - Número de matrículas na EJA, segundo a faixa etária e o sexo - BRASIL - 2023



Fonte: Inep, 2023.

Segundo critérios de matrículas de acordo com a cor/raça (gráfico 4), percebe-se o predomínio de estudantes identificados como pretos/pardos em ambos os níveis de ensino. A segregação sistêmica dessa parcela da população ao longo do processo histórico educacional brasileiro se cristaliza no predomínio da demanda por vagas na educação pública, como retrato de um passado escravista que negou o acesso de mulheres, negros e pobres aos sistemas de educação formal.

Gráfico 4 – Percentual de matrículas na EJA de nível fundamental e de nível médio, segundo a cor/raça – BRASIL - 2023

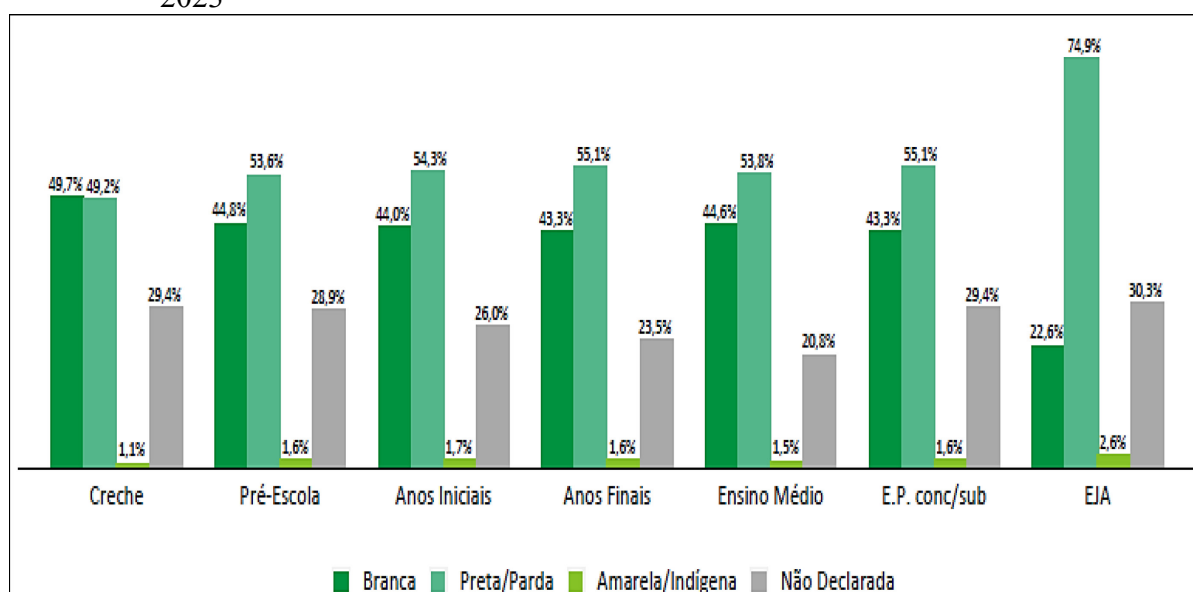


Fonte: Inep, 2023.

Além dos processos históricos, de acordo com Pereira e Oliveira (2018), as políticas de responsabilização podem agravar processos de discriminação, especialmente em relação a jovens pobres e negros, que acabam sendo encaminhados para a EJA em maior número. Essa prática pode resultar em uma maior exclusão desses grupos da escola regular, sem que as políticas contribuam efetivamente para a superação das desigualdades educacionais.

O processo de exclusão dos estudantes pretos/pardos, e seu direcionamento para a EJA, fica claro ao compararmos o percentual de matrículas nessa modalidade de ensino em relação aos dados percentuais de matrículas em outros níveis e modalidades de ensino.

Gráfico 5 – Percentual de matrículas, por cor/raça, segundo as etapas de ensino – BRASIL – 2023



Fonte: Inep, 2023.

O número de matrículas da EJA nas redes de ensino do país vem apresentando decréscimo significativo ao longo dos anos. De acordo com Ventura (2020), dois motivos se destacam para essa condição: a adoção do ENCCEJA (enquanto política federal) como forma de certificação alinhada à lógica mercantil neoliberal, que privilegia a oferta de cursos preparatórios de cunho supletivo para o exame e o redirecionamento dos estudantes para vagas de ensino profissionalizante. Também está relacionada à forma como estados e municípios conduzem suas estratégias e políticas de atendimento a esta modalidade de ensino, com oferta de vagas majoritariamente no horário noturno, equipes diretivas e docentes incompletas ou que atuam em forma de complementação salarial por hora extra, falta de qualificação adequada para o atendimento à EJA entre outros problemas.

Segundo Serra *et al* (2017), no caso do estado do Rio de Janeiro, a redução do número de matrículas na EJA, em especial no ensino médio, aumentou ao longo do período entre 2003 e 2014 em decorrência da reestruturação adotada pela SEEDUC. A justificativa desta redução estaria na necessidade de melhorar a eficiência e desempenho da modalidade de ensino a partir da criação do Programa Nova Política de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e no redirecionamento de estudantes do ensino fundamental da EJA para as redes municipais de ensino.

A estreita ligação entre educação e trabalho atinge os estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino. Entretanto, a EJA se destaca nesta situação devido às motivações intrínsecas dos sujeitos históricos que optam pelo retorno à escola e da intencionalidade burguesa envolvida nesse processo. Alguns perfis de estudantes podem ser observados nesse contexto:

- a) estudantes jovens que devido às sucessivas reprovações no ensino regular são direcionados para a EJA (tabela 5). Segundo Fernandes e Alvarenga (2021, p. 92), esta prática está relacionada ao gerencialismo associado às políticas educacionais que afetam diretamente as escolas públicas, pois “reflete e refrata ações na política educacional de dissimulação da realidade material junto aos exames de larga escala, como o IDEB, visto que os alunos com distorção idade-série quando matriculados na EJA não são computados negativamente no quesito ‘fluxo escolar’ do índice”. Os números demonstram que os maiores percentuais de migração para a EJA correspondem aos governos municipais (nos anos finais do ensino fundamental) e estaduais (no primeiro e segundo anos do ensino médio), que historicamente assumiram a responsabilidade pela oferta da modalidade;

Tabela 5 - Migração para a EJA, segundo a Dependência Administrativa, nos Níveis de Ensino Fundamental e Médio – Brasil - 2019/2020

| Dependência Administrativa | Migração para EJA  |               |             |            |            |            |            |            |            |            |            |            |              |            |            |            |
|----------------------------|--------------------|---------------|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|--------------|------------|------------|------------|
|                            | Ensino Fundamental |               |             |            |            |            |            |            |            |            |            |            | Ensino Médio |            |            |            |
|                            | Total              | Anos Iniciais | Anos Finais | 1º Ano     | 2º Ano     | 3º Ano     | 4º Ano     | 5º Ano     | 6º Ano     | 7º Ano     | 8º Ano     | 9º Ano     | Total        | 1ª série   | 2ª série   | 3ª série   |
| <b>Total</b>               | <b>1,0</b>         | <b>0,1</b>    | <b>1,9</b>  | <b>0,0</b> | <b>0,0</b> | <b>0,0</b> | <b>0,1</b> | <b>0,5</b> | <b>1,5</b> | <b>2,3</b> | <b>2,3</b> | <b>1,7</b> | <b>2,1</b>   | <b>2,7</b> | <b>2,5</b> | <b>0,9</b> |
| Federal                    | <b>0,1</b>         | 0,0           | 0,1         | 0,0        | 0,0        | 0,0        | 0,0        | 0,1        | 0,1        | 0,1        | 0,3        | 0,2        | <b>0,8</b>   | 0,9        | 0,7        | 0,3        |
| Estadual                   | <b>1,2</b>         | 0,1           | 1,5         | 0,0        | 0,0        | 0,0        | 0,1        | 0,3        | 0,9        | 1,6        | 1,9        | 1,7        | <b>2,4</b>   | 3,1        | 2,8        | 0,9        |
| Municipal                  | <b>1,2</b>         | 0,1           | 2,9         | 0,0        | 0,0        | 0,0        | 0,1        | 0,6        | 2,4        | 3,7        | 3,4        | 2,2        | <b>1,2</b>   | 1,6        | 1,5        | 0,7        |
| Privada                    | <b>0,0</b>         | 0,0           | 0,1         | 0,0        | 0,0        | 0,0        | 0,0        | 0,0        | 0,0        | 0,1        | 0,3        | 0,2        | <b>0,4</b>   | 0,4        | 0,5        | 0,2        |
| Pública                    | <b>1,1</b>         | 0,2           | 2,2         | 0,0        | 0,0        | 0,1        | 0,1        | 0,6        | 1,7        | 2,8        | 2,6        | 2,0        | <b>2,4</b>   | 3,0        | 2,8        | 1,0        |

Nota: Migração para EJA: proporção de alunos que em 2019 estavam matriculados na série k (etapa de ensino seriada do ensino fundamental ou médio) e em 2020 estavam matriculados na EJA.

Fonte: Censo da Educação Básica/Inep 2020 (adaptado).

- b) pessoas não concluintes que retornam aos bancos escolares com o intuito de conseguir a certificação escolar necessária para ocupar alguma vaga de trabalho, ou em busca de melhorias relacionadas à sua área de atuação;
- c) pessoas em cumprimento de medidas socioeducativas e liberdade condicional do sistema penitenciário, que exige a permanência na escola para sua possível conclusão e para a redução de pena;
- d) em situações normalmente relacionadas às pessoas adultas e idosas o retorno à escola pode ocorrer como meta de realização pessoal, por indicação médica, com o objetivo de alfabetização (comumente voltada para a leitura da bíblia, de mídia impressa ou preenchimento de documentos) e interesse em uma aprendizagem escolar completa;
- e) estudantes que desistem da escola por motivos diversos e realizam o ENCCEJA visando obter o certificado de conclusão (tabela 6).

Tabela 6 - Número de Inscritos segundo os motivos que influenciaram a participar do ENCCEJA, por Sexo e Região Geográfica - 2022

| Motivos que influenciaram a participar do ENCCEJA |                    |                                 |                     |                                        |                                             |                              |                              |                                          |
|---------------------------------------------------|--------------------|---------------------------------|---------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------------------|
| Feminino                                          |                    |                                 |                     |                                        |                                             |                              |                              |                                          |
| Região geográfica                                 | Total de inscritos | Total de respostas <sup>1</sup> | Acelerar os estudos | Conquistar reconhecimento profissional | Conseguir uma vaga melhor no trabalho atual | Dar continuidade aos estudos | Obter um certificado oficial | Ter acesso ao mercado de trabalho formal |
| <b>Brasil</b>                                     | <b>955.551</b>     | <b>5.299.808</b>                | <b>859.066</b>      | <b>898.971</b>                         | <b>794.730</b>                              | <b>920.853</b>               | <b>935.816</b>               | <b>890.372</b>                           |
| Norte                                             | 92.191             | 518.838                         | 85.553              | 87.190                                 | 77.757                                      | 89.674                       | 90.650                       | 88.014                                   |
| Nordeste                                          | 149.315            | 821.730                         | 134.913             | 139.077                                | 119.882                                     | 141.010                      | 146.432                      | 140.416                                  |
| Sudeste                                           | 421.658            | 2.336.662                       | 376.135             | 397.499                                | 350.056                                     | 407.430                      | 413.230                      | 392.312                                  |

| Sul                      | 196.535            | 1.087.015                       | 174.981             | 194.467                                | 166.114                                     | 189.903                      | 191.596                      | 179.954                                  |
|--------------------------|--------------------|---------------------------------|---------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------------------|
| Centro-Oeste             | 95.852             | 535.563                         | 87.484              | 90.738                                 | 80.921                                      | 92.836                       | 93.908                       | 89.676                                   |
| <b>Masculino</b>         |                    |                                 |                     |                                        |                                             |                              |                              |                                          |
| <b>Região geográfica</b> | Total de inscritos | Total de respostas <sup>1</sup> | Acelerar os estudos | Conquistar reconhecimento profissional | Conseguir uma vaga melhor no trabalho atual | Dar continuidade aos estudos | Obter um certificado oficial | Ter acesso ao mercado de trabalho formal |
| <b>Brasil</b>            | <b>728.259</b>     | <b>4.024.694</b>                | <b>653.881</b>      | <b>679.753</b>                         | <b>624.235</b>                              | <b>693.340</b>               | <b>711.309</b>               | <b>662.176</b>                           |
| Norte                    | 70.775             | 398.844                         | 65.443              | 66.777                                 | 62.109                                      | 68.282                       | 69.572                       | 66.661                                   |
| Nordeste                 | 116.308            | 639.189                         | 104.987             | 107.732                                | 97.386                                      | 108.126                      | 113.740                      | 107.218                                  |
| Sudeste                  | 302.658            | 1.671.038                       | 269.572             | 283.033                                | 259.133                                     | 288.792                      | 295.916                      | 274.592                                  |
| Sul                      | 162.018            | 890.078                         | 144.159             | 150.550                                | 139.192                                     | 154.937                      | 157.384                      | 143.856                                  |
| Centro-Oeste             | 76.500             | 425.545                         | 69.720              | 71.661                                 | 66.415                                      | 73.203                       | 74.697                       | 69.849                                   |
| Total (Brasil)           | 1.683.810          | 9.324.502                       | 1.512.947           | 1.578.724                              | 1.418.965                                   | 1.614.193                    | 1.647.125                    | 1.552.548                                |

Nota: A coluna total de respostas apresenta quantidade diferente da quantidade de inscritos, uma vez que foi facultado aos participantes não assinalarem a resposta ou marcarem mais de uma resposta.

Fonte: Inep - Sinopse Estatística do Encceja - 2022 (adaptado).

Os dados demonstram que entre pessoas do sexo feminino e masculino houve consonância na opção dos dois tópicos mais escolhidos, relacionados aos objetivos da realização do exame (em primeiro, obter um certificado oficial; em segundo, dar continuidade aos estudos) e no menos escolhido (conseguir uma vaga melhor no trabalho atual). Como terceiras e quartas opções, houve variação nas regiões do país entre “ter acesso ao mercado de trabalho formal” e “conquistar reconhecimento profissional”.

Em breve análise sobre estes resultados, presume-se que o principal objetivo das pessoas que buscam a certificação via ENCCEJA seja a possibilidade de aceleração e continuidade dos estudos em nível médio, nível profissionalizante ou nível superior. Entretanto, é importante ressaltar que apesar do aspecto certificatório do exame citado estar alinhado com a agenda neoliberal de formação aligeirada do trabalhador flexível (Kuenzer, 2002) - logo, uma condição a ser superada – há de se respeitar as particularidades dos sujeitos enquanto membros da classe trabalhadora, além de motivar questionamentos acerca das políticas públicas voltadas à oferta da EJA de forma predominante no horário noturno pelas redes públicas de ensino, como uma característica ainda relacionada ao tradicional horário comercial. Esse fato pode representar um impeditivo aos estudantes trabalhadores que atuam em escalas e turnos cada vez mais flexíveis e exploratórios.

## 1.5 Perfil docente na EJA

A EJA é caracterizada por uma diversidade de experiências de vida, necessidades educacionais e aspirações que os estudantes trazem para a sala de aula. Os desafios impostos à classe trabalhadora pelo processo de acumulação flexível do capital, de exploração do trabalhador e processos de exclusão social geram diferentes formas de interação entre aluno e escola. Os jovens, adultos e idosos que buscam na EJA um sentido para a conclusão de seus estudos podem ter suas necessidades (não) atendidas, levando a influenciar seu comportamento no ambiente escolar diante da insegurança e dos paradigmas relacionados à sua condição social, econômica e cultural. De acordo com Carrano (2005, p. 155),

[...] à escola impõe-se o desafio de derrubar os muitos muros materiais e simbólicos que foram construídos ao longo da história e que, em última instância, são os principais responsáveis pelas interferências na comunicação entre os jovens alunos, seus colegas mais idosos e seus professores. A escola se afirma como o espaço e tempo dos encontros entre os muitos sujeitos culturais que a fazem existir; assim, como educadores, faz parte de nossa tarefa levarmos em conta fundamentalmente aqueles que pretendemos educar.

Nesse sentido, o docente que atua nessa modalidade de ensino deve ser capaz de responder a essa diversidade com flexibilidade, empatia e metodologia de trabalho adequada para a realidade da classe trabalhadora dadas as complexidades sociais, econômicas e culturais que influenciam o cotidiano e a aprendizagem desses estudantes.

Segundo Machado (2012), antes da aprovação da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), a formação de professores no Brasil teve forte influência das chamadas escolas normais até o período da Reforma Universitária de 1968, quando foram criadas as faculdades de educação. Entretanto, nenhum dos cursos previa formação específica para atender alunos jovens e adultos, fato que passou a ser alvo de discussões a partir do fim da década de 1980 relacionado às atribuições profissionais do pedagogo. Machado (2012, p. 164) afirma que tal fato:

[...] Resulta desse rico debate a compreensão, assumida principalmente pelas instituições públicas de educação superior, de que os pedagogos deveriam ser habilitados prioritariamente como professores, podendo atuar na gestão pública da educação em diversos campos, como diretor, coordenador, supervisor, mas de que sua matriz de formação era de fato o magistério dos anos iniciais do 1º grau. A partir dessa compreensão, alguns cursos de pedagogia, pelo País, passam a ter ênfases específicas em sua habilitação. Dessa experiência resultam os cursos de pedagogia, com ênfase ou habilitação em EJA.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000a) os processos formativos específicos para os professores da EJA são fundamentais, pois:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

Segundo as estatísticas de 2022 do Censo da Educação Superior, o curso de graduação em Pedagogia é o segundo maior em relação ao quantitativo de matrículas, atrás apenas do curso de Administração. Entretanto, dentre as possibilidades de formação inicial na grande área (Educação/Pedagogia), não há nenhum curso específico para a Educação de Jovens e Adultos. É provável que a EJA seja apresentada aos graduandos em disciplinas específicas dentro do curso<sup>21</sup>.

O PNE 2014-2024 estabeleceu metas voltadas à qualificação e valorização docente. Em sua meta 15.9 propõe “implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício” (Brasil, 2014). Porém, o histórico da formação de professores em escolas normais (de nível médio) ainda encontra respaldo nos dados do Censo Escolar 2023, obtidos pelo INEP, conforme a tabela abaixo.

Tabela 7 - Percentual de Funções Docentes com Curso Superior na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional, na Educação de Jovens e Adultos, e na Educação Especial, por Dependência Administrativa - Brasil – 2023

| Dependência Administrativa | Percentual de Funções Docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino |             |             |                    |               |             |              |                       |                                    |                   |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|--------------------|---------------|-------------|--------------|-----------------------|------------------------------------|-------------------|
|                            | Educação Infantil                                                                |             |             | Ensino Fundamental |               |             | Ensino Médio | Educação Profissional | Educação de Jovens e Adultos (EJA) | Educação Especial |
|                            | Total                                                                            | Creche      | Pré-Escola  | Total              | Anos Iniciais | Anos Finais |              |                       |                                    |                   |
| <b>Total</b>               | <b>81,3</b>                                                                      | <b>79,8</b> | <b>83,1</b> | <b>90,4</b>        | <b>87,8</b>   | <b>92,8</b> | <b>96,3</b>  | <b>92,2</b>           | <b>87,7</b>                        | <b>94,4</b>       |
| Federal                    | 89,7                                                                             | 87,2        | 92,5        | 98,4               | 97,3          | 98,7        | 99,1         | 99,1                  | 98,8                               | 85,5              |
| Estadual                   | 79,5                                                                             | 66,3        | 81,3        | 95,9               | 94,4          | 96,3        | 96,5         | 95,7                  | 95,8                               | 92,0              |
| Municipal                  | 85,0                                                                             | 83,2        | 87,0        | 90,4               | 90,3          | 90,6        | 94,4         | 67,6                  | 76,1                               | 94,4              |
| Privada                    | 71,1                                                                             | 72,5        | 70,7        | 83,9               | 77,8          | 90,9        | 94,6         | 88,6                  | 93,0                               | 94,9              |
| Pública                    | 85,0                                                                             | 83,1        | 87,0        | 92,1               | 90,9          | 93,3        | 96,7         | 95,3                  | 87,5                               | 93,7              |

Fonte: Censo da Educação Básica 2023/INEP (adaptado).

<sup>21</sup> Os dados do Censo da Educação Superior podem ser consultados em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-da-educacao-superior>. Acesso em 16 abr. 2024.

De acordo com os dados apresentados, as funções docentes relativas à educação infantil, aos anos iniciais do ensino fundamental e aos professores que atuam na educação profissional e na EJA na instância administrativa municipal, são aquelas que ainda estão distantes do cumprimento da meta do PNE e em desacordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

Os editais de seleção ou os contratos de trabalho celebrados pelas redes públicas de ensino não costumam exigir níveis de formação específicos para atuação em turmas da EJA, apenas a formação inicial necessária para atender às exigências do cargo. Essa situação pode impactar o processo de ensino e aprendizagem ao levar os professores a reproduzirem as práticas e conteúdos voltados para as crianças e jovens do ensino regular para os estudantes jovens, adultos e idosos, resultando em conteúdos resumidos, aligeirados e deslocados das necessidades e anseios de aprendizagem dos estudantes.

Em relação à adequação por disciplina que leciona (tabela 8) os dados do Censo Escolar 2023 demonstram a comparação entre os docentes do grupo 1 (compreendidos como sendo o perfil ideal) com os docentes do grupo 5 (perfil a ser superado). Também se destaca o percentual de professores do grupo 3 (formados em área diferente daquela que leciona), que pode refletir a falta de professores de disciplinas específicas.

Tabela 8 - Percentual de docentes na Educação de Jovens e Adultos por grupo de adequação da formação da disciplina que leciona, segundo a dependência administrativa - Brasil – 2023

| Dependência Administrativa | EJA         |            |             |            |             |             |            |             |            |            |
|----------------------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|-------------|------------|-------------|------------|------------|
|                            | Fundamental |            |             |            |             | Médio       |            |             |            |            |
|                            | Grupo 1     | Grupo 2    | Grupo 3     | Grupo 4    | Grupo 5     | Grupo 1     | Grupo 2    | Grupo 3     | Grupo 4    | Grupo 5    |
| <b>Total</b>               | <b>27,4</b> | <b>0,5</b> | <b>43,4</b> | <b>2,3</b> | <b>26,4</b> | <b>57,4</b> | <b>1,3</b> | <b>35,1</b> | <b>2,8</b> | <b>3,4</b> |
| Federal                    | 70,6        | 4,3        | 19,3        | 4,8        | 1,0         | 78,2        | 7,7        | 9,4         | 3,7        | 1,0        |
| Estadual                   | 50,7        | 1,1        | 38,4        | 3,1        | 6,7         | 58,4        | 1,1        | 34,5        | 2,7        | 3,3        |
| Municipal                  | 21,6        | 0,3        | 43,1        | 2,1        | 32,9        | 41,5        | 1,1        | 50,0        | 1,5        | 5,9        |
| Privada                    | 28,6        | 1,4        | 60,5        | 2,9        | 6,6         | 47,7        | 2,4        | 40,7        | 4,4        | 4,8        |
| Pública                    | 27,3        | 0,5        | 42,2        | 2,3        | 27,7        | 58,3        | 1,2        | 34,5        | 2,7        | 3,3        |

Nota: Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona: Grupo 1 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona. Grupo 2 - Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona. Grupo 3 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona. Grupo 4 - Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores. Grupo 5 - Docentes sem formação superior.

Fonte: Censo da Educação Básica 2023/INEP (adaptado).

A adequação docente da EJA demonstra estar aquém daquela apresentada no ensino fundamental e médio regular, o que denota problemas relacionados à formação inicial e continuada, assim como o caráter periférico da modalidade de ensino na alocação de docentes

em suas turmas. Os dados apresentados na tabela 9 demonstram que os níveis de adequação docente no ensino regular são superiores àqueles apresentados na EJA, exceto pelos docentes do ensino médio no grupo 1 da dependência administrativa federal. Este fato pode ser justificado pela maior participação federal na EJA profissionalizante (PROEJA), principalmente por meio dos Institutos Federais.

Tabela 9 - Percentual de docentes no Ensino Fundamental e Médio regular por grupo de adequação da formação da disciplina que leciona, segundo a dependência administrativa - Brasil - 2023

| Dependência Administrativa | Ensino Fundamental |            |            |            |             |             |            |             |            |            | Ensino Médio |            |             |            |            |
|----------------------------|--------------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|------------|-------------|------------|------------|--------------|------------|-------------|------------|------------|
|                            | Anos Iniciais      |            |            |            |             | Anos Finais |            |             |            |            |              |            |             |            |            |
|                            | Grupo 1            | Grupo 2    | Grupo 3    | Grupo 4    | Grupo 5     | Grupo 1     | Grupo 2    | Grupo 3     | Grupo 4    | Grupo 5    | Grupo 1      | Grupo 2    | Grupo 3     | Grupo 4    | Grupo 5    |
| <b>Total</b>               | <b>74,9</b>        | <b>1,2</b> | <b>9,3</b> | <b>1,6</b> | <b>13,0</b> | <b>60,4</b> | <b>1,2</b> | <b>28,7</b> | <b>1,9</b> | <b>7,8</b> | <b>68,2</b>  | <b>1,6</b> | <b>24,2</b> | <b>2,7</b> | <b>3,3</b> |
| Federal                    | 84,0               | 6,9        | 4,7        | 0,9        | 3,5         | 88,7        | 3,4        | 5,0         | 1,2        | 1,7        | 65,5         | 6,2        | 16,5        | 10,3       | 1,5        |
| Estadual                   | 84,9               | 0,7        | 7,2        | 1,5        | 5,7         | 70,0        | 1,2        | 23,0        | 2,1        | 3,7        | 67,8         | 1,4        | 25,3        | 2,5        | 3,0        |
| Municipal                  | 77,5               | 1,1        | 9,6        | 1,7        | 10,1        | 51,4        | 0,8        | 35,5        | 1,9        | 10,4       | 68,5         | 1,1        | 24,1        | 1,4        | 4,9        |
| Privada                    | 63,8               | 1,6        | 9,4        | 1,3        | 23,9        | 65,9        | 1,9        | 21,4        | 1,7        | 9,1        | 70,6         | 1,9        | 20,5        | 2,2        | 4,8        |
| Pública                    | 78,6               | 1,1        | 9,3        | 1,7        | 9,3         | 59,2        | 1,0        | 30,3        | 2,0        | 7,5        | 67,7         | 1,6        | 24,9        | 2,8        | 3,0        |

Nota: Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona: Grupo 1 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona. Grupo 2 - Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona. Grupo 3 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona. Grupo 4 - Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores. Grupo 5 - Docentes sem formação superior.

Fonte: Censo da Educação Básica 2023/INEP (adaptado).

A precariedade das condições de trabalho e estruturais das escolas públicas podem afetar diretamente o processo de ensino e aprendizagem, diante das dificuldades que se apresentam aos docentes no exercício de sua função. O caráter periférico atribuído à EJA ao longo do processo de desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil, tende a privilegiar o destino do financiamento público por parte das instâncias administrativas responsáveis para a educação regular de crianças e jovens, em detrimento da educação de jovens, adultos e idosos.

É comum a alocação de docentes em turmas da EJA como forma de complementação de carga horária ou para realização de horas-extras, dada a carência de profissionais (docentes e equipes técnico-diretivas) na modalidade de ensino. A tendência de oferta de turmas no turno da noite, associada ao menor tempo de hora-aula e adaptações do horário de acordo com especificidades da escola (tais como horário de funcionamento das linhas de transporte público, horário de chegada e saída dos estudantes trabalhadores, medo da violência urbana, influência

de poder das facções criminosas que dominam o território da escola entre outros) levam à redução adicional de tempo de aula para estudantes e docentes, que podem ver nesse fato algum tipo de vantagem formativa ou laboral. Assim, o turno da noite costumeiramente passa a ser visto como “mais fácil de passar de ano”, ou ainda, que “quase não tem aulas” contribuindo mais uma vez para a estigmatização e precarização dessa modalidade de ensino.

Em busca de melhores salários e/ou cumprimento de carga horária, muitos professores precisam trabalhar mais horas ou se dividir em diferentes escolas e acabam por assumir turmas em diferentes turnos e etapas de ensino. Na tabela 10 (esforço docente) os dados demonstram a preponderância de docentes no nível 4 nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (exceto pela dependência administrativa federal, cujas percepções salariais e carga horária tendem a oferecer melhores condições de trabalho e regularidade docente), revelando a sobrecarga de trabalho que atinge grande parte dos professores, que podem afetar a saúde e o processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 10 - Percentual de docentes que atuam no Ensino Fundamental e Ensino Médio por nível de esforço necessário para o exercício da profissão, segundo a dependência administrativa – Brasil - 2023

| Dependência Administrativa | Ensino Fundamental |         |         |         |         |         |             |         |         |         |         |         | Ensino Médio |         |         |         |         |         |
|----------------------------|--------------------|---------|---------|---------|---------|---------|-------------|---------|---------|---------|---------|---------|--------------|---------|---------|---------|---------|---------|
|                            | Anos Iniciais      |         |         |         |         |         | Anos Finais |         |         |         |         |         |              |         |         |         |         |         |
|                            | Nível 1            | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 1     | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 1      | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 |
| <b>Total</b>               | 32,7               | 17,5    | 24,4    | 21,1    | 2,8     | 1,5     | 5,4         | 15,2    | 28,3    | 38,5    | 8,7     | 3,9     | 1,2          | 10,1    | 29,6    | 41,9    | 11,9    | 5,3     |
| Federal                    | 36,4               | 23,8    | 31,0    | 7,1     | 1,0     | 0,7     | 1,5         | 43,4    | 32,4    | 19,7    | 2,2     | 0,8     | 2,4          | 32,7    | 35,2    | 27,5    | 1,7     | 0,5     |
| Estadual                   | 27,9               | 23,7    | 19,0    | 23,8    | 3,8     | 1,8     | 1,6         | 9,6     | 28,0    | 43,7    | 12,0    | 5,1     | 1,1          | 8,1     | 28,1    | 42,9    | 13,6    | 6,2     |
| Municipal                  | 32,7               | 17,8    | 24,4    | 21,0    | 2,6     | 1,5     | 9,0         | 18,6    | 25,9    | 34,5    | 7,6     | 4,4     | 2,7          | 11,7    | 23,5    | 41,1    | 15,3    | 5,7     |
| Privada                    | 31,9               | 12,6    | 28,6    | 21,9    | 3,4     | 1,6     | 3,3         | 14,6    | 27,6    | 41,2    | 8,8     | 4,5     | 1,5          | 10,1    | 30,7    | 41,7    | 10,6    | 5,4     |
| Pública                    | 32,3               | 18,9    | 23,4    | 21,1    | 2,7     | 1,6     | 5,7         | 14,9    | 27,7    | 38,3    | 9,2     | 4,2     | 1,2          | 9,7     | 28,5    | 41,9    | 12,8    | 5,9     |

Nota: 1) O indicador classifica o docente em níveis de 1 a 6 de acordo com o esforço empreendido no exercício da profissão, níveis elevados indicam maior esforço. A partir dos dados disponíveis no Censo da Educação Básica, considerou-se que o esforço docente está relacionado às seguintes características da docência: número de escolas em que atua, número de turnos de trabalho, número de alunos atendidos e número de etapas nas quais leciona. A tabela apresenta o percentual de docentes que lecionam na respectiva agregação em cada um dos níveis da escala do indicador, com exceção da modalidade EAD, que não é coletada no Censo Escolar. Os docentes que atuam em uma ou mais turmas nessas mediações têm o número de turnos de trabalho (definido pelo horário de início das turmas) tratado como ausente.

2) Os níveis do indicador são descritos abaixo de acordo com as características usuais dos docentes pertencentes a cada um deles: Nível 1 - Docente que, em geral, tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa. Nível 2 - Docente que, em geral, tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa. Nível 3 - Docente que, em geral, tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa. Nível 4 - Docente que, em geral, tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 - Docente que, em geral, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 - Docente que, em geral, tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Fonte: Censo da Educação Básica 2023/INEP (adaptado).

O recorte dos dados apresentados demonstra que ainda há muito a ser feito no sentido de adequar as condições do trabalho docente à legislação (no que se refere à formação inicial e continuada), carga horária (de trabalho efetivo e planejamento) além da superação dos baixos salários (que obrigam o docente a cumprir cargas extenuantes de trabalho) com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem na EJA.

Neste capítulo, foram apresentadas algumas características e discussões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Longe de encerrar o tema, buscou-se elencar alguns dos principais elementos desta modalidade de ensino, desde seu processo histórico de desenvolvimento – e suas consequências que determinaram, até este momento, o caráter periférico que lhe é atribuída – além dos atravessamentos curriculares, discentes e docentes que permeiam a EJA. Suas particularidades lhe conferem um papel de resistência diante das investidas neoliberais (com apoio governamental e empresarial) que influenciam cada vez mais a educação pública e, conseqüentemente, os rumos da classe trabalhadora.

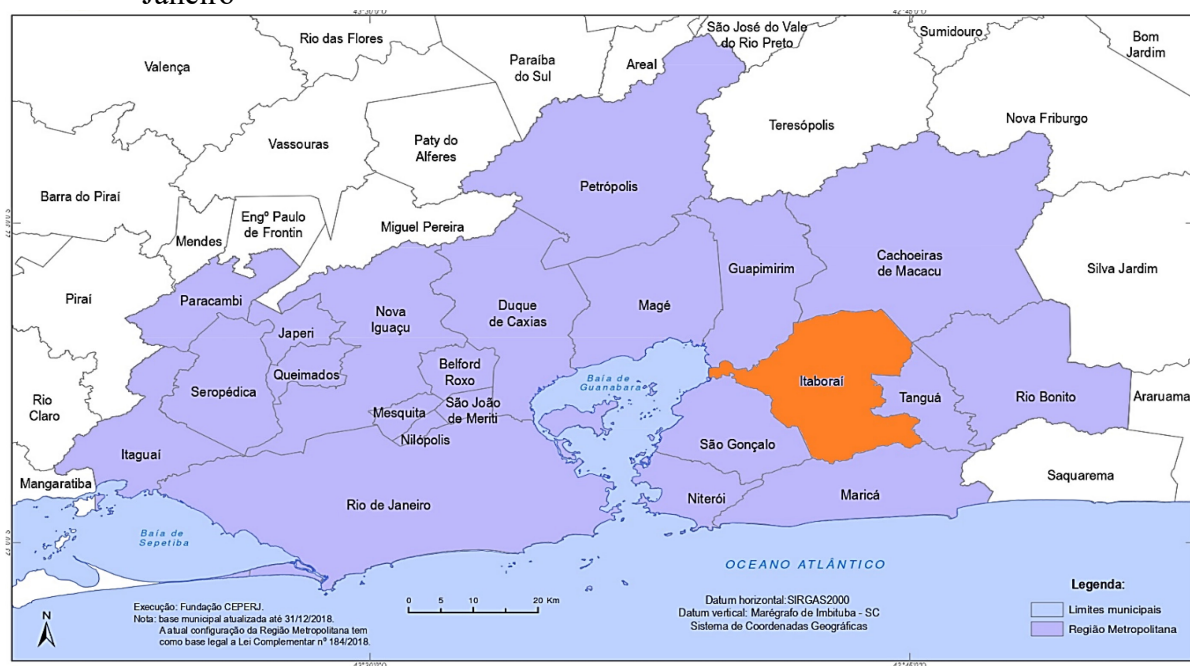
## 2 A EJA NO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ

Neste capítulo serão apresentadas as características da EJA em Itaboraí (RJ) a partir da caracterização geográfica do município além de dados, informações oficiais e marcos legais acerca dessa modalidade de ensino. A partir da exposição de informações de modo analítico, o CREMII será caracterizado no âmbito das políticas públicas municipais para a educação de adultos e idosos, bem como sua estrutura e funcionamento, buscando compreender o papel dessa unidade administrativa no contexto sociopolítico municipal.

### 2.1 Breve caracterização do município de Itaboraí (RJ)

O município de Itaboraí está localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro (figura 1) a cerca de 46 quilômetros de distância da capital do estado, na porção leste da Baía de Guanabara, nas coordenadas 22° 44' 40" de latitude sul e 42° 51' 34" de longitude oeste. Possui uma área total de 429,9 km<sup>2</sup>, tendo como limítrofes os municípios de São Gonçalo (a oeste), Maricá (ao sul), Tanguá (a leste), Cachoeiras de Macacu e Guapimirim (ao norte).

Figura 1 - Mapa de Localização do Município de Itaboraí na Região Metropolitana do Rio de Janeiro

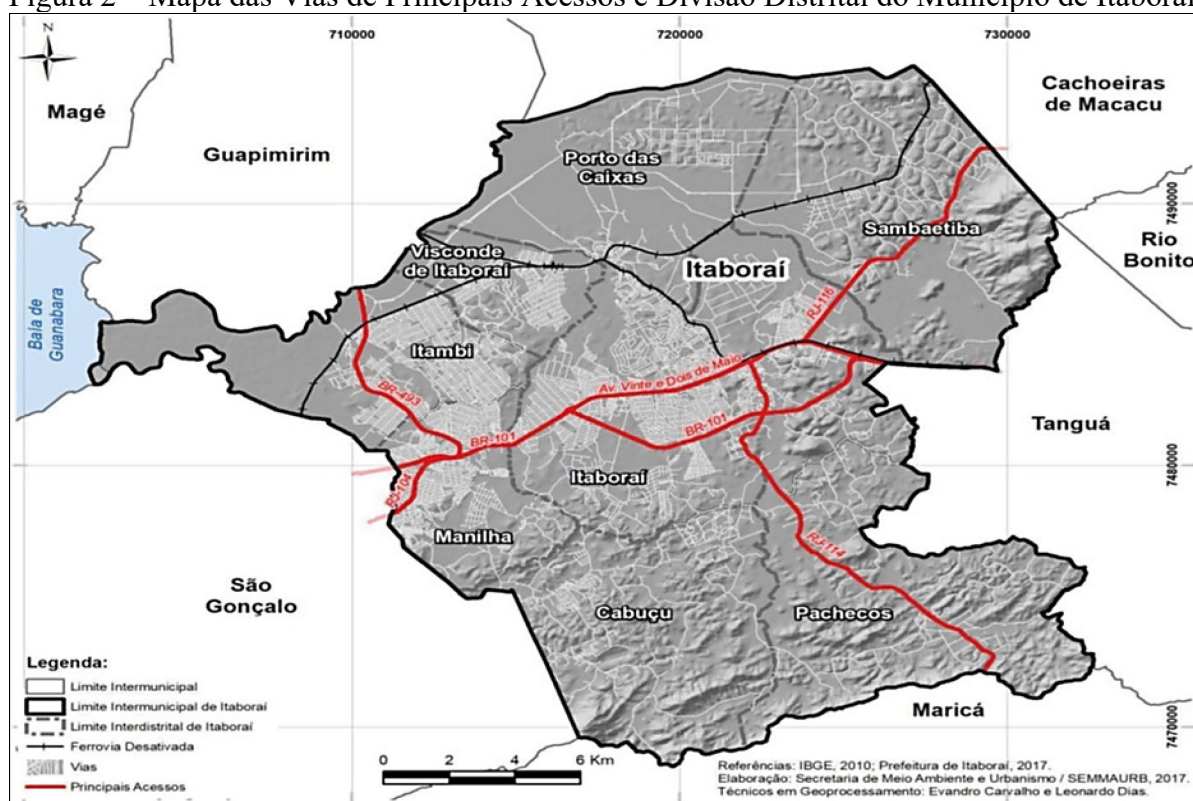


Fonte: Fundação CEPERJ (adaptado)

O município em questão é dividido em oito distritos (figura 2), com características socioespaciais distintas. A área urbanizada tem um total de 92,81km<sup>2</sup>, que corresponde a 21,6% do território municipal, estando concentrada nos distritos de Itaboraí-Centro, de Manilha, de Itambi e de Visconde de Itaboraí.

O processo de urbanização nestes distritos ocorreu com maior intensidade ao longo de três rodovias que cortam o município (figura 2): a BR-101, no sentido leste-oeste; a BR-493, trecho do Arco Metropolitano que liga os municípios de Itaboraí e Itaguaí; e a RJ-104, que contribuiu para a conurbação entre os municípios de Itaboraí e São Gonçalo. Além dessas, o entorno da principal via urbana da cidade, a Avenida 22 de Maio, concentra a sede do governo, o centro comercial e grande aglomeração populacional, com densidade demográfica aproximada de 1.100 habitantes por km<sup>2</sup> (Itaboraí, 2018).

Figura 2 – Mapa das Vias de Principais Acessos e Divisão Distrital do Município de Itaboraí



Fonte: Prefeitura Municipal de Itaboraí, 2018.

Sua economia gira em torno da manufatura da cerâmica (decorativa e utilitária) e da fruticultura (cultivo de laranjas), que ganharam destaque no brasão oficial do município (figura 3). Outras atividades econômicas contemplam a apicultura, pecuária extensiva, comércio e serviços (Itaboraí, 2018).

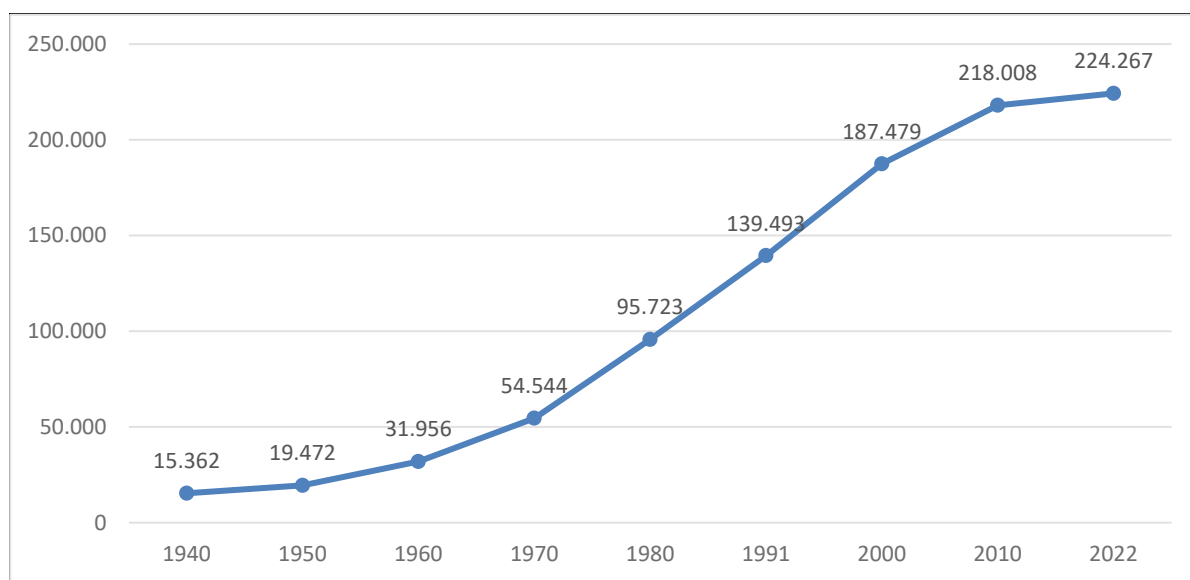
Figura 3 – Brasão Oficial do Município de Itaboraí



Fonte: Prefeitura Municipal de Itaboraí, 2018.

A população residente de Itaboraí aumentou gradualmente ao longo do tempo, com períodos de maior crescimento que coincidem com algumas mudanças importantes nos arranjos espaciais a partir da década de 1970. De acordo com Araujo (2014), a construção da Ponte Presidente Costa e Silva (Ponte Rio-Niterói) e do trecho Niterói-Manilha da rodovia BR-101 contribuíram para o aumento da densidade demográfica do leste fluminense. A partir da década de 2000, o início da construção do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ) levou a uma nova onda migratória para o município, conforme demonstra o gráfico 6.

Gráfico 6 - Evolução da População Residente no Município de Itaboraí - 1940-2022



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Anuário Estatístico Ceperj/2013 e do Censo Demográfico/2022.

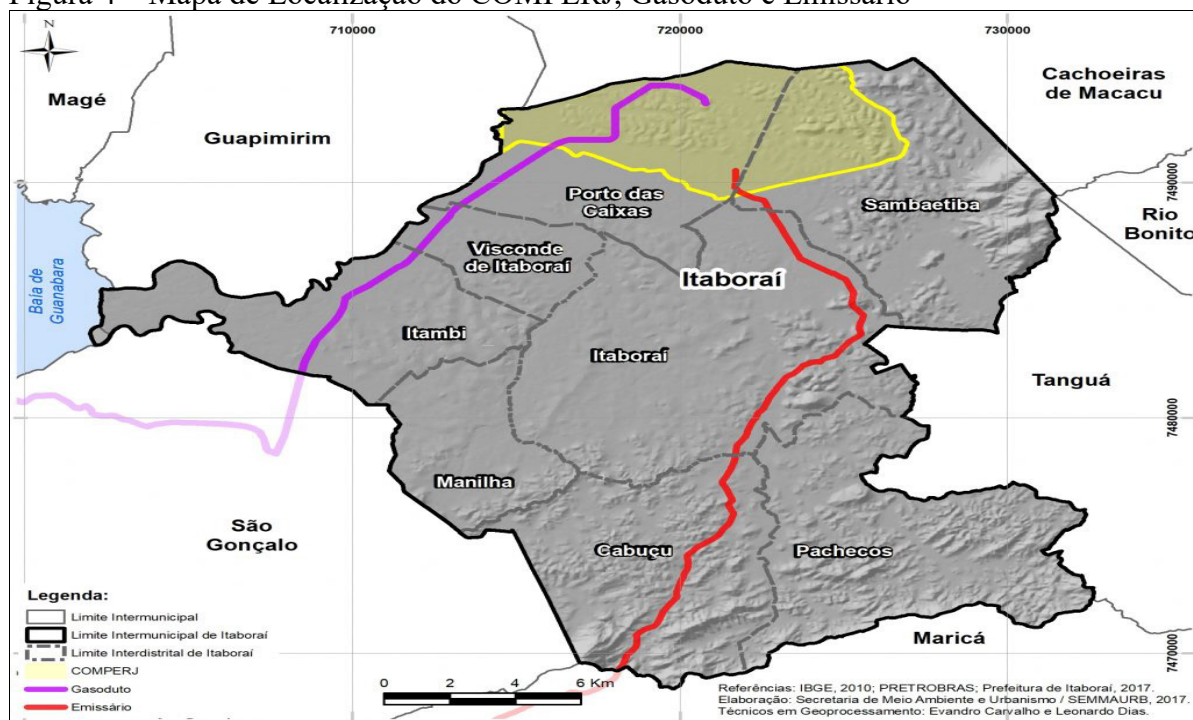
De acordo com dados do Censo 2022 (IBGE, 2022), a população do município apresentou um leve crescimento de 2,97% entre os anos de 2010 e de 2022, totalizando 224.267 habitantes, com uma densidade demográfica de 521,6 pessoas por km<sup>2</sup>. Essa desaceleração pode ser atribuída à paralisação das obras do Complexo Petroquímico (iniciadas em 2008 e com

previsão de início da operação para 2014), e à consequente migração de retorno dos trabalhadores para suas regiões de origem.

O COMPERJ tinha como objetivo ampliar a capacidade de refino do petróleo extraído da Bacia de Campos, além de produzir derivados petroquímicos em suas diversas plantas. A escolha do município de Itaboraí para sua instalação gerou grande expectativa em relação às promessas de geração de empregos, aos potenciais investimentos e desenvolvimento socioeconômico da porção leste da região Metropolitana. A perspectiva de crescimento econômico e a especulação imobiliária alçaram o município de Itaboraí, de acordo com Pacheco (2015, p. 48), à posição de um “eldorado no cenário otimista e conservador”, que atraiu migrantes e investimentos para a cidade.

A construção e futura operação do COMPERJ geraram impactos ambientais significativos, pois exigiram uma grande estrutura física e logística (figura 4) como a instalação de um gasoduto, que atravessa o município de São Gonçalo até a Refinaria de Duque de Caxias (REDUC), e de um emissário (atravessando o município de Maricá).

Figura 4 – Mapa de Localização do COMPERJ, Gasoduto e Emissário



Fonte: Prefeitura Municipal de Itaboraí, 2018.

A influência do COMPERJ atingiria as regiões do seu entorno, fato esse que levou à criação, em 2007, do Consórcio Intermunicipal de Desenvolvimento do Leste Fluminense

(Conleste), formado por 17 municípios<sup>22</sup> (in)diretamente impactados pelo empreendimento. O consórcio visava garantir a ação conjunta e atendimento das demandas municipais junto à Petrobrás e ao governo estadual, tanto relacionados à geração de empregos, distribuição de *royalties* e desenvolvimento da região leste fluminense.

Contudo, as obras de construção do COMPERJ foram interrompidas em 2015 por determinação da Operação Lava Jato (2014-2021). Os impactos sobre a classe trabalhadora e o espaço urbano foram sentidos através do aumento do desemprego e da população em condição de rua, do abandono de projetos públicos e da refuncionalização de alguns empreendimentos imobiliários comerciais.

Em 2024 foi anunciada pela Petrobrás<sup>23</sup> a retomada das obras de construção do agora chamado Polo GasLub Itaboraí<sup>24</sup>. O projeto inicial do complexo petroquímico foi reduzido para a instalação de uma planta de processamento de lubrificantes e combustíveis; duas unidades de processamento de gás natural (UPGN), que receberão gás extraído do pré-sal da Bacia de Santos através do gasoduto terrestre/marítimo da Rota 3, com 355 quilômetros de extensão; e o Parque Termelétrico GasLub, que será alimentado pelo gás natural produzido no próprio polo.

## 2.2 Panorama da escolaridade

A Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí conta atualmente com 90 unidades escolares, distribuídas majoritariamente sobre as áreas urbanas com maior densidade demográfica dos distritos de Manilha e Itaboraí-Centro (figura 5).

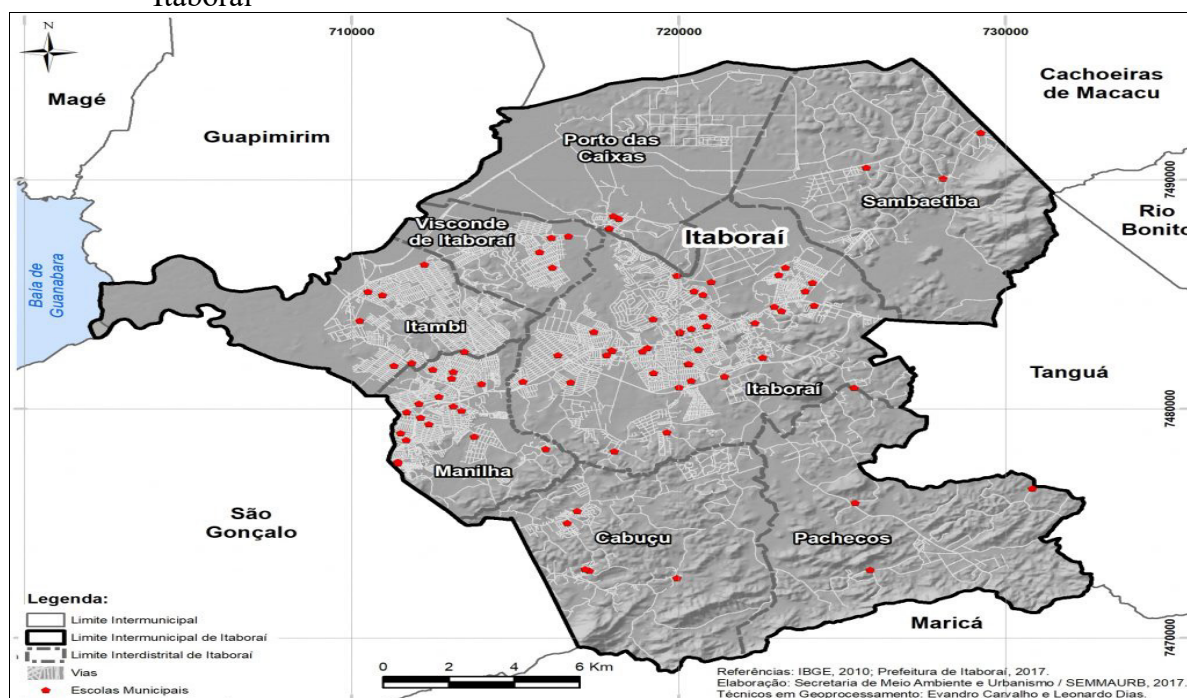
---

<sup>22</sup> O Conleste é composto pelos municípios de Araruama, Cabo Frio, Cachoeiras de Macacu, Casimiro de Abreu, Guapimirim, Itaboraí, Maricá, Magé, Niterói, Nova Friburgo, Rio Bonito, Saquarema, São Gonçalo, São Pedro da Aldeia, Silva Jardim, Tanguá e Teresópolis. Fonte: <https://conleste.com.br/institucional/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

<sup>23</sup> Obtido em: <https://petrobras.com.br/quem-somos/polo-gaslub-itaborai>. Acesso em: 12 ago. 2024.

<sup>24</sup> O polo foi inaugurado pelo Governo Federal no dia 13 de setembro de 2024, sob o nome Complexo de Energias Boaventura, em homenagem ao Convento São Boaventura, uma das primeiras construções na região, datada do século XVII. As ruínas são tombadas pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e estão localizadas dentro da área do Complexo.

Figura 5 – Mapa de Localização das Escolas Municipais e Divisão Distrital do Município de Itaboraí



Fonte: Prefeitura Municipal de Itaboraí, 2018.

De acordo com dados do INEP (tabela 11), o município de Itaboraí conta com 26 escolas que ofertam educação formal para estudantes jovens, adultos e idosos. A rede estadual participa da oferta com 9 escolas de Ensino Médio para estudantes a partir de 18 anos de idade. Uma dessas unidades, o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), oferece cursos na modalidade de ensino para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio de forma semipresencial.

Tabela 11 – Número de Estabelecimentos da Educação de Jovens e Adultos, por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa, no Município de Itaboraí - 2023

| Total | Etapa de Ensino e Dependência Administrativa |         |                        |           |         |              |         |          |           |         |
|-------|----------------------------------------------|---------|------------------------|-----------|---------|--------------|---------|----------|-----------|---------|
|       | Ensino Fundamental                           |         |                        |           |         | Ensino Médio |         |          |           |         |
|       | Total                                        | Federal | Estadual <sup>25</sup> | Municipal | Privada | Total        | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
| 26    | 18                                           | -       | 1                      | 17        | -       | 9            | -       | 9        | -         | -       |

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2023 (adaptado).

Na esfera municipal, apenas 16 escolas oferecem a Educação de Jovens e Adultos (quadro 1). O número total das escolas municipais relacionadas a seguir destoam em relação aos dados do INEP (tabela 11), pois foram atualizados pela SEMED em 2024.

<sup>25</sup> Por ofertar a EJA nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, o CEJA foi computado duas vezes na rede estadual nos dados do INEP, resultando em aparente erro no número total de escolas.

Quadro 1 – Relação de unidades com oferta de EJA no município de Itaboraí em 2024

| <b>Escolas</b>                                                                | <b>Bairro</b>      | <b>Distrito</b>         | <b>Etapa EF</b> | <b>Turno</b>  |
|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------------------|-----------------|---------------|
| 1. E.M. Antônio Alves Vianna                                                  | Apolo II           | 7º Manilha              | I e II          | Tarde e noite |
| 2. E.M. Antônio Carlos da Silva                                               | Morada do Sol      | 3º Itambi               | I e II          | Noite         |
| 3. E.M. Antônio Joaquim da Silva                                              | Manilha            | 7º Manilha              | I e II          | Noite         |
| 4. E.M. Genésio da Costa Cotrim                                               | Reta Nova          | 1º Itaboraí             | I e II          | Tarde e noite |
| 5. E.M. José Ferreira                                                         | Parque Aurora      | 3º Itambi               | II              | Manhã         |
| 6. E.Mz. Prefeito João de Magalhães                                           | Visconde           | 5º Visconde de Itaboraí | I e II          | Manhã         |
| 7. E.Mz. Lucas da Silva                                                       | Cabuçu             | 6º Cabuçu               | II              | Tarde         |
| 8. E.M. Luzia Gomes de ALEMI                                                  | Itambi             | 3º Itambi               | I e II          | Tarde e noite |
| 9. E.M. Marly Cid Almeida de Abreu                                            | Nancilândia        | 1º Itaboraí             | I e II          | Noite         |
| 10. E.M. Padre Hugo Montedônio Rêgo                                           | Três Pontes        | 1º Itaboraí             | I e II          | Noite         |
| 11. E.M. Profª. Maria Ana Moreira                                             | Rio Várzea         | 1º Itaboraí             | I e II          | Noite         |
| 12. E.M. Profª. Cecília Augusta dos Santos                                    | Outeiro das Pedras | 1º Itaboraí             | I e II          | Noite         |
| 13. E.M. Promotor Luiz Carlos Cáffaro                                         | Ampliação          | 1º Itaboraí             | I e II          | Noite         |
| 14. E.Mz. Odilon Bernardes CIEP 478                                           | Marambaia          | 7º Manilha              | I e II          | Noite         |
| 15. E.M. Onze de Junho                                                        | Venda das Pedras   | 1º Itaboraí             | I e II          | Noite         |
| 16. Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí (CREMII) | Centro             | 1º Itaboraí             | I e II          | Manhã e tarde |

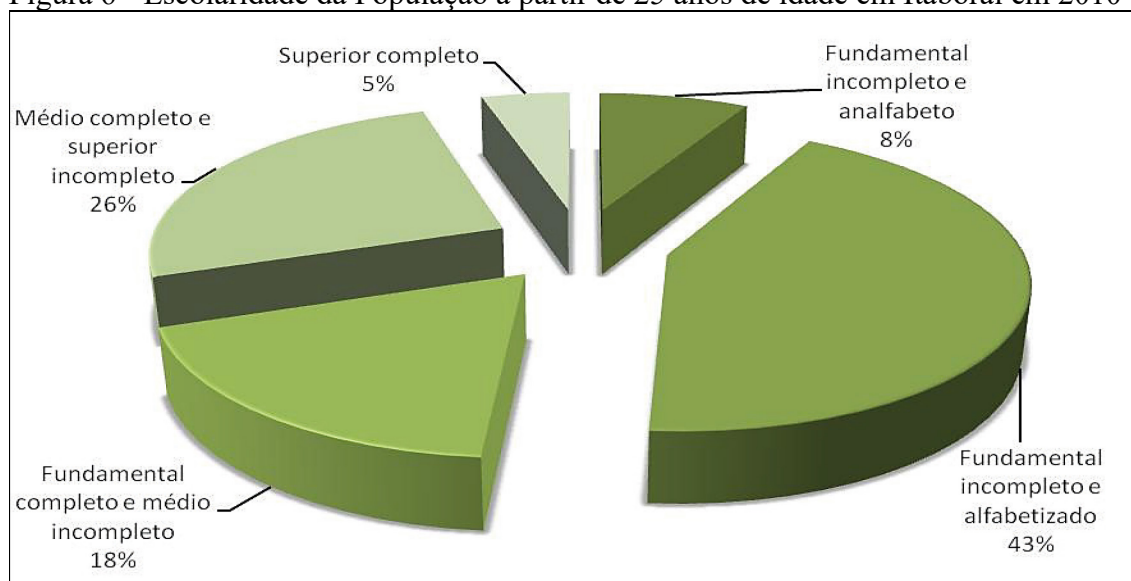
Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

Dentre as escolas elencadas (excluindo-se o CREMII), 6 delas passaram a ofertar a EJA em horário diurno. Apesar da possibilidade de qualquer pessoa que atenda aos requisitos poder se matricular nessas turmas, sua criação está atrelada ao processo de aceleração de estudos dos alunos retidos nas classes regulares das respectivas escolas. De acordo com Fernandes e Alvarenga (2021) esta estratégia está relacionada aos impactos sobre os dados de fluxo escolar e notas do IDEB, uma vez que a EJA não está contemplada nos processos de avaliação da educação pelas esferas governamentais.

Segundo dados do Censo de 2010, o percentual de pessoas a partir de 25 anos de idade que apresentavam até o Ensino Médio incompleto correspondiam a 69% desse estrato etário populacional (76.639 habitantes, em números absolutos), ou seja, compunham a demanda bruta da EJA no município.

Dos dados do levantamento censitário de 2010 (figura 6) até os dias atuais, o número de matrículas na modalidade de ensino manteve-se relativamente estável, porém, com períodos de notável decréscimo, conforme dados do gráfico 7 que reúne o total de matrículas na EJA somadas das redes públicas de ensino municipal (Ensino Fundamental) e estadual (Ensino Fundamental e Médio).

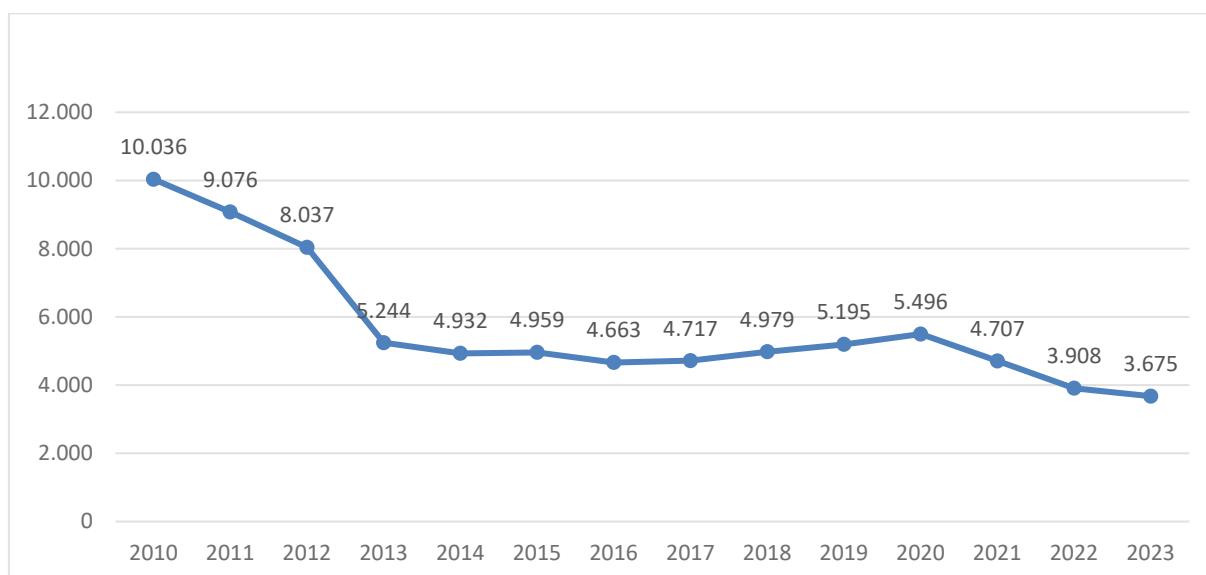
Figura 6 - Escolaridade da População a partir de 25 anos de idade em Itaboraí em 2010



Fonte: Prefeitura Municipal de Itaboraí, 2018.

Entre 2010-2013, a redução da quantidade de matrículas pode estar relacionada ao processo de municipalização do Ensino Fundamental adotado pela SEEDUC/RJ no período em questão. A partir de 2021, a redução tende a refletir as restrições sanitárias por conta da pandemia de Covid-19, que levaram algumas redes públicas a ofertarem o ensino na modalidade remota e híbrida.

Gráfico 7 – Matrículas na EJA no município de Itaboraí entre 2010 e 2023



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica entre 2010 e 2023.

A partir dos dados expostos é possível observar que as redes públicas de ensino vêm reduzindo sua participação na escolarização de jovens e adultos. A redução gradual no quantitativo de matrículas na EJA segue a tendência nacional de queda motivada de acordo com Ventura (2020), pela adoção do ENCCEJA como exame certificatório nacional e pela estrutura da EJA adotada por estados e municípios, que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes nessa modalidade de ensino.

Ao se comparar o número global de matrículas em todas as etapas de ensino das redes pública e privada de Itaboraí, dividido de acordo com critérios de sexo e cor/raça (tabela 12), é possível constatar que a EJA apresenta o segundo menor número absoluto de matrículas, superando apenas os números da Educação Profissional. Também é relevante a maior ocorrência de estudantes autodeclarados pretos/pardos em todas as etapas de ensino e dependências administrativas.

Na EJA a maior presença de estudantes autodeclarados pretos/pardos, com destaque para o sexo feminino, tende a refletir alguns processos históricos de exclusão existentes desde as primeiras iniciativas de oferta de educação formal para jovens e adultos no país. Tendo em vista que a oferta dessa modalidade de ensino em Itaboraí ocorre apenas nas redes municipal e estadual, é possível constatar as consequências da segregação da população negra durante o período escravista, assim como das mulheres em um contexto de sociedade patriarcal, que retornam à escola após entrarem precocemente no mercado de trabalho ou devido ao abandono da escola para realização de atividades domésticas.

Tabela 12 - Número de Matrículas, por Sexo e Cor/Raça, segundo as etapas de ensino no município de Itaboraí - 2023

| Etapas de Ensino   | Total  | Sexo e Cor/Raça |               |        |       |       |         |          |           |               |        |       |       |         |          |
|--------------------|--------|-----------------|---------------|--------|-------|-------|---------|----------|-----------|---------------|--------|-------|-------|---------|----------|
|                    |        | Feminino        |               |        |       |       |         |          | Masculino |               |        |       |       |         |          |
|                    |        | Total           | Não Declarada | Branca | Preta | Parda | Amarela | Indígena | Total     | Não Declarada | Branca | Preta | Parda | Amarela | Indígena |
| Creche             | 2.263  | 1.101           | 262           | 300    | 58    | 479   | 1       | 1        | 1.162     | 308           | 287    | 79    | 484   | 4       | -        |
| Pré-Escola         | 5.544  | 2.682           | 688           | 618    | 153   | 1.211 | 10      | 2        | 2.862     | 694           | 670    | 199   | 1.291 | 7       | 1        |
| Anos Iniciais      | 17.535 | 8.500           | 1.830         | 1.971  | 532   | 4.143 | 20      | 4        | 9.035     | 1.841         | 2.037  | 641   | 4.487 | 23      | 6        |
| Anos Finais        | 12.557 | 6.052           | 1.364         | 1.456  | 351   | 2.870 | 8       | 3        | 6.505     | 1.416         | 1.451  | 396   | 3.227 | 15      | -        |
| Ensino Médio       | 6.582  | 3.445           | 1.210         | 732    | 210   | 1.286 | 4       | 3        | 3.137     | 1.171         | 621    | 197   | 1.143 | 4       | 1        |
| Educ. Profissional | 1.321  | 1.051           | 516           | 163    | 67    | 299   | 3       | 3        | 270       | 152           | 39     | 17    | 62    | -       | -        |
| EJA                | 3.675  | 2.094           | 979           | 235    | 192   | 680   | 7       | 1        | 1.581     | 716           | 197    | 128   | 536   | 3       | 1        |

Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica 2023 (adaptado pelo autor).

A análise do quantitativo de matrículas na EJA de acordo com a faixa etária (tabela 13) oferece uma visão associada às práticas do gerencialismo (Fernandes; Alvarenga, 2021) na educação. A presença de uma quantidade significativa de estudantes nas faixas de até 19 anos de idade indica uma possível prática de remanejamento de estudantes em condição de distorção série-idade para classes da EJA, no intuito de mascarar dados avaliativos educacionais, como Prova Brasil e IDEB.

**Tabela 13 - Número de matrículas da EJA, por faixa etária, no município de Itaboraí - 2023**

| Total | Faixa Etária |              |              |              |              |              |              |                 |
|-------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|
|       | Até 14 anos  | 15 a 17 anos | 18 a 19 anos | 20 a 24 anos | 25 a 29 anos | 30 a 34 anos | 35 a 39 anos | 40 anos ou mais |
| 3.675 | 2            | 530          | 569          | 665          | 415          | 271          | 245          | 978             |

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2023 (adaptado).

Esta prática configura o processo de *inclusão excludente* (Kuenzer, 2002), no qual a modalidade de ensino deixa de cumprir sua função social primordial – garantir o acesso de jovens, adultos e idosos que não completaram a educação formal na idade adequada. Dessa forma, a EJA se torna um subterfúgio para adulteração de dados que refletem falhas no processo político, administrativo e formativo de estudantes da modalidade de ensino regular, e, conseqüentemente, no fluxo escolar e nas médias de desempenho das redes públicas de ensino.

### 2.3 Perfil docente da EJA em Itaboraí

Segundo dados do Censo Escolar de 2023 a rede de ensino de Itaboraí (pública e privada) conta com um total de 2.767 docentes, colocando-a na 10ª posição dentre os 22 municípios na região metropolitana; na 14ª posição dentre os 92 municípios do estado do Rio de Janeiro; e na 134ª posição dentre os 5.570 municípios do país, em relação ao número de docentes na educação básica.

Em Itaboraí, a EJA é ofertada apenas pelas redes públicas municipal e estadual, contando com um total de 299 docentes, distribuídos conforme a tabela 14.

**Tabela 14 – Número de docentes da EJA, por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa, no município de Itaboraí - 2023**

| Total | Etapa de Ensino e Dependência Administrativa |         |         |          |           |         |              |         |         |          |           |         |
|-------|----------------------------------------------|---------|---------|----------|-----------|---------|--------------|---------|---------|----------|-----------|---------|
|       | Ensino Fundamental                           |         |         |          |           |         | Ensino Médio |         |         |          |           |         |
|       | Total                                        | Pública | Federal | Estadual | Municipal | Privada | Total        | Pública | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
| 299   | 181                                          | 181     | -       | 17       | 164       | -       | 135          | 135     | -       | 135      | -         | -       |

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2023 (adaptado).

Na rede pública municipal de ensino, a partir do Ofício Circular Nº 11/2022 (SEMED, 2022), a Secretaria Municipal de Educação implementou um projeto piloto de adequação de 1/3 da carga horária docente para planejamento individual e coletivo. Esse documento também estabelece a dedicação exclusiva dos docentes à modalidade de ensino, ratificado por meio de declaração de compromisso assinada, na qual o professor garante o cumprimento da carga horária apenas em turmas da EJA, com os horários extraclasse voltados ao planejamento e formação continuada.

Entretanto, na prática, essas exigências legais não vêm sendo cumpridas pela SEMED. Tendo em vista que o último concurso público para provimento de vagas no magistério municipal foi realizado em 2011, e que, desde então, houve um aumento significativo na carência de professores nas etapas de ensino regular e na EJA, o regime de contratação adotado pela Prefeitura Municipal de Itaboraí e a atuação de docentes regidos por esse modelo de vínculo empregatício tornaram-se hegemônicos na rede pública municipal, constatado por meio dos dados do Censo Escolar de 2023.

Na tabela 15 é possível analisar a distribuição dos docentes em todos os níveis das redes públicas de ensino municipal, estadual e federal, de acordo com o tipo de vínculo empregatício. Para efeito de comparação, o número de docentes sob o regime de contrato temporário, somente na esfera municipal, corresponde a 61,5% de todos os 1.825 docentes que atuam nessa rede pública de ensino, em oposição aos cerca de 37,5% dos docentes em regime estatutário.

**Tabela 15 – Número de Docentes da Educação Básica na Rede Pública, por Situação Funcional, Regime de Contratação ou Tipo de Vínculo e Dependência Administrativa, no Município de Itaboraí - 2023**

| Total | Situação Funcional, Regime de Contratação ou Tipo de vínculo e Dependência Administrativa |         |          |           |                     |         |          |           |                       |         |          |           |              |         |          |           |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------|----------|-----------|---------------------|---------|----------|-----------|-----------------------|---------|----------|-----------|--------------|---------|----------|-----------|
|       | Concursado/efetivo/estável                                                                |         |          |           | Contrato Temporário |         |          |           | Contrato terceirizado |         |          |           | Contrato CLT |         |          |           |
|       | Total                                                                                     | Federal | Estadual | Municipal | Total               | Federal | Estadual | Municipal | Total                 | Federal | Estadual | Municipal | Total        | Federal | Estadual | Municipal |
| 2.164 | 1.076                                                                                     | 5       | 426      | 684       | 1.135               | -       | 15       | 1.122     | 15                    | -       | -        | 15        | 4            | -       | -        | 4         |

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2023 (adaptado).

A tabela 16 apresenta a distribuição de docentes que atuam na EJA em comparação àqueles que atuam nas etapas de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio das redes públicas de ensino municipal e estadual<sup>26</sup>. É possível observar que a rede pública

<sup>26</sup> A Rede Federal de Ensino não foi utilizada no comparativo, pois conta com apenas cinco docentes efetivos que atuam em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ofertados pelo Instituto Federal Fluminense de Itaboraí.

estadual apresenta maior quantitativo de docentes em relação ao número total de concursados (54,3%), enquanto a rede pública municipal concentra um grande quantitativo de docentes (98,8%) em relação ao total de temporários.

Ao analisar o caso específico da EJA no contexto da prevalência do vínculo de trabalho por contrato temporário quando comparado ao regime estatutário, constata-se que 63,6% dos 173 docentes que atuam nessa modalidade da rede pública municipal de ensino são contratados, enquanto apenas 34,7% dos docentes possuem vínculo estatutário.

Tabela 16 – Comparativo de Docentes da Modalidade EJA em relação às Etapas de Ensino Fundamental e Médio na Rede Pública, por Situação Funcional, Regime de Contratação ou Tipo de Vínculo e Dependência Administrativa, no Município de Itaboraí - 2023

| Modalidade e etapas de ensino | Total | Situação Funcional, Regime de Contratação ou Tipo de vínculo e Dependência Administrativa |          |           |                     |          |           |                       |          |           |              |          |           |
|-------------------------------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------|---------------------|----------|-----------|-----------------------|----------|-----------|--------------|----------|-----------|
|                               |       | Concursado/efetivo/estável                                                                |          |           | Contrato Temporário |          |           | Contrato terceirizado |          |           | Contrato CLT |          |           |
|                               |       | Total                                                                                     | Estadual | Municipal | Total               | Estadual | Municipal | Total                 | Estadual | Municipal | Total        | Estadual | Municipal |
| EJA                           | 299   | 194                                                                                       | 135      | 60        | 112                 | 2        | 110       | 2                     | -        | 2         | 1            | -        | 1         |
| Ensino Fundamental            | 1.449 | 635                                                                                       | 146      | 504       | 844                 | 5        | 840       | 12                    | -        | 12        | 2            | -        | 2         |
| Ensino Médio                  | 377   | 371                                                                                       | 371      | -         | 6                   | 6        | -         | -                     | -        | -         | -            | -        | -         |
| Total                         | 2.125 | 1.200                                                                                     | 652      | 564       | 962                 | 13       | 950       | 14                    | -        | 14        | 3            | -        | 3         |

Nota: A coluna total apresenta discrepâncias em relação ao somatório devido à possibilidade de um mesmo docente ser computado mais de uma vez.

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2023 (adaptado).

A recorrência no regime de contratação temporária pode provocar prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem nas redes públicas de ensino, dada a precarização do trabalho docente (baixos salários, jornadas longas e fragmentadas, falta de direitos e planos de carreira) e à consequente limitação de continuidade do trabalho e vínculo entre professores e estudantes.

Os dados apresentados na tabela 17 apontam uma maior regularidade docente na rede pública estadual de ensino, com maior prevalência de docentes na faixa média-alta. Esse fato guarda uma relação direta com o tipo de vínculo profissional estável, conforme apresentado na tabela anterior, predominante na rede em questão. Nesse caso, os docentes tendem a criar vínculos com a unidade escolar em que estão lotados, tornando-se (re)conhecidos como “professores da escola”, fato este que pode contribuir para o trabalho sequencial dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, na esfera municipal, há o predomínio de docentes na faixa média-baixa. Essa característica reflete a política de contratações adotada pelo governo municipal, que desde 2011 não realiza concursos públicos para provimento de vagas na rede pública municipal de ensino. Em decorrência, os docentes contratados (salvo em casos de renovações contratuais que duram anos) não conseguem criar os vínculos necessários com a unidade escolar onde atuam, prejudicando a continuidade do trabalho pedagógico e a construção de uma identidade junto à comunidade local.

Tabela 17 - Indicador de Regularidade Docente (IRD), por Dependência Administrativa, na Rede Pública de Ensino do Município de Itaboraí - 2023

| Dependência Administrativa | Percentual de escolas segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente |                    |                   |             |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------------|-------------|
|                            | Baixa regularidade (0- 2)                                                   | Média-baixa (2- 3) | Média-alta (3- 4) | Alta (4- 5) |
| Estadual                   | 0,0                                                                         | 6,3                | 75,0              | 18,7        |
| Municipal                  | 1,1                                                                         | 56,0               | 40,7              | 2,2         |

Notas: 1) O indicador tem por objetivo avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos (2019 a 2023). Para cada docente em cada escola foi atribuída uma pontuação de forma que fosse valorizado: o total de anos em que o docente atuou na escola nos últimos 5 anos, a atuação do docente na escola em anos mais recentes e a atuação em anos consecutivos. O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) varia de 0 a 5, quanto mais próximo de 0, mais irregular é o vínculo do docente com a escola e quanto mais próximo de 5, mais regular é esse vínculo. O indicador de regularidade de cada escola é obtido a partir da média do indicador de regularidade de seus docentes, e representa assim, a regularidade média do corpo docente da escola. As escolas foram classificadas pelas seguintes faixas do indicador de regularidade: Baixa regularidade (IRD médio igual ou menor que 2); Média-baixa (IRD médio maior que 2 até 3); Média-alta (IRD médio maior que 3 até 4); Alta (IRD médio maior que 4 até 5).

2) Inclui os professores responsáveis pela regência de classe e os professores responsáveis pela regência de módulo ou disciplina de turma desenvolvida em curso de modalidade de educação a distância.

Fonte: Censo da Educação Básica 2023/INEP (adaptado).

O PNE 2014-2024 indica que as redes de ensino deveriam contar com um limite de 10% de professores sob o regime temporário, com previsão de adequação de até 30% para o novo PNE, referente ao período 2024-2034. Entretanto, os dados oficiais demonstram o descumprimento das metas através de uma inversão destes números, onde os professores contratados vêm se tornando preponderantes nas escolas públicas do país.

Em relação à classificação por sexo e faixa etária, o número total de docentes das redes de ensino públicas e privadas no município de Itaboraí estão distribuídos conforme dados da tabela 18. É possível constatar uma grande predominância de pessoas do sexo feminino, que representam 78,6% dos profissionais, contra 21,4% de docentes do sexo masculino.

Tabela 18 – Número de Docentes da Educação Básica, por Sexo e Faixa Etária, no Município de Itaboraí- 2023

| Total | Sexo e Faixa Etária |             |                 |                 |                 |                 |                 |                 |           |             |                 |                 |                 |                 |                 |                 |
|-------|---------------------|-------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------|-------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
|       | Feminino            |             |                 |                 |                 |                 |                 |                 | Masculino |             |                 |                 |                 |                 |                 |                 |
|       | Total               | Até 24 anos | De 25 a 29 anos | De 30 a 39 anos | De 40 a 49 anos | De 50 a 54 anos | De 55 a 59 anos | 60 anos ou mais | Total     | Até 24 anos | De 25 a 29 anos | De 30 a 39 anos | De 40 a 49 anos | De 50 a 54 anos | De 55 a 59 anos | 60 anos ou mais |
| 2.767 | 2.175               | 113         | 213             | 594             | 787             | 224             | 159             | 85              | 592       | 13          | 46              | 149             | 222             | 76              | 51              | 35              |

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2023 (adaptado).

Quando são analisados apenas os dados de docentes da EJA no município de Itaboraí (tabela 19), também é possível constatar a predominância de pessoas do sexo feminino, que representam 59,2% dos profissionais, contra 40,8% de docentes do sexo masculino.

Tabela 19 – Número de Docentes da EJA, por Sexo e Faixa Etária, no Município de Itaboraí- 2023

| Total | Sexo e Faixa Etária |             |                 |                 |                 |                 |                 |                 |           |             |                 |                 |                 |                 |                 |                 |
|-------|---------------------|-------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------|-------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
|       | Feminino            |             |                 |                 |                 |                 |                 |                 | Masculino |             |                 |                 |                 |                 |                 |                 |
|       | Total               | Até 24 anos | De 25 a 29 anos | De 30 a 39 anos | De 40 a 49 anos | De 50 a 54 anos | De 55 a 59 anos | 60 anos ou mais | Total     | Até 24 anos | De 25 a 29 anos | De 30 a 39 anos | De 40 a 49 anos | De 50 a 54 anos | De 55 a 59 anos | 60 anos ou mais |
| 299   | 177                 | 2           | 4               | 42              | 76              | 27              | 17              | 9               | 122       | -           | 4               | 24              | 54              | 17              | 14              | 9               |

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2023 (adaptado).

Um fato relevante compartilhado entre os docentes da rede básica de ensino e os docentes que atuam na EJA pode ser constatado através da predominância de pessoas na faixa etária de 40 a 49 anos de idade, em oposição aos menores números relacionados à faixa etária até 24 anos. Esses dados podem indicar alguns processos que ocorrem de modo concomitante.

De um lado, o envelhecimento dos profissionais do magistério, classificado por Andrade (2023) como *adulti-idosificação*, está relacionado ao prolongamento da carreira docente. Dentre os motivos para tal destacam-se as mudanças nos regimes previdenciários que prolongam o tempo de contribuição necessário para a aposentadoria; da prática de oferta de horas extras pelas redes públicas de ensino, visando suprir a carência de profissionais nas salas de aula, como consequência da não realização de concursos públicos para a reposição de vagas; ao pagamento de auxílios e adicionais aos professores regentes que não são incorporados aos vencimentos dos aposentados, resultando em redução no padrão de vida e consumo; e ao descumprimento da Lei nº 11.738 (Brasil, 2008) que instituiu o piso nacional do magistério público da educação básica, que força os docentes a atuarem por mais tempo e em mais redes de ensino para garantir uma composição de renda minimamente satisfatória.

Do outro lado, a redução no número de docentes de até 29 anos de idade demonstra um possível desinteresse dos jovens pela formação profissional voltada à docência. Além dos motivos apresentados anteriormente, também podem ser elencados a repulsa pelas condições de precariedade laboral; os possíveis (e esperados) impactos à saúde física e mental atinentes ao magistério na educação básica; às novas formas de contratação e trabalho, relacionadas ao processo de pejetização dos profissionais, aumento da oferta de cursos na modalidade EaD, e à prática atual de oferta de cursos por meio de aplicativos, internet e redes sociais, que afastam os novos profissionais das redes de ensino tradicionais.

A rede pública municipal de ensino de Itaboraí vem descumprindo a meta 18 do PNE (Lei Nº 13.005/2014) relacionada à valorização dos profissionais da educação, que visa

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2014).

O pagamento de vencimentos abaixo do Piso Nacional e a inexistência de Planos de Carreira em redes públicas de ensino contribuem para o afastamento de novos profissionais de magistério, além de desestimular o aperfeiçoamento e a formação continuada de docentes que já atuam nessas redes de ensino. Ao analisar o nível de escolaridade e formação acadêmica dos docentes da rede de ensino de Itaboraí (tabela 20), incluindo as instâncias pública e privada, é possível constatar que existe espaço para crescimento dos números de docentes para os níveis de graduação e pós-graduação, que poderia resultar em melhorias educacionais para os sistemas de ensino e para a valorização dos docentes.

Na faixa do ensino superior, dentre os 1.909 docentes com graduação, apenas 46,1% possuem formação em nível de pós-graduação.

Tabela 20 – Número de Docentes da Educação Básica, por Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica, no Município de Itaboraí - 2023

| Total | Escolaridade e Formação Acadêmica |              |                 |                  |                  |                |          |           |
|-------|-----------------------------------|--------------|-----------------|------------------|------------------|----------------|----------|-----------|
|       | Ensino Fundamental                | Ensino Médio | Ensino Superior |                  |                  |                |          |           |
|       |                                   |              | Graduação       |                  |                  | Pós-Graduação  |          |           |
|       |                                   |              | Total           | Com Licenciatura | Sem Licenciatura | Especialização | Mestrado | Doutorado |
| 2.767 | 4                                 | 854          | 1.909           | 1.867            | 42               | 771            | 97       | 12        |

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2023 (adaptado).

Em relação ao nível de escolaridade e formação acadêmica dos docentes que atuam na EJA na rede pública de ensino de Itaboraí (tabela 21), dentre os 282 profissionais com graduação, cerca de 49,3% possuem pós-graduação. Caso houvesse políticas de valorização docente por meio de Planos de Carreira e estímulo à formação, esses números poderiam ser ainda maiores.

**Tabela 21 – Número de Docentes da EJA, por Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica, no Município de Itaboraí - 2023**

| Total | Escolaridade e Formação Acadêmica |              |                 |                  |                  |                |          |           |
|-------|-----------------------------------|--------------|-----------------|------------------|------------------|----------------|----------|-----------|
|       | Ensino Fundamental                | Ensino Médio | Ensino Superior |                  |                  |                |          |           |
|       |                                   |              | Graduação       |                  |                  | Pós-Graduação  |          |           |
|       |                                   |              | Total           | Com Licenciatura | Sem Licenciatura | Especialização | Mestrado | Doutorado |
| 299   | -                                 | 17           | 282             | 277              | 5                | 121            | 16       | 2         |

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2023 (adaptado).

A análise do perfil docente da EJA em Itaboraí revela desafios significativos, principalmente em relação à rede pública municipal de ensino. A falta de concursos públicos, desde 2011, compromete a continuidade do trabalho pedagógico e a formação de vínculos dos professores com a comunidade escolar. Apesar da iniciativa da SEMED de ajustar a carga horária para planejamento ser um passo positivo, a baixa taxa de docentes com pós-graduação indica a necessidade de políticas de valorização e formação continuada. Os dados e análises aqui apresentados apontam a necessidade de uma reflexão sobre as políticas educacionais e a implementação de ações concretas com vistas a garantir uma educação emancipatória para essa modalidade de ensino.

## 2.4 Marcos legais da EJA na Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí

A oferta de educação formal para o público de jovens e adultos pela rede municipal de Itaboraí data de período anterior à promulgação da LDB nº 9.934/96 (Brasil, 1996), demonstrando uma necessidade de atendimento à demanda de habitantes que não haviam concluído as etapas do ensino fundamental. De acordo com o texto do diagnóstico da EJA apresentado pelo PME (Itaboraí, 2015, n.p.):

A educação voltada ao público de jovens e adultos oferecida pela rede municipal de Itaboraí remonta ao ano de 1994, ainda conhecida como “supletivo”, na Escola

Municipal Antônio Alves Viana, bairro Apolo II. Vale ressaltar que ações voltadas a esse público específico já eram presentes ou na rede estadual ou em programas pontuais do governo federal.

O mesmo documento relata que o município não dispunha de verbas específicas para atendimento dessa modalidade de ensino, levando à mobilização popular no ano de 2001. Este movimento ocorreu através da divulgação pessoa a pessoa e confecção de faixas informativas sobre a disponibilidade de vagas, visando a manutenção e a abertura de novas turmas, além de estimular políticas de financiamento e expansão da oferta de matrículas. Este movimento trouxe resultados visíveis a partir de 2002, tendo o ápice a partir de 2006, quando da inclusão da EJA no FUNDEB.

A Lei Complementar nº 18/2000 (Itaboraí, 2000) estabelece que o Sistema Municipal de Educação da Rede Pública de Itaboraí seja composto pelas unidades escolares (que oferecem as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e Educação Especial), e pelas unidades administrativas educacionais (com oferta de ensino adicional à Educação Básica e atendimento educacional especializado).

As 90 unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí, incluindo 15 unidades escolares (UE) e 1 unidade administrativa (UA) que oferecem educação de jovens e adultos, estão organizadas de acordo com as diretrizes do Regimento Escolar Municipal, estabelecido através do Decreto Municipal nº 006, de 9 de janeiro de 2024 (Itaboraí, 2024). As unidades administrativas educacionais possuem autonomia para a elaboração de regimentos próprios, porém, devem respeitar as disposições estabelecidas pelo regimento da rede pública municipal.

Algumas mudanças significativas na estrutura da EJA foram implementadas durante o período em que vigorou o Regimento Escolar Municipal anterior, estabelecido pela Portaria SEMEC nº 01, de 17 de julho de 2014 (Itaboraí, 2014). As normas pretéritas são relevantes para a compreensão e análise do atual momento desta modalidade de ensino e do papel do CREMII no contexto educacional municipal. Nesse sentido, alguns artigos merecem destaque, como o parágrafo 1º do artigo nº 107, que versa sobre os Referenciais Curriculares da EJA, em que são atribuições do trabalho pedagógico:

Implementar e articular os Referenciais Curriculares para a EJA tendo em vista as **expectativas de aprendizagem, metodologias de ensino, recursos didáticos e processos de avaliação específicos** ao desenvolvimento dos estudantes da EJA em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, sempre respeitando a frequência obrigatória. (Itaboraí, 2014, p.66, grifo nosso)

E de acordo com o artigo nº 112 do Regimento de 2014, referente à estrutura das turmas da EJA,

A Educação de Jovens e Adultos das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí, é organizada e tratada pela SEMEC em **etapas de desenvolvimento**: Ciclo I do Ensino Fundamental I: contemplando a Iª Fase, com duração de um ano, perfazendo o total de oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias letivos; IIª e IIIª Fases, estabelecidas em regime semestral, perfazendo o total de 400 horas, distribuídas em 100 dias letivos, por fase, totalizando 2 anos. Ciclo II do Ensino Fundamental I: contemplando IVª e Vª fases, estabelecidas em regime semestral, perfazendo o total de 400 horas, distribuídas em 100 dias letivos, por fase, totalizando 1 ano. Ensino Fundamental II: contemplando da VIª Fase à IXª Fase, perfazendo o total de 400 horas, distribuídas em 100 dias letivos, por fase, totalizando 2 anos. (Itaboraí, 2014, p.66-67, grifo nosso)

A orientação curricular para todas as unidades escolares com oferta da EJA estava pautada nos Referenciais Curriculares, elaborados em 2012 por profissionais da própria rede pública municipal de ensino e por pesquisadores acadêmicos convidados. Esses documentos, divididos por disciplinas, estruturavam-se sobre eixos temáticos, expectativas de aprendizagem e orientações didáticas acerca das metodologias de ensino e recursos didáticos. Além disso, os processos avaliativos estavam baseados em avaliações somativas, seguindo o modelo adotado nos anos finais do ensino fundamental regular, com atribuição de notas de acordo com o desempenho dos estudantes.

Em relação à estrutura, a organização da EJA estava pautada em etapas de desenvolvimento, na qual as turmas seguiam uma divisão similar aos anos do ensino fundamental, variando das Fases I a V (equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental) e das Fases VI a IX (equivalente aos anos finais da mesma etapa de ensino).

O CREMII, enquanto unidade administrativa educacional da rede pública municipal de ensino, dispondo de autonomia regimental, apresentava algumas particularidades significativas relacionadas à estrutura e referencial curricular da EJA<sup>27</sup>. Dentre as características que o diferenciava das unidades escolares com oferta desta modalidade de ensino estavam a organização das turmas por blocos de aprendizagem (em oposição ao modelo de etapas de desenvolvimento), a divisão de disciplinas por áreas de conhecimento (na qual as disciplinas de Geografia e História deram lugar ao componente curricular nomeado Geo-história) e aos processos avaliativos baseados em relatórios descritivos dos estudantes (oposto às avaliações somativas).

---

<sup>27</sup> As características gerais e particulares do CREMII serão analisadas no item 2.5 deste capítulo.

A partir da Resolução CME nº 03, de 17 de dezembro de 2020 (Itaboraí, 2020) a possibilidade de adoção da organização por blocos de aprendizagem e divisão por áreas (e consequentemente da adoção da geo-história como componente curricular) foi disponibilizada para todas as escolas com oferta de EJA. Contudo, apenas uma unidade escolar aderiu à mudança (Escola Municipal Onze de Junho).

Após um ano, por meio da resolução CME nº 7, de 22 de dezembro de 2021 (Itaboraí, 2021), foram estabelecidas mudanças relativas à reorganização do currículo, estrutura e funcionamento da EJA em toda a rede pública municipal de ensino. De acordo com o planejamento da SEMED, a nova organização seria implementada no início de 2022, expandindo a estruturação em blocos de aprendizagem e o processo de avaliação por meio de relatórios descritivos (adotados no CREMII) para todas as 15 unidades escolares que ofertavam a modalidade de ensino. Contudo, o componente curricular geo-história foi descontinuado a partir da Resolução, marcando o retorno das disciplinas Geografia e História.

Outra mudança significativa para a modalidade veio a partir do Ofício circular nº 11, de 10 de fevereiro de 2022 (Itaboraí, 2022). Através deste ofício os professores que atuam com exclusividade na EJA passaram por uma redistribuição da carga horária semanal. Houve a manutenção<sup>28</sup>/redução de tempo dedicado à interação com as turmas, seguido do aumento de tempo dedicado ao estudo, planejamento e às atividades extraclasse, conforme apresentado no quadro 2. Cabe ressaltar que o ofício trata essa condição como um projeto piloto, que pode ser descontinuado a qualquer momento.

Quadro 2 - Distribuição da carga horária de docentes da EJA antes e após o Ofício SEMED nº 11, de 10 de fevereiro de 2022

| Ações                                                                                                                                                                  | Carga horária docente |      |                       |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------|-----------------------|------|
|                                                                                                                                                                        | Ensino Fundamental I  |      | Ensino Fundamental II |      |
|                                                                                                                                                                        | Antes                 | Após | Antes                 | Após |
| Interação direta com o aluno                                                                                                                                           | 20h                   | 15h  | 12h                   | 8h   |
| Planejamento coletivo na unidade escolar/administrativa                                                                                                                | 2h                    | 2h   | 2h                    | 2h   |
| Preparação e correção de atividades e instrumentos avaliativos                                                                                                         |                       | 2h30 |                       | 2h   |
| Preparação e correção de atividades para os alunos amparados pela EJA Combinada (alunos que comprovarem impossibilidade de frequentar presencialmente as aulas) e etc. |                       |      |                       |      |
| Estudos (atividades de formação continuada oferecidas pela SEMED/Coordenação da EJA)                                                                                   |                       |      |                       |      |
| Carga horária total                                                                                                                                                    | 22h                   | 22h  | 14h                   | 14h  |

Fonte: O autor, 2023.

<sup>28</sup> Apesar da carga horária de 22h semanais, os docentes que atuavam em turmas do Ensino Fundamental I da EJA noturna (turno predominante no período em que o Ofício foi expedido) já tinham 15h semanais de interação com os alunos, tendo em vista a o horário reduzido do turno citado (entre 18h30 e 21h30).

A partir da publicação do Decreto Municipal nº 006, de 9 de janeiro de 2024 (Itaboraí, 2024) o novo Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino (referente ao decênio 2024-2034) é instituído, contendo as mudanças estruturais promovidas ao longo do tempo em que vigorou o antigo regimento da rede. Dentre as principais mudanças em relação ao documento anterior há o destaque à adoção do modelo de organização curricular do CREMII (em blocos de aprendizagem e organizados em áreas do conhecimento) em todas as unidades escolares da rede, que deve estar em consonância com as orientações da SEMED, conforme o texto do artigo 34:

A organização curricular da Educação de Jovens e Adultos deverá ser estruturada nas Unidades Escolares e Unidade Administrativa, em consonância com as orientações da Secretaria Municipal de Educação, com uma Matriz Curricular estabelecida por Blocos de Aprendizagem no Ensino Fundamental I e II, organizados por áreas do conhecimento, quais sejam: Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas (História e Geografia e Ensino Religioso) e Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física), além da parte diversificada (Literatura e Informática Educativa). (Itaboraí, 2024, p.3)

O Regimento atual trata sobre a estrutura da EJA em blocos de aprendizagem (organizados em trimestres), em oposição à estrutura anterior em etapas de desenvolvimento (organizadas em bimestres). De acordo com o artigo 36 do documento,

A Educação de Jovens e Adultos é organizada e tratada pela Secretaria Municipal de Educação em Blocos de Aprendizagem, da seguinte forma: I- Bloco I: equivalente às fases I, II e III, do Ensino Fundamental I, com duração de dois anos, distribuídos em 400 dias letivos, totalizando 1600 horas, organizadas em trimestres; II- Bloco II: equivalente às fases IV e V, do Ensino Fundamental I, com duração de um ano, distribuído em 200 dias letivos, totalizando 800 horas, organizadas em trimestres; III- Bloco III: equivalente às fases VI e VII, do Ensino Fundamental II, com duração de um ano, distribuído em 200 dias letivos, totalizando 800 horas, organizadas em trimestres; IV- Bloco IV: equivalente às fases VIII e IX, do Ensino Fundamental II, com duração de um ano, distribuído em 200 dias letivos, totalizando 800 horas, organizadas em trimestres. (Itaboraí, 2024. p.3)

Além dessas mudanças os processos avaliativos baseados em relatórios individuais descritivos, adotados inicialmente no CREMII, foram expandidos para todas as unidades escolares com oferta de EJA. Este movimento foi justificado como uma possibilidade aos docentes e equipes diretivas para o acompanhamento mais amplo do desenvolvimento dos estudantes em diferentes âmbitos (socioemocionais, cognitivos e potenciais), em oposição aos instrumentos de avaliação somativos tradicionais que passaram a ser utilizados de forma complementar e não obrigatória.

A relevância das particularidades do objeto desta pesquisa reside em seus atravessamentos, que influenciaram partes fundamentais da legislação educacional do município acerca dessa modalidade de ensino (quadro 3), comprovados pelas mudanças promovidas desde o Regimento Escolar de 2014, passando pela sua criação oficial em 2017, até o contexto sociopolítico atual.

Quadro 3 – Publicações oficiais no município de Itaboraí referentes à Educação de Jovens e Adultos e ao CREMII entre julho de 2014 e março de 2024

| Publicação oficial                                | Disposições                                                                                                                                                                                      | Características                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Portaria SEMEC nº 01, de 17 de julho de 2014      | Aprova o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do município de Itaboraí de 2013.                                                                                                           | Orienta as práticas que permeiam o cotidiano escolar e reproduz a consolidação das diretrizes relacionadas à organização e funcionamento das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí.                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Lei nº 2.556, de 22 de junho de 2015.             | Adequa o Plano Municipal de Educação, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014. | Assegurar a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; considerar as necessidades específicas das populações urbana e as do campo, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; garantir o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; promover a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais. |
| Decreto Municipal nº 26, de 28 de abril de 2017   | Dispõe sobre a criação do Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí (CREMII)                                                                                              | Reunir, no mesmo espaço físico, atividades que articulam escolarização, atividades físicas, cultura popular e qualificação profissional. O centro de referência propõe algo inédito, uma instituição de escolarização básica exclusiva para atender adultos e idosos, com a proposta que vai além da oferta de escolarização, pois pretende agregar atividades físicas e culturais, sendo referência no estado do Rio de Janeiro e no Brasil.                                                                 |
| Resolução CME nº 03, de 17 de dezembro de 2020    | Dispõe sobre a reorganização do currículo, estrutura e funcionamento para o ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA                                               | Possibilita que escolas com oferta de EJA se adequem à organização por blocos de aprendizagem, de acordo com a matriz curricular do CREMII                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Resolução CME nº 07, de 15 de dezembro de 2021    | Dispõe sobre a reorganização do currículo, estrutura e funcionamento para o ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA                                               | Implementação da organização por blocos de aprendizagem para todas as unidades escolares de EJA da rede, estabelece quantitativo de alunos por sala, fim da disciplina Geo-história                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Ofício circular nº 11, de 10 de fevereiro de 2022 | Dispõe sobre projeto piloto de implementação de 1/3 de planejamento para os docentes que atuam na EJA                                                                                            | Os docentes da EJA cumprirão 8 horas em sala-de-aula e 6 horas de planejamento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Decreto Municipal nº 006, de 9 de janeiro de 2024 | Institui o Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino                                                                                                                                 | Regula a organização didático-administrativa das unidades escolares nos termos das legislações federal, estadual e municipal.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|                                                  |                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lei Complementar nº 297, de 25 de março de 2024. | Dispõe sobre mudança de carga horária, aumento de quantitativo de vagas, criação e extinção de cargos que compõem a Rede Municipal de Ensino | Aumento de carga horária dos docentes com vistas à adequação de 1/3 para planejamento, a partir da substituição do padrão hora-aula para o padrão hora-relógio. |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: O autor, 2023.

Desse modo é notória a importância do modelo de estrutura e das práticas político-pedagógicas, inicialmente adotadas e implementadas no regimento do CREMII, para toda a EJA na Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí.

## 2.5 O Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí

O CREMII é uma unidade administrativa educacional que compõe o Sistema Municipal de Educação da Rede Pública de Itaboraí, cuja origem remonta a dois projetos educacionais do município: Conviver com Idoso e Centro de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores de Itaboraí (CEJATI).

Em meados da década de 1990 foi criado o projeto Conviver com Idoso, cuja premissa estava baseada na oferta de serviços assistenciais, oficinas culturais, aulas de educação física e turmas de alfabetização (de maneira informal) para pessoas a partir de 50 anos de idade, residentes em Itaboraí. Segundo Coutinho (2023), esse projeto era ligado diretamente ao gabinete do prefeito, sendo gerenciado pela primeira-dama ou cargo de confiança, o que poderia relacionar sua instrumentalização com o intuito de aumentar a influência eleitoral do bloco no poder<sup>29</sup> (Poulantzas, 1980) sobre a pequena política municipal<sup>30</sup> (Gramsci, 2017). Alguns dos profissionais ligados ao projeto e locais de oferta das atividades eram escolhidos diretamente

<sup>29</sup> Poulantzas (1980, p.50) afirma que “o Estado interfere com sua ação e consequências em todas as relações de poder a fim de lhes consignar uma pertinência de classe e inseri-las na trama dos poderes de classe. Dessa forma o Estado encarrega-se de poderes heterogêneos que se transformam em retransmissores e recenseadores do poder (econômico, político e ideológico) da classe dominante (...) O Estado não é um Estado no sentido único de concentrar o poder fundamentado nas relações de classe, mas também no sentido em que se propaga tendencialmente em todo o poder, apoderando-se dos dispositivos do poder, que entretanto o suplanta constantemente.”

<sup>30</sup> Gramsci (2017, p.20) afirma que a pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política.

pelo mandatário. Em alguns casos, profissionais e professores trabalhavam de maneira voluntária ou com recursos do empresariado local, atribuindo viés assistencialista ao projeto.

Coutinho (2023) aponta que a partir de um movimento dialógico entre profissionais e professores da EJA resultante de um curso de extensão promovido entre SEMEC e a Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2014, foram elaboradas e aprovadas novas propostas para a EJA que foram integradas ao Plano Municipal de Educação (PME). Nesse contexto, foi desenvolvida uma proposta inicial de um centro de referência para a modalidade que seria chamado de Centro de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores de Itaboraí (CEJATI), contemplado na meta 9 do PME. Em seu texto, que versa sobre a oferta de educação profissional de nível fundamental, o documento estabelece a necessidade de:

9.5) construir um Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores de Itaboraí (CEJATI), no prazo de cinco anos, e mais um, até o final da vigência deste Plano Municipal de Educação, visando implementar a expansão de matrículas na EJA na forma integrada à educação profissional, proporcionando a produção de material didático específico para a EJA com a participação autoral de profissionais desta modalidade de ensino, assim como a formação de currículo, calendário e metodologia que contemplem o perfil da EJA em Itaboraí; 9.5.1) expandir as matrículas na EJA na forma integrada à educação profissional, através da criação do CEJATI, que deverá funcionar em todos os turnos, assegurando aos discentes o acesso a tecnologias educacionais, a laboratórios e a atividades culturais, como também realizar formação continuada específica para os docentes, objetivando a elevação do nível de escolaridade e qualificação do trabalhador. (PME, 2015, n.p.)

Apesar do projeto ter passado por discussões a ponto de ser integrado ao PME, não chegou a ser implementado na rede pública de ensino, porém, viria a servir de base para a criação do objeto de estudo dessa pesquisa. Segundo Coutinho (2023), alguns motivos podem ser apontados para que o projeto do CEJATI tenha sido substituído pelo CREMII:

Talvez pelo fato da gestão municipal só conseguir força política para criação do centro de referência, ao justificar a necessidade de ampliação e emancipação dessas turmas **[do projeto Conviver com o Idoso]** para uma unidade administrativa independente. Dessa forma, a proposta inicial da instituição foi adaptada às questões referentes ao público idoso. (...) No período, houve tentativa por parte da secretaria de ampliar a faixa etária atendida, mas houve resistência dos alunos à ampliação para o atendimento aos jovens, um histórico de conflitos intergeracionais, e com receio de perder o ambiente de sociabilidade que encontravam no projeto (Coutinho, 2023, p.161, grifo nosso).

O trecho destaca duas questões importantes de ordem política e social. A primeira está relacionada às questões que envolvem a pequena política municipal (Gramsci, 2017), na qual o governo de momento somente conseguiu apoio para a implantação do centro de referência em decorrência da publicidade que a instituição traria para o município e para o capital eleitoral da

classe política, suplantando as discussões relacionadas às políticas públicas da EJA e ao atendimento dos anseios da classe trabalhadora.

Em relação ao aspecto social o projeto que pretendia atender a toda a EJA foi delimitado para o atendimento de adultos e idosos, devido ao receio desse estrato etário específico relacionado ao medo da interação com estudantes mais jovens. Este fato revela uma percepção possivelmente deturpada e depreciativa dessa modalidade de ensino, oriunda de um histórico de exclusão e estigmatização à qual foi submetida ao longo do processo de desenvolvimento e consolidação nas políticas públicas educacionais do país.

O CREMII foi criado por meio do Decreto Municipal nº 26, de 28 de abril de 2017 (Itaboraí, 2017), como a primeira unidade administrativa educacional do país dedicada exclusivamente para estudantes a partir dos 50 anos de idade, moradores do município de Itaboraí. Curiosamente, a Lei nº 10.741/2003 (Brasil, 2003), que instituiu o Estatuto do Idoso (atualmente chamado de Estatuto da Pessoa Idosa), estabelece como idosas as pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos. Esse fato incorre a um equívoco semântico no nome deste centro de referência, pois, na prática, oferta educação formal para adultos e idosos.

Dentre suas particularidades dispõe de autonomia para elaboração de um regimento próprio, criado por profissionais da própria unidade, e aprovado por meio da Resolução SEME nº 058, de 21 de novembro de 2017 (Itaboraí, 2017), no qual estabelece seus objetivos, estrutura organizacional, atribuições, funcionalidade, matriz curricular e demais aspectos relacionados ao funcionamento da unidade.

Sobre os objetivos, o regimento destaca em seu artigo 1º que o CREMII “visa o atendimento da pessoa adulta e idosa em três vertentes: Educação, Práticas de Atividades Físicas e Práticas de Atividades Culturais (Itaboraí, 2017, n.p.). Estes objetivos estão diretamente relacionados aos projetos de origem e ao Estatuto da Pessoa Idosa, quanto à oferta de escolarização básica e difusão de práticas de saúde.

A estrutura organizacional é semelhante à adotada pelo regimento escolar da rede de ensino, com cargos e funções voltados ao atendimento das diferentes áreas de funcionamento tais como psicólogo, assistente social, educadores sociais entre outros. Contudo, por se tratar de um centro de referência, dispõe de uma equipe completa destoando da realidade de grande parte das redes públicas municipais e estaduais de ensino.

A organização curricular é estruturada por áreas de conhecimento e blocos de aprendizagem, além de processos de avaliação de forma qualitativa, descritiva e formativa, capazes de indicar as expectativas de aprendizagem consolidadas pelos estudantes e registradas por meio de relatórios elaborados pelos docentes.

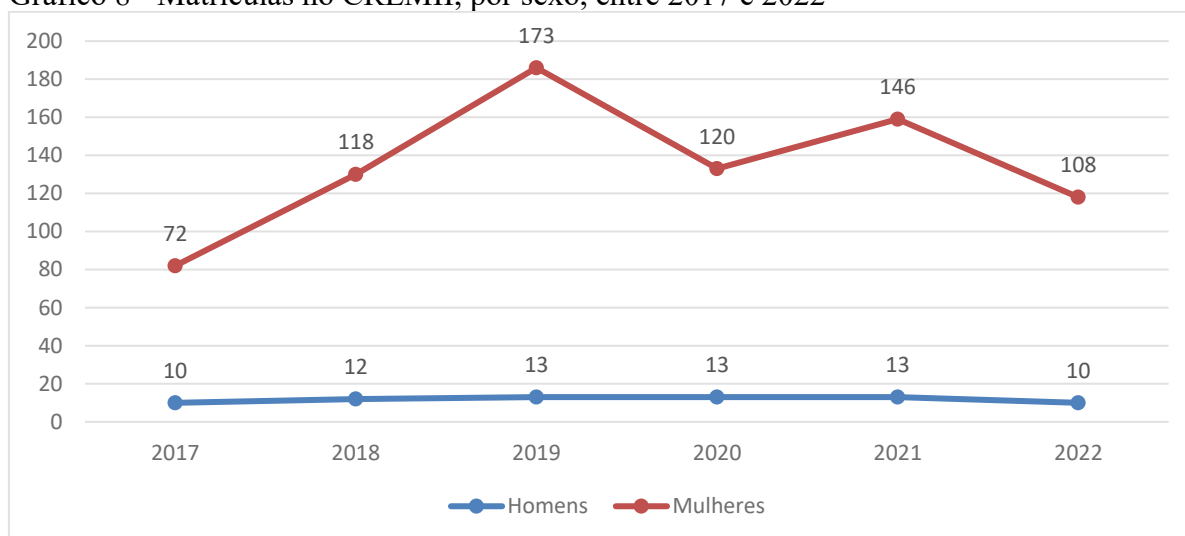
Desde sua criação em 2017 até as mudanças curriculares impostas pela Resolução CME nº 07, de 15 de dezembro de 2021 (Itaboraí, 2021), as disciplinas de geografia e história foram substituídas por um componente curricular chamado geo-história. A ementa dessa disciplina foi elaborada por um grupo de três professores, sendo dois de história e um de geografia. Possuía carga horária de quatro horas/aula semanais, além da possibilidade de ser trabalhada tanto por docentes de geografia quanto de história. Após a resolução supracitada a disciplina geo-história foi descontinuada, sendo adotado o mesmo padrão da rede pública de ensino, com as disciplinas de geografia e história ofertadas com duas horas/aula semanais.

O texto do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CREMII caracteriza o perfil dos estudantes da seguinte forma:

O Centro de Referência atende homens e mulheres, adultos (a partir de 50 anos) e idosos, porém, é composto majoritariamente por mulheres idosas. Essas, além de terem tido o direito à Educação negado por fatores socioeconômicos, também enfrentaram preconceitos e questões de gênero e, em alguns casos, contextos de violência e racismo. Muitas relatam que foram impedidas de frequentar a escola por seu pai ou companheiro na vida adulta. A maior procura de mulheres, pela educação formal na vida adulta, não é um fenômeno isolado, mas sim um reflexo da sociedade vigente. (CREMII, 2021, p. 8).

Estes fatos seguem o perfil predominante da modalidade de ensino observados no Brasil e no estado do Rio de Janeiro, podendo ser confirmados por meio da análise do quantitativo de matrículas desde a criação da unidade em 2017 até 2022, conforme o gráfico 8.

Gráfico 8 - Matrículas no CREMII, por sexo, entre 2017 e 2022



Fonte: CREMII – Atas de resultados.

O índice de regularidade docente (IRD) apontado pelo Censo da Educação Básica (INEP, 2023) do CREMII é de 3,4, colocando-o na faixa considerada média-alta. Apesar do

resultado indicar uma regularidade satisfatória em relação à continuidade docente nessa unidade, cerca de metade dos professores são contratados em regime temporário, com renovações subsequentes ao longo dos anos.

Apesar das particularidades da proposta do centro de referência, o CREMII não dispõe de uma estrutura física própria. Entre 2017 e 2022 a unidade funcionou em um anexo, a partir de um acordo celebrado entre a Fundação de Apoio à Escola Técnica de Itaboraí (FAETEC) e a Secretaria Municipal de Educação. Desde o mês de agosto de 2022 passou a funcionar em um imóvel residencial de três quartos, alugado pela Prefeitura Municipal, na região central da cidade. Seus cômodos foram adaptados para se transformarem em salas de aula, secretaria, diretoria, sala dos professores e refeitório. O espaço físico disponível tornou-se um limitador relevante para o quantitativo de matrículas ofertadas pela unidade.

Figura 7 – Imagens do CREMII



Fonte: Prefeitura Municipal de Itaboraí (2017); o autor (2023/2024).

Diante das especificidades da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública Municipal de Itaboraí e das diretrizes curriculares estabelecidas pelo CREMII, torna-se fundamental a atenção aos conteúdos e às práticas pedagógicas que atendam às necessidades e anseios de adultos e idosos da classe trabalhadora. Tendo no horizonte a recontextualização dos saberes geográficos prévios desses estudantes, acumulados ao longo da experiência de vida, em conhecimentos relacionados à ciência geográfica, o próximo capítulo abordará como esses saberes empíricos e práticas pedagógicas podem ser adaptados para proporcionar uma aprendizagem significativa e emancipatória levando em conta as experiências de vida e os contextos sociais dos estudantes.

### 3 O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ADULTOS E IDOSOS

De acordo com dados do último Censo Demográfico (IBGE, 2022) a população brasileira está atravessando um processo de desaceleração do crescimento, apresentando queda nas taxas de natalidade. Quando relacionado ao aumento da expectativa de vida, o índice de envelhecimento aponta a correlação entre oitenta pessoas com 60 anos ou mais para cada cem jovens entre 0 e 14 anos de idade. Na tabela abaixo é possível analisar as variações na proporção populacional por grupos etários nos levantamentos censitários realizados entre 1980 e 2022.

Tabela 22 - Proporção da população residente por grupos etários específicos - Brasil - 1980/2022

| Ano  | População de 0 a 14 anos (%) | População de 15 a 59 anos (%) | População de 60 anos ou mais de idade (%) |
|------|------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------|
| 1980 | 38,2                         | 55,6                          | 6,1                                       |
| 1991 | 34,7                         | 58,0                          | 7,3                                       |
| 2000 | 29,6                         | 61,9                          | 8,6                                       |
| 2010 | 24,1                         | 65,1                          | 10,8                                      |
| 2022 | 19,8                         | 64,4                          | 15,8                                      |

Nota: As diferenças entre soma de parcelas e respectivos totais são provenientes do critério de arredondamento.  
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1980/2022.

Nesse sentido, a adoção de políticas públicas voltadas ao bem-estar da pessoa idosa torna-se essencial, tendo em vista as expectativas de crescimento desse estrato etário ao longo das próximas décadas. Em meio à atual ascensão de crenças e valores liberais que enfatizam a meritocracia, a eficiência e a maximização produtiva em diversos contextos sociais e econômicos, aqueles que não se enquadram nessa estrutura são subestimados pelo mercado de trabalho e pelo próprio Estado.

Os preconceitos enfrentados por idosos e adultos relacionados à idade e/ou à não completude da escolarização básica, tais como o etarismo e a estigmatização social e profissional, são oriundos de uma visão distorcida e historicamente construída que tende a tipificá-los como improdutivos e incapazes de aprender, podendo gerar sentimentos de opressão e isolamento que levam à perda de identidade, autoestima e inatividade (Oliveira, 1999).

Romans, Petrus e Trilla (2003, p. 90) apontam que “a educação social, ou a pedagogia gerontológica, pode oferecer a aquisição de novas habilidades e técnicas de aprendizagem, principalmente se se leva em conta que as pessoas idosas utilizam, com frequência, habilidades não adaptadas ao meio educativo atual”. Nesse contexto os autores destacam a importância de

a pessoa idosa estar inserida em um processo educacional com a devida mediação de conhecimentos estruturada de forma teórica e pedagógica, adaptada às suas particularidades, como uma oportunidade de apropriação de sua condição de ser social e da transformação relacionada à percepção e reconhecimento da velhice, tanto para a sociedade quanto para os próprios adultos e idosos.

Dentre as particularidades da educação de adultos e idosos, Knowles (1973, *apud* Barros, 2018) destaca que o processo de ensino e aprendizagem deve considerar aspectos diferentes daqueles adotados na educação de crianças. A partir dessa premissa, elencou alguns princípios voltados ao que chamou de andragogia, ou educação de adultos, dentre os quais se destacam a independência dos educandos e o papel de suas experiências na construção e consolidação do conhecimento, se aproximando da perspectiva da pedagogia defendido por Freire (1996), na qual o processo educativo deve respeitar a autonomia e os saberes do educando.

Knowles (1973, *apud* Barros, 2018) destaca a importância da aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos na escola para os estudantes adultos. Entretanto essa ideia contrasta com a perspectiva freireana, pois se aproxima do tecnicismo e do ensino instrumental, reforçando a pedagogia das classes dominantes impostas sobre a classe trabalhadora. Tal abordagem está ligada às tendências neoliberais, que priorizam a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, em detrimento do ensino propedêutico e da construção de relações entre professor e estudante. Esse modelo foi incorporado pelos setores de treinamento empresariais e pelas parcerias público-privadas, assim como pelas redes de ensino estaduais e federal.

Em oposição às práticas políticas pautadas no assistencialismo e no tecnicismo, a escola e a EJA devem apresentar meios de aprendizagem significativa, permitindo que os estudantes conheçam seus direitos e as possibilidades de releituras socioespaciais, com o intuito de refletir e de se apropriar de sua condição de ser e estar no mundo (Moreira, 2017).

As possíveis adequações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem na EJA, considerando a autonomia e os saberes prévios dos estudantes, devem abranger desde a formação continuada dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, até a construção socialmente referenciada dos currículos respeitando as particularidades dos estudantes e das diferentes realidades socioespaciais das comunidades onde a escola está localizada.

Dessa forma, a geografia, enquanto disciplina escolar, desempenha uma função social importante para os estudantes trabalhadores da EJA, especialmente para adultos e idosos. Ela possibilita a discussão sobre fatos do cotidiano e as características dos espaços de vivência,

relacionando esses aspectos aos conceitos da ciência geográfica, com o intuito de oferecer uma formação escolar crítica em relação ao modelo de trabalho neoliberal, pautado na acumulação flexível do capital, assim como em relação às políticas educacionais de cunho tecnicista.

Nesse capítulo serão analisadas as particularidades e potencialidades da geografia para a educação de adultos e idosos trabalhadores a partir de duas frentes distintas. A primeira será baseada em pesquisa e análise bibliográfica de referenciais teóricos pautados em obras e artigos de Ruy Moreira, Márcia Spyer Resende, Enio José Serra dos Santos, Rodrigo Coutinho Andrade e Marcos Antônio Campos Couto, que apresentam em comum a defesa de uma abordagem epistemológica crítica voltada ao ensino da geografia escolar. A seguir a pesquisa incorrerá à análise do referencial curricular de geo-história do CREMII (que apesar de ter sido descontinuado em 2021, ainda não foi substituído ou atualizado) no intuito de investigar as tendências e concepções curriculares cristalizadas no referencial para o componente curricular citado, além da estrutura do documento e possíveis pontos de convergência e distanciamentos em relação ao referencial bibliográfico pesquisado previamente.

A partir da comparação entre as investigações citadas, serão discutidas e elencadas algumas possibilidades de eixos temáticos e expectativas de aprendizagem voltadas para a construção de um referencial curricular de geografia para as turmas dos anos finais do ensino fundamental do CREMII, dada sua relevância enquanto política pública educacional para as pessoas adultas e idosas.

### **3.1 A geografia do aluno trabalhador: diálogos entre Moreira, Resende e Couto**

O processo de ensino e aprendizagem exige do docente a recontextualização didática (Bernstein, 1996) dos saberes científicos, tornando-o inteligível de acordo com as particularidades das turmas e dos estudantes. Concordando e relacionando com Knowles (1973 *apud* Barros, 2018) e Freire (1996), o trabalho pedagógico com adultos e idosos deve incorporar as experiências de vida e os conhecimentos prévios dos estudantes visando a construção e apropriação dos conhecimentos adquiridos na educação formal.

Moreira (2008) concebe a Geografia como uma ciência das práticas e saberes espaciais, que se interligam dialeticamente na construção do espaço geográfico ao longo do tempo, de acordo com os diferentes arranjos espaciais. Nesse sentido, o autor defende que

[...] por detrás de todo arranjo espacial estão relações sociais, que nas condições históricas do presente são relações de classes. [...] espaço é história, estatuto epistemológico sobre o qual a geografia deve erigir-se como ciência. E tal noção reside na mera constatação de que a história desenrola-se no espaço geográfico, mas, antes de tudo, de que o espaço geográfico é parte fundamental do processo de produção social e da estrutura de controle da sociedade. (Moreira, 2008, p. 62)

As práticas espaciais incluem todas as atividades humanas no espaço, desde a exploração de recursos naturais até manifestações culturais, moldadas pelas necessidades da vida e pelo saber espacial. Por sua vez, os saberes espaciais abarcam tanto o conhecimento empírico quanto o científico, resultante da vivência e reflexão sobre essas práticas, orientando e aprimorando-as. Essa relação dialética se manifesta tanto no senso comum — o saber cotidiano sobre o espaço — quanto no saber científico desenvolvido pelos geógrafos, permeada pela percepção baseada na experiência espacial e pela ideologia que influencia a interpretação da realidade.

Embora o autor não aborde diretamente o ensino de geografia para estudantes adultos trabalhadores, sua ênfase na experiência espacial sugere que a aprendizagem significativa ocorre por meio da vivência e análise crítica do espaço, estabelecendo uma conexão entre o conhecimento geográfico e a realidade dos indivíduos. Nesse mesmo sentido, Resende (1986) argumenta que a geografia tradicionalmente ensinada nas escolas ignora a experiência do aluno trabalhador, apresentando uma visão distante e abstrata do espaço, e defende um ensino que considere o espaço vivido desses estudantes, reconhecendo suas práticas e saberes espaciais. Esse aspecto relacionado à valorização e recontextualização dos saberes é descrito pela autora da seguinte forma:

Ao contrário do que tantas vezes amamos acreditar, não se trata de um pré-saber nem tampouco de um obstáculo ao verdadeiro saber. É um saber como qualquer outro e, mais que isso, um saber que, se devidamente considerado, pode sem dúvida alguma facilitar o acesso destes alunos ao conhecimento científico da Geografia – aquilo que denominamos nesse trabalho espaço geográfico. Uma Geografia que não apenas cumpra o papel de intrigar o aluno – e que não sabe ou não quer responder “como e por que as coisas foi parar no pé que chegou”, como afirma Rita – mas que, partindo da verdade do aluno, de seu saber real, de sua inquietação real, possa transcendê-la elevando esse saber, sem ignorá-lo nem destruí-lo, ao patamar de rigor científico (Resende, 1986, p. 161).

Em relação à geografia escolar, Resende (1986, p. 12) reforça "a necessidade de redefinir os conteúdos de nosso ensino e encontrar formas pedagógicas capazes de socializá-lo". Essa afirmação vai de encontro ao processo de recontextualização didática (Bernstein, 1996) ao ratificar a importância da adaptação da práxis pedagógica ao se trabalhar com turmas de adultos e idosos. A adequação de conteúdos que atendam às necessidades e interesses de um

público que traz um conjunto de conhecimentos advindos da experiência de vida, associado a possíveis dificuldades dos estudantes relacionadas à leitura, escrita, estruturação de ideias e memorização requer atenção específica por parte dos docentes e dos referenciais curriculares construídos e praticados nas redes de ensino.

Outro ponto de convergência crítica entre os clássicos autores que permeiam o ensino da geografia escolar está relacionado à fragmentação da totalidade, advinda da geografia clássica e reproduzida nas obras didáticas da disciplina.

Moreira (2014) ressalta que ao longo de seu processo de desenvolvimento e consolidação como ciência do espaço, a Geografia se pautou na descrição dos lugares sobre o que chamou de arquétipo-acamamento natureza-homem-economia, ou N-H-E. Embora essa estrutura seja útil para a descrição das paisagens terrestres, tende a contribuir para um processo de ensino e aprendizagem setorizado e desarticulado, na qual os elementos surgem de forma desassociada e, possivelmente, dificultem e limitem a compreensão dos conceitos e temas inerentes à geografia escolar. Essa abordagem segmentada tende a privilegiar a memorização em detrimento da construção de um saber articulado, capaz de levar o estudante a entender seu papel social como integrante do meio natural, consciente da classe social à qual pertence enquanto agente da produção social do espaço.

Seguindo pelo mesmo caminho, Resende (1986, p. 171) critica o viés positivista de obras didáticas que adotam “a impiedosa fragmentação da totalidade social, a compartimentação deliberada dos ‘elementos’ que compõem o espaço, expungidos de qualquer relação organizada, sistemática entre si”. Nesse sentido, sugere a integração dos saberes e práticas espaciais dos estudantes ao conteúdo, em um movimento dialético que busca relacionar o espaço vivido à totalidade, ao estabelecer uma ordem a partir do local em diálogo com escalas em nível regional-mundial-universal. Essa proposta surge a partir da análise dos objetivos instrucionais que compõem uma obra adotada para o quinto ano do ensino fundamental<sup>31</sup>, tanto para crianças quanto para adultos e idosos, sem qualquer distinção teórica e metodológica relacionada à faixa etária, características e particularidades dos estudantes.

Na mesma direção dos autores citados, Couto (2010) toma por base a crítica feita por Yves Lacoste, em seu livro *A Geografia* – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra, relacionada à neutralidade científica da geografia dos professores, focada no ensino unilateral e desvinculado dos saberes espaciais dos estudantes. Nesse sentido aponta temas voltados para

---

<sup>31</sup> LUCCI, Elian Alabi. Geografia geral, astronômica, física, humana e econômica, 5ª série, 1º grau. Saraiva, São Paulo, 1983.

a análise e articulação das práticas pedagógicas, com foco na correlação das práticas espaciais dos educandos com a construção de conceitos e de saberes geográficos.

Segundo Couto (2010), tanto os conhecimentos prévios dos estudantes quanto os conhecimentos geográficos são abstrações de um espaço concreto, cujas origens e qualidades específicas devem ser confrontadas de maneira dialética. Dessa forma, destaca a importância da metodologia de ensino focada na produção social do espaço capitalista e na valorização da consciência e da prática espacial dos educandos. Essa abordagem metodológica se amplifica quando relacionada ao cotidiano de estudantes adultos e idosos da classe trabalhadora, visando promover a formação crítica dos sujeitos da EJA sobre as diferentes formas de exploração e de alienação impostas pelo modo de produção hegemônico.

Nesse contexto, o autor destaca a importância de uma didática pautada na pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2008) que parta de uma escala local – a partir do (re)conhecimento e da problematização das práticas e saberes espaciais empíricos do concreto vivido – passando pela instrumentalização da práxis, através de recursos científicos e culturais intermediados tanto pelos docentes, quanto pelos estudantes. Esse processo inclui a investigação, comparação e análise de conceitos e fenômenos em escala regional, nacional e mundial com o objetivo de alcançar a catarse (*insight*), ou seja, a reflexão crítica que possibilita ao estudante correlacionar os conceitos geográficos com os fenômenos que ocorrem nos espaços de vivência, agora recontextualizados na forma de saberes espaciais científicos do concreto pensado.

### **3.2 O currículo de geografia para a EJA: diálogos entre Andrade, Couto e Serra**

Diante da necessidade de recontextualização dos saberes prévios dos estudantes adultos e idosos, da adoção de práticas pedagógicas pautadas na reflexão crítica acerca da produção do espaço capitalista e suas características, bem como do papel da Geografia enquanto ciência das práticas e saberes espaciais, impõe-se a necessidade da seleção de conteúdos tendo em vista a elaboração de propostas curriculares de geografia alinhadas às DCNEJA, respeitando as particularidades dessa modalidade de ensino, com destaque à condição dos educandos enquanto membros da classe trabalhadora e seus respectivos contextos culturais e socioespaciais.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000a, p. 62), “o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem considerar, sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos desde a mais simples mercadoria até seus significados na

construção da vida coletiva”. O texto do Parecer apresenta de forma ambígua o trabalho como eixo estruturante do processo de ensino e aprendizagem na EJA uma vez que abre margem para interpretações de cunho tecnicista ou instrumental, além de possibilitar o esvaziamento conceitual da geografia e de outras disciplinas componentes do grupo das Ciências Humanas.

Ao analisar a proposta curricular do ProJovem Urbano<sup>32</sup>, Andrade (2018) aponta que os conteúdos geográficos se encontram entrelaçados com outros componentes curriculares, sob a premissa da interdisciplinaridade. Nesse sentido a proposta curricular em foco tende a valorizar a abordagem fenomenológica do cotidiano - quase sempre relacionados à leitura e análise de matérias jornalísticas, que resulta na diluição conceitual da Geografia no âmbito das Ciências Humanas - em detrimento de uma abordagem crítica da geografia escolar acerca dos fatores inerentes à luta de classes e à condição de exploração da classe trabalhadora.

Nesse sentido Serra (2011) aponta que a problematização e análise do mundo do trabalho devem valorizar a ressignificação do saber experiencial e a construção de um pensamento crítico e autônomo pelos estudantes, além de exigirem um profundo conhecimento conceitual e pedagógico por parte dos professores de geografia, dado o risco de reducionismo e aligeiramento dos conteúdos voltados para as crianças. Tendo em vista que os currículos escolares nem sempre abordam temas e exemplos do mundo adulto, podem promover o desinteresse pela disciplina e pela escola.

Mais de vinte anos após a homologação das DCNEJA (tendo como pano de fundo o golpe de 2016), as doutrinas neoliberais se estabeleceram no âmbito das políticas educacionais em decorrência do processo de recomposição burguesa em nível mundial, baseado na reestruturação produtiva e da reforma do Estado, visando a formação do “homem de novo tipo” (Andrade, 2018). O impacto de tais doutrinas está relacionado à valorização de práticas pedagógicas e curriculares com foco no mercado e na produtividade, pautadas no empreendedorismo e na competição desagregadora e alienante entre os membros da classe trabalhadora.

Como consequência o Ministério da Educação materializou, por meio da Resolução nº 01/2021 (Brasil, 2021), as Diretrizes Operacionais da EJA que preveem, dentre outros aspectos, o alinhamento da modalidade de ensino à BNCC, a possibilidade de sua oferta por meio da Educação à Distância e a ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. Em seu artigo nº 13, as Diretrizes estabelecem que

---

<sup>32</sup> Programa federal criado em 2008 e voltado a jovens entre 18 e 29 anos para a conclusão do ensino fundamental.

Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital. (Brasil, 2021, n.p.)

Serra (2021) destaca que o arcabouço teórico-conceitual da Geografia, enquanto ciência do espaço, permite a recontextualização das práticas e dos saberes espaciais a partir do espaço vivido dos estudantes. Contudo, o processo de construção do currículo deve estar pautado em uma tendência progressista, visando o rompimento com tendências liberais de educação que privilegiam a reprodução de conteúdo e modelagem do comportamento dos educandos. Nesse sentido aponta que

[...] o desafio posto para os educadores e educadoras progressistas, que acreditam na concepção popular e no poder transformador da educação, é identificar e analisar tanto as características particulares da localidade em que atuam quanto aquelas que se originam de outros processos. A essa ação cabe, então, desvelar as decisões de âmbito nacional e de caráter global que impactam a localidade, além de indagar sobre os interesses que elas atendem e os grupos e classes sociais beneficiados (...) Na prática pedagógica, isso só é possível a partir do princípio da problematização, o que, em certa medida, significa assumir a natureza política da educação. Tomá-lo como referência pode promover, por exemplo, a desnaturalização das desigualdades, das relações de poder e o estranhamento da realidade vivida, além de pôr em xeque padrões socioculturais opressores e tornar possível a idealização de outras perspectivas de vida em sociedade (Serra, 2021, p. 135).

Dessa forma as discussões e análises acerca das intencionalidades que abrangem os entes envolvidos (in)diretamente na orientação e construção das propostas curriculares – Estado, organismos internacionais, iniciativa privada (principalmente por meio das fundações e suas organizações), escola, educandos e professores – são fundamentais para a superação das concepções de currículo supletivo e por competências (Serra, 2014), voltados ao reducionismo e à agenda neoliberal de formação do trabalhador flexível, em prol da valorização da criticidade, da emancipação do pensamento, da ressignificação e apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade pela classe trabalhadora.

Nesse caminho, Couto (2017) reflete acerca das possibilidades voltadas para a construção de uma proposta de currículo que busque integrar os conceitos clássicos da ciência geográfica com as categorias empíricas das práticas espaciais contemporâneas (Moreira, 2017). Essa integração permitiria a compreensão da dinâmica da produção social do espaço geográfico e a análise crítica sobre os problemas e desafios da sociedade atual, como urbanização, globalização e desigualdades socioespaciais através de uma abordagem multiescalar, visando

facilitar a compreensão da interconexão dos fenômenos geográficos e a construção do raciocínio geográfico-espacial dos estudantes.

Embora não se refira de forma específica à EJA, sua premissa pode ser adaptada aos contextos sociais e às práticas espaciais dos estudantes adultos e idosos, principalmente ao relacionar o papel da classe trabalhadora na produção social do espaço por meio de uma concepção histórico-crítica (Saviani, 2008). Assim, defende que o processo de construção do currículo escolar de geografia deve privilegiar a

distribuição de conteúdo, combinada com a metodologia da articulação das práticas/saberes espaciais dos alunos com os conteúdos escolares, faz da escala nacional-regional, ou seja, do Brasil, um tema presente nos três níveis de ensino delimitados. Para preencher de conteúdos cada fase de constituição geográfica das sociedades e, conseqüentemente, dos níveis de ensino, propõe-se como ponto de partida a delimitação dos principais problemas e desafios do Brasil e da sociedade brasileira. Resultantes das características centrais do arranjo e da produção do espaço capitalista e produto das práticas espaciais de sujeitos hegemônicos e contra hegemônicos, tais problemas constituem os conteúdos fundamentais a partir dos quais as propostas curriculares devem ser construídas (Couto, 2017, p. 22-23).

Couto (2017) defende a valorização dos clássicos na elaboração dos currículos de geografia, que compreendem os conhecimentos produzidos (as permanências e suas atualizações) ao longo do processo de desenvolvimento e consolidação ontoepistemológica da ciência geográfica. Baseado nas concepções de Saviani e Gramsci relacionadas ao papel da escola no acesso ao saber elaborado, associadas às categorias empíricas das práticas espaciais (Moreira, 2017), apresenta uma proposta de elaboração curricular de geografia para os níveis de ensino fundamental e médio, de acordo com o quadro abaixo.

Figura 8 – Proposta de conteúdo para elaboração de currículo escolar de geografia, segundo Couto (2017)

| Níveis de ensino    | Conteúdos propostos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1º ao 5º ano</b> | <b>As fases de montagem e desenvolvimento do arranjo espacial das diferentes sociedades</b><br><b>Privilegiar a articulação da escala local com a escala nacional-regional</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>6º ao 9º ano</b> | <b>Montagem, desenvolvimento e reestruturação espacial</b><br>1. As fases de montagem e desenvolvimento do arranjo espacial das diferentes sociedades<br>2. Montagem e desenvolvimento do arranjo espacial da sociedade burguesa<br>3. Montagem e desenvolvimento do arranjo espacial capitalista na construção do Brasil<br>4. As três épocas de reestruturação espacial da sociedade burguesa<br><b>Articular as escalas locais, nacionais-regionais e mundiais-regionais</b> |
| <b>Ensino médio</b> | <b>As três épocas de reestruturação espacial da sociedade burguesa</b><br>1. A fabril da primeira revolução industrial<br>2. A fabril da segunda revolução industrial<br>3. A cibernética da terceira revolução industrial<br><b>Privilegiar a articulação das escalas nacionais-regionais e mundiais-regionais</b>                                                                                                                                                             |

Fonte: Couto (2017).

Os conteúdos propostos, que também podem ser concebidos como eixos temáticos, buscam relacionar os conceitos da ciência geográfica com os arranjos espaciais referentes ao processo de produção do espaço capitalista, enquanto modo de produção hegemônico. Destacando a proposta curricular para o segundo segmento do ensino fundamental (foco dessa pesquisa) é possível constatar a ênfase acerca da compreensão das relações de classe, de produção e consumo no espaço geográfico em diferentes escalas. Dessa forma, é possível relacionar os conteúdos propostos ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes trabalhadores da EJA, tendo em vista as possibilidades de recontextualização de suas práticas e saberes espaciais.

### **3.3 Análise do referencial curricular de geo-história**

Visando a construção de um referencial curricular de geografia que busque recontextualizar as práticas e saberes espaciais de estudantes adultos e idosos, a análise do documento pretérito da disciplina geo-história, adotado pelo CREMII entre 2017 e 2021, abre possibilidades de avaliação acerca das concepções teóricas, curriculares e dos conteúdos geográficos que foram privilegiados no processo de construção do documento citado.

O referencial do extinto componente curricular - elaborado por três docentes estatutários da Rede Municipal de Ensino de Itaboraí, sendo dois de história e um de geografia - pode revelar possíveis potencialidades e pontos de atenção relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos conceitos da ciência geográfica para o estrato etário em questão.

O documento em foco não apresenta uma distinção clara entre os blocos de aprendizagem<sup>33</sup> e os temas propostos. É composto por um texto de apresentação seguido por uma estrutura baseada em eixos temáticos, que agrupam os temas relacionados ao componente curricular, porém, sem definir uma seleção de conteúdos que serão abordados; expectativas de aprendizagem, que compõem os objetivos a serem alcançados ao longo do processo de ensino e aprendizagem; e orientações metodológicas, com atividades voltadas ao trabalho pedagógico. Essa forma de organização concede ao docente a liberdade para escolher e adaptar o conteúdo que melhor se relacione com a realidade e a dinâmica dos estudantes.

---

<sup>33</sup> O bloco III corresponde à junção das fases VI e VII (equivalente ao sexto e sétimo ano do ensino fundamental), enquanto o bloco IV corresponde à junção das fases VIII e IX (equivalente ao oitavo e nono ano do ensino fundamental).

A opção por um referencial curricular de cunho crítico, apoiado sobre eixos temáticos e expectativas de aprendizagem, apresenta vantagens ao se contrapor às concepções curriculares tradicionais como o currículo supletivo, pautado na transmissão bancária de conhecimento (Freire, 1996) e do currículo por competências, voltado às agendas neoliberais de formação do trabalhador flexível (Kuenzer, 2002).

Em sua introdução o documento apresenta o seguinte texto:

A organização do atual referencial caminha no sentido de identificar o aluno idoso, não como um indivíduo incompleto, mas como alguém cuja experiência de vida pode e deve ser valorizada. Tal fato, levando-se em consideração o aumento da expectativa de vida da população brasileira, nos leva a considerar a educação ao idoso como uma necessidade de viés social, inclusive para atender aqueles que já terminaram a educação básica. Essa necessidade está diretamente ligada à questão da autoestima e da qualidade de vida. É o diálogo com a experiência do aluno que fará deste material algo significativo. Entretanto, destacamos que a educação ao idoso não deve se tornar apenas um “passatempo”, ou uma espécie de “terapia”. Devemos oportunizar ao aluno de mais idade o mesmo que é oportunizado aos alunos mais jovens: o desenvolvimento do senso crítico. Ele deve ter a chance de problematizar a realidade que o cerca, de ser agente transformador dessa realidade, percebendo inclusive as forças que a impõem. Nossa proposta conjuga a Geografia e a História. Daí o nome escolhido para a disciplina: Geo-história. Quanto à temática selecionada neste material, frisamos que há uma clara e intencional perspectiva cronológica, partindo da questão das origens até o tempo presente. Lembremos sempre que as nossas preocupações com o presente determinam em grande medida o nosso olhar tanto sobre o tempo passado, quanto sobre o meio espacial. Nesse sentido, os fatos não são simplesmente uma coleção de reminiscências sem sentido, mas sim uma estrutura de elementos que conferem significado ao mundo atual. Diante disso devemos levar em consideração que esta abordagem cronológica não diz respeito ao levantamento rigoroso de todas as fases da geo-história de uma dada civilização. A proposta é lançar luz sobre os conceitos que mais digam respeito ao hoje. Exemplificando. Mais do que darmos destaque aos períodos da geo-história da Grécia antiga: pré-homérico, homérico, arcaico, clássico e helenístico; devemos nos preocupar em trabalhar os conceitos desenvolvidos pelos gregos antigos e que ainda estão em operação nos dias atuais, ainda que transformados (dialética mudança/permanência): política e cidadania são legados importantes. Bem como considerar as transformações socioespaciais de destaque transcorridas ao longo do período. Esse é o sentido que deve ser apropriado por aqueles que, como docentes, se lançarem sobre este documento para o utilizarem como ferramenta pedagógica (CREMII, 2017, n.p.).

O texto introdutório ressalta alguns pontos importantes elencados nesse capítulo no que se refere à valorização da experiência de vida dos estudantes idosos, com foco na educação voltada ao desenvolvimento do senso crítico dos indivíduos. Nesse sentido há a aproximação de uma concepção crítica de currículo, pautado na pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2008).

A proposta de uma perspectiva cronológica a partir de uma abordagem multiescalar dos fenômenos histórico-geográficos também soa positiva, ao buscar a conexão de fatos históricos com a atual configuração socioespacial capitalista, se aproximando do conceito dos espaços

diferenciais (Lacoste, 1977), dos arranjos espaciais (Moreira, 2017) e das relações entre tempo e espaço expressas pelas rugosidades e pelas formações espaciais (Santos, 1996).

Entretanto ao se analisar a organização e divisão das partes que compõem o documento fica claro o predomínio de eixos relacionados à disciplina de história, com a geografia servindo por vezes como acessório de cunho descritivo ou como técnica voltada ao embasamento dos temas abordados, através da cartografia. Esse fato se torna mais relevante ao observar que o componente curricular em foco poderia ser lecionado por docentes de história que, salvo exceções, poderiam não ter o domínio necessário dos conceitos e categorias de análise da ciência geográfica voltados para a recontextualização dos saberes empíricos dos estudantes, provocando um possível esvaziamento teórico-conceitual e superficialização dos saberes geográficos.

Apesar do objetivo de o referencial curricular não ser o de apresentar um caráter prescritivo de conteúdos fechados de ambas as disciplinas de origem, a ausência de eixos temáticos, expectativas de aprendizagem e orientações metodológicas que sugiram a abordagem de conceitos comuns à análise geográfica (espaço, paisagem, lugar, território e região) tende a reduzir sua relevância dentro do componente curricular, deixando escapar sua potencialidade na formação crítica dos sujeitos do CREMII.

O uso do termo *orientações metodológicas* pressupõe um aspecto prescritivo e instrucional para a utilização das atividades apresentadas no documento, que destoa semanticamente do possível e recomendado uso de um campo de *sugestões metodológicas*, que apresentaria as atividades como possibilidades didáticas para a práxis docente.

A análise das sequências apresentadas no referencial em questão torna possível observar o aspecto instrumental que a geografia adquire em certos pontos do documento. A relação entre expectativas de aprendizagem e orientações (e não sugestões) metodológicas contribui para a compreensão do papel secundário e instrumentalizado da geografia no contexto da disciplina geo-história, conforme destacado no quadro abaixo.

Quadro 4 – Referencial curricular de Geo-história do CREMII, com observações

| Eixos temáticos                       | Expectativas de aprendizagem                                                                                                                                                                                                   | Orientações metodológicas                                                                                                                                                                                            | Observações                                                                                                                         |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Introdução aos estudos geohistóricos. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o conceito de ciência.</li> <li>• Compreender as diferentes ideias sobre temporalidade e espacialidade.</li> <li>• Apresentar as noções básicas de cartografia.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do Atlas de Itaboraí.</li> <li>• Apresentação dos diferentes tipos de calendário.</li> <li>• Música: “Eu nasci há dez mil nos atrás” (Raul Seixas).</li> </ul> | <p>Destaque para a compreensão da relação entre espaço e tempo.</p> <p>Redução dos conhecimentos cartográficos pode impactar na</p> |

|                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                      | interpretação dos fenômenos espaciais                                                                                               |
| As origens da Terra e do ser humano.                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender o processo de formação do planeta e as condições que possibilitaram o surgimento da vida.</li> <li>• Apresentar as diferentes teorias sobre o surgimento do ser humano.</li> </ul>                                                                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Filme: “A guerra do fogo”.</li> <li>• Visitação ao Parque Paleontol gico de São José.</li> <li>• Visitação ao Museu Nacional.</li> </ul>                                    | <p>Abordagem geográfica na concepção cl ssica Ptolomaica.</p> <p>Orienta  es de cunho histórico, paleontol gico e arqueológico.</p> |
| Comunidades primitivas.                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o modo de vida dos grupos humanos primitivos (nomadismo, ca a e coleta).</li> <li>• Caracterizar tecnologicamente os grupos humanos primitivos.</li> <li>• Promover o conceito de ancestralidade.</li> </ul>                                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Filme: “10.000 a.C.”</li> <li>• Trabalho com imagens: pinturas rupestres.</li> </ul>                                                                                        | Sequência dedicada aos saberes históricos, sem atividades ligadas   geografia.                                                      |
| Surgimento da agricultura e das primeiras civilizações  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar o surgimento e o desenvolvimento da agricultura e da domesticação de animais como fundamento para o desenvolvimento da ideia de civilização.</li> <li>• Analisar a ocupação humana no Vale do rio Macacu, ao longo do tempo, considerando os achados da arqueologia/paleontologia.</li> </ul>                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho como o material do curso: “Educação Patrimonial no Vale do Macacu”.</li> </ul>                                                                                     | Sequ ncia dedicada aos saberes históricos, sem atividades ligadas   geografia.                                                      |
| Aspectos fundamentais da Antiguidade Cl ssica Ocidental | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender os conceitos básicos da civiliza  o ocidental (democracia, cidadania, direito, República).</li> <li>• Visualizar a localização geográfica da Gr cia e de Roma.</li> <li>• Discutir os conceitos de Oriente e Ocidente.</li> <li>• Estabelecer as formas de localização no espaço geográfico.</li> </ul>                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de mapas.</li> <li>• Música: “Comida” (Tit s).</li> <li>• Promover debates sobre os conceitos apresentados.</li> <li>• Uso da b ssola, GPS, Google Maps.</li> </ul> | A concepção descritiva da geografia tradicional no verbo “visualizar”                                                               |
| Invas o e coloniza  o portuguesa na América             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o in cio da ocupa  o e exploração do território brasileiro.</li> <li>• Compreender a inserção do Brasil na din mica do capitalismo no mundo moderno.</li> <li>• Compreender a organização da economia colonial (pau-brasil, drogas do sert o, a  car e minera  o).</li> <li>• Reconhecer o trabalho escravo como pilar fundamental da exploração colonial.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discuss o de textos: carta de Pero Vaz de Caminha; Navio Negreiro (Castro Alves).</li> <li>• Filme: “Amistad”</li> </ul>                                                    | Aus ncia de orienta  es para atividades voltadas   geografia.                                                                       |

|                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Revoluções burguesas                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar a tomada do poder pela burguesia no contexto das Revoluções Inglesas, Americana e Francesa.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de textos : Bill of Rights; Declaração da Independência dos EUA; Constituição dos EUA; Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão; Código Civil Napoleônico</li> </ul> | Sequência dedicada aos saberes históricos, sem atividades ligadas à geografia.                                                    |
| Revolução Industrial                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar o surgimento do capitalismo industrial.</li> <li>• Destacar o surgimento do proletariado.</li> <li>• Reconhecer a substituição do paradigma do holoceno pelo antropoceno.</li> </ul>                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Filme: “Oliver Twist”; “Tempos modernos”.</li> </ul>                                                                                                                              | Ausência de orientações para atividades voltadas à geografia.                                                                     |
| Cartografia do desenvolvimento da produção no Brasil do século XIX | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situar o aspecto agroexportador da produção econômica brasileira no contexto do desenvolvimento do capitalismo mundial</li> <li>• Pontuar as primeiras experiências industriais brasileiras associadas ao desenvolvimento tecnológico internacional</li> <li>• Problematicar a inserção de Itaboraí na dinâmica do capital</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Filme: “Mauá, o imperador e o rei”</li> <li>• Mapas do desenvolvimento da malha ferroviária nacional</li> <li>• Visitação da estação ferroviária de Visconde</li> </ul>           | <p>Ausência de orientações para atividades voltadas à geografia.</p> <p>Uso instrumental da geografia através da cartografia.</p> |
| Primeiras incursões de imigrantes não-ibéricos no Brasil           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar a chegada dos imigrantes com o projeto político de branqueamento da população</li> <li>• Analisar o projeto de construção da identidade nacional elaborado pelas oligarquias</li> <li>• Compreender e problematizar as distintas procedências geográficas dos imigrantes</li> </ul>                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visitação à Hospedaria dos Imigrantes da Ilha das Flores</li> <li>• Utilização de mapas para identificação da origem dos imigrantes</li> </ul>                                    | Uso instrumental da geografia através da cartografia.                                                                             |

Fonte: Referencial Curricular de Geo-história do CREMII (adaptado).

Embora o componente curricular geo-história tenha representado desafios para aqueles que se dedicaram a elaborar sua ementa e lecionado em turmas de adultos e idosos, a crítica aqui apresentada não se refere à disciplina em si, mas à limitada representatividade teórico-metodológica da geografia enquanto ciência das práticas e saberes espaciais.

Mesmo diante dos eixos temáticos relacionados no referencial que são rotineiramente elencados em programas curriculares e obras didáticas, logo, passíveis de análise geográfica, é possível observar a limitação de expectativas de aprendizagem e orientações metodológicas acerca da geografia que possam oferecer ao docente, em trabalho efetivo com o componente curricular citado, meios para a elaboração de atividades e estratégias voltadas para a recontextualização das práticas e saberes espaciais dos estudantes adultos e idosos.

O objetivo da crítica aqui realizada acerca do referencial curricular de geo-história não pretende anular ou desqualificar as potencialidades dessa disciplina escolar. A análise crítica desse documento não sugere a redução deliberada dos conceitos geográficos por parte dos envolvidos no processo de construção do referencial em questão. Entretanto, serve de alerta para que o trabalho de construção de um documento de tamanha importância para o processo de ensino e aprendizagem de geografia, assim como de história, aponte para uma participação significativa de docentes e pesquisadores de ambas as epistemes, tendo em vista as possibilidades não aproveitadas e, principalmente, a necessidade de um profundo conhecimento teórico-conceitual (histórico e geográfico) do docente acerca dos diferentes contextos espaço temporais relacionados aos eixos temáticos propostos.

### **3.4 Proposta de referencial curricular de geografia para o CREMII**

Diante dos marcos legais do processo histórico de constituição da EJA no Brasil como modalidade de ensino reconhecida e sistematizada; da caracterização e contextualização dos estudantes da educação pública nas esferas municipal e estadual, enquanto membros da classe trabalhadora, subalternizados através de uma lógica de *inclusão excludente* (Kuenzer, 2002) comum à agenda neoliberal de formação ao longo da vida do homem de novo tipo (Andrade, 2018) e das potencialidades do CREMII no sentido de romper com a lógica baseada no senso comum da estigmatização do estudante adulto e idoso, como sendo incapaz de aprender coisas novas, a geografia escolar pode assumir uma posição de destaque no desenvolvimento do senso crítico dos educandos acerca dos processos de exclusão e exploração perpetrados pelas forças hegemônicas que atuam no espaço capitalista.

A partir dos levantamentos históricos, quantitativos e bibliográficos relacionados ao contexto da modalidade de ensino em questão, torna-se possível elencar, com certo grau de certeza, que a elaboração de um referencial curricular de geografia que busque atender às particularidades de adultos e idosos do CREMII deve se pautar na valorização e recontextualização dos saberes empíricos dos educandos voltada à criação de conceitos, tendo como princípio a análise dos fenômenos naturais e humanos e processos em curso na escala local, e sua articulação com a escala regional, nacional e mundial. Em relação aos conceitos da geografia, Couto (2017, p. 116) aponta que

[...] este movimento do abstrato para o concreto supõe uma abordagem dos conceitos/conteúdos da geografia no ensino a partir das conexões e contradições da universalidade (espaço global) com a singularidade (práticas espaciais dos indivíduos), mediadas pela particularidade (escalas intermediárias do espaço geográfico). Isso também implica em abordar o espaço, a paisagem, o território, o lugar, a região, a rede, a escala a partir dos significados que estes conceitos possuem na vida concreta das pessoas nos dias atuais. Ou seja, pensar a geografia (globalização) que existe no meio social e com o qual o aluno toma contato através de sua própria participação em atos que envolvem sua espacialidade, isto é, em práticas sociais mediadas pelas práticas espaciais.

No esforço de adaptação para o contexto da EJA, conforme apontado por Couto (2017), Serra (2011) e Resende (1986), uma geografia focada no trabalho enquanto fenômeno integrador em diferentes escalas e arranjos espaciais ao longo do tempo, tem a capacidade de promover a crítica relacionada aos processos hegemônicos em curso no mundo cada vez mais tecnificado e globalizado. Os apontamentos de Lacoste (1977) sobre o papel de controle e instrumentalização da geografia pelos Estados e empresas sobre o território, se converteram em arranjos nos quais as fronteiras nacionais já não conseguem limitar o poder das grandes empresas de tecnologia, que se aperfeiçoam a cada dia no sentido de manipular e padronizar ações e comportamentos da sociedade, relacionados ao consumo e na difusão de valores baseados na meritocracia, empreendedorismo e rentismo.

O conceito social do trabalho vem atravessando um processo de ressignificação. A atividade que outrora “dignificava o homem”, hoje é por vezes classificada como sinônimo de insucesso daquele que é chamado de empregado, e não de empresário. Os direitos trabalhistas, conquistados por meio de mobilizações da classe trabalhadora ao longo da história, vêm sendo considerados artifícios de cunho assistencialista que atrasam o desenvolvimento econômico do país. Não raras são as ocasiões nas quais familiares e amigos de longa data proferem tais impropérios, presencial ou virtualmente, além de estudantes sejam eles jovens, adultos ou idosos.

Contudo, no último caso, a escola pode e deve se posicionar. Diante do poder alienante de agentes manipuladores que utilizam a internet e as redes sociais para a difusão de ideologias e políticas extremistas, criação de necessidades e fetichismos materiais e estéticos que buscam valorizar forma em detrimento de conteúdo, o papel questionador da geografia enquanto disciplina escolar deve contribuir na luta contra a colonização dos corpos e pensamentos, engendradas por interesses políticos e empresariais que buscam segregar a sociedade de modo antagônico entre empregados e empreendedores, celetistas e profissionais liberais, estudantes de escolas públicas e privadas, cidadãos de bem e comunistas.

Em comum, essas classificações compartilham a ideia da redução da participação do Estado sobre questões de ordem socioeconômica, visando atender à agenda neoliberal voltada à majoração dos lucros empresariais e à necessidade de formação de trabalhadores flexíveis para as novas demandas do mercado de trabalho, dependente contínuo de readaptações laborais diante dos avanços tecnológicos. A padronização dos saberes imposta pelas Bases Comuns Curriculares aliada à inserção de itinerários formativos que valorizem as competências dos estudantes, corroboram as intencionalidades voltadas à formação de contingentes de mão-de-obra e a redução da dependência dos serviços públicos e programas sociais, no estímulo à ideologia do *self-made man*, baseado no culto à meritocracia.

Não à toa alguns termos oriundos do léxico empresarial se fazem cada vez mais presentes nas políticas educacionais e no cotidiano das escolas, tendo como mantras o empreendedorismo e o projeto de vida. A cultura *Maker* e a metodologia STEM<sup>34</sup>, por exemplo, são vendidas como soluções para adaptação do ensino escolar ao desenvolvimento tecnológico. Entretanto, buscam reduzir a importância das Ciências Humanas para a formação crítica social dos estudantes, em prol da valorização de metodologias ativas e do pragmatismo do conhecimento.

No intuito de analisar a materialização dos fenômenos sociais e as formas de organização do espaço capitalista, além do papel dos estudantes adultos e idosos da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí nesses processos, enquanto sujeitos sociais e membros explorados da classe trabalhadora, segue uma proposta de referencial curricular de geografia para estudantes do estrato etário em questão. De acordo com a sugestão de conteúdos feita por Couto (2017), buscou-se adaptar às particularidades dos estudantes do CREMII em respeito aos seus aspectos comportamentais, históricos, cognitivos e psicológicos, sem, no entanto, reduzir ou simplificar os conceitos e temas relacionados à ciência geográfica.

Quadro 5 – Proposta de Referencial Curricular de Geografia para o bloco III do CREMII

| Eixos temáticos                                                    | Expectativas de aprendizagem                                                                                                                                                                                                                                                                              | Sugestões metodológicas                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O município de Itaboraí e a Região Metropolitana do Rio de Janeiro | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar as categorias de análise da Geografia (lugar, paisagem, espaço geográfico, território e região) com o contexto municipal e da RMRJ;</li> <li>• Identificar os principais fundamentos e elementos da cartografia (orientação e localização)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de músicas, filmes e poemas relacionados às categorias de análise geográficas.</li> <li>• Entrevistas com moradores sobre movimentos migratórios e mudanças demográficas percebidas.</li> </ul> |

<sup>34</sup> Acrônimo (em inglês) para Science, Technology, Engineering e Mathematics. Esta metodologia educacional mantém o foco apenas nas ciências exatas para a educação escolar, sendo voltadas para a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. Há também a variação STEAM, onde a letra A significa Arts, que incluiria todos os conhecimentos não abarcados pelas outras siglas, incluindo as ciências humanas.

|                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                     | <p>no espaço, escalas cartográficas e geográficas, elementos do mapa);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar geograficamente o município de Itaboraí e a RMRJ;</li> <li>• Reconhecer as características da Geografia Urbana de Itaboraí e da RMRJ (metropolização, conurbação e problemas urbanos socioambientais).</li> <li>• Conhecer os aspectos demográficos de Itaboraí e da RMRJ (população absoluta, população relativa, estrutura etária e envelhecimento da população, movimentos migratórios) e sua relação com outras escalas.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de diferentes produtos cartográficos (globo, mapa temático, carta, planta, croqui).</li> <li>• Elaboração de croqui do espaço de vivência do estudante.</li> <li>• Atlas de Itaboraí.</li> <li>• Visita ao Centro Histórico da cidade.</li> <li>• Consulta ao site do IBGE Cidades</li> <li>• Apresentar instrumentos de orientação tradicionais e modernos.</li> <li>• Apresentar instrumentos de sensoriamento remoto (GPS, Google Earth, dados meteorológicos do INPE).</li> </ul>                                                                                   |
| O Trabalho e a Organização do Espaço                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o espaço geográfico como resultado de processos históricos e sociais complexos;</li> <li>• As transformações do espaço geográfico ao longo da história: as diferentes fases de desenvolvimento do capitalismo e seus impactos socioambientais no espaço;</li> <li>• Identificar os setores da economia e suas interações;</li> <li>• Compreender o conceito e se reconhecer como integrante da PEA ou da PEI;</li> <li>• O papel da aposentadoria para a classe trabalhadora;</li> <li>• Entender o conceito de desemprego e suas causas, tipos e consequências;</li> <li>• Conhecer as características do trabalho formal, informal, autônomo e liberal;</li> <li>• Analisar as novas relações de exploração do trabalho no mundo globalizado (precarização das condições de trabalho, novas formas de contratação, ausência ou redução de direitos trabalhistas e problemas de saúde relacionados).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise do caminho de diversos produtos, da obtenção, transformação até o consumo, para que se compreendam as relações entre os diferentes setores da economia.</li> <li>• Visitar empresas, cooperativas e assentamentos do MST para observar diferentes formas de organização do trabalho.</li> <li>• Consulta ao site do IBGE Cidades.</li> <li>• Realização de um censo com os estudantes, para levantamento de dados quantitativos voltados à elaboração de gráficos e tabelas, além de debate acerca dos resultados da pesquisa.</li> <li>• Debates sobre os temas.</li> </ul> |
| O trabalho e o processo de formação do espaço geográfico brasileiro | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os ciclos espaciais de acumulação e suas relações de produção: trabalho escravo no ciclo canavieiro, assalariado-parceiro no ciclo cafeeiro, assalariado no ciclo soja-óleos-carne;</li> <li>• Compreender o processo de formação da população brasileira através dos povos originais e movimentos migratórios;</li> <li>• Identificar a divisão política-administrativa do Brasil em estados, municípios e distritos e suas formas de regionalização;</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possíveis temas de vídeos, debates e palestras: as relações entre o trabalho escravo e o racismo estrutural no Brasil, o papel da EJA no cenário educacional brasileiro, a formação do Brasil e as desigualdades socioespaciais.</li> <li>• Consulta ao site do IBGE Cidades e Justiça Eleitoral.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                         |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a divisão das instâncias políticas do país e o papel dos três poderes da República;</li> <li>• Relacionar a exploração econômica do meio natural com o processo de degradação ambiental dos domínios morfoclimáticos brasileiros;</li> <li>• O Brasil no cenário mundial: DIT, Mercosul, BRICS, G20.</li> </ul> |  |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

Fonte: O autor, 2023.

Quadro 6 – Proposta de Referencial Curricular de Geografia para o bloco IV do CREMII

| Eixos temáticos                                        | Expectativas de aprendizagem                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Sugestões metodológicas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O trabalho no contexto do modo de produção capitalista | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender que as relações de trabalho são frutos de processos históricos;</li> <li>• Compreender as características do sistema capitalista;</li> <li>• Compreender as características do sistema socialista e a Guerra Fria;</li> <li>• Identificar as fases de desenvolvimento do capitalismo;</li> <li>• Relacionar o sistema capitalista ao desenvolvimento desigual e refletir sobre a materialização das desigualdades no espaço geográfico.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exibição de filmes e documentários relacionados.</li> <li>• Elaboração de mapas mentais sobre as características do capitalismo e do socialismo.</li> <li>• Elaboração de mapas temáticos mostrando as desigualdades econômicas e sociais em diferentes regiões.</li> </ul>                                                                                                                 |
| As Revoluções Industriais e a reconfiguração do espaço | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a evolução dos processos produtivos: artesanato, manufatura e maquinofatura;</li> <li>• Identificar a Primeira Revolução Industrial;</li> <li>• Identificar a Segunda Revolução Industrial;</li> <li>• Identificar a Revolução Técnico-científico-informacional e refletir sobre os avanços tecnológicos;</li> <li>• Relacionar os avanços dos meios de transportes e das telecomunicações com a globalização;</li> <li>• Compreender o papel das empresas transnacionais na globalização;</li> <li>• Relacionar as Revoluções Industriais com a pressão sobre o meio natural, as mudanças climáticas e os impactos socioambientais contemporâneos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de uma linha do tempo dos processos produtivos, identificando eventos chave e inovações.</li> <li>• Elaboração de mapas mentais com as principais características de cada Revolução Industrial.</li> <li>• Debate sobre os avanços tecnológicos.</li> <li>• Pesquisa sobre uma empresa transnacional específica e produção de um relatório sobre suas operações globais.</li> </ul> |
| Consumo, consumismo e questões socioambientais         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre as diferenças entre consumo e consumismo;</li> <li>• Identificar o papel da publicidade, da propaganda e da internet no estímulo ao consumismo;</li> <li>• Perceber as transformações no ciclo de vida dos produtos ao longo do tempo (da durabilidade à obsolescência programada);</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exibição de filmes e documentários: A história das coisas (2007), Ilha das flores (1989), Supermercado (2012).</li> <li>• Estudos de casos que ilustrem situações de consumo responsável e consumismo exacerbado.</li> </ul>                                                                                                                                                                |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar o consumismo com a pressão sobre os elementos naturais;</li> <li>• Refletir sobre o papel da agroindústria e suas diferenças da agricultura familiar;</li> <li>• Analisar criticamente o conceito de desenvolvimento sustentável.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate sobre a influência das mídias na formação de hábitos de consumo.</li> <li>• Criação de campanha publicitária que promova o consumo consciente.</li> <li>• Calcular a pegada de carbono dos estudantes.</li> </ul> |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: O autor, 2023.

A estrutura do documento é composta por três eixos temáticos para cada bloco de aprendizagem, consonante à divisão trimestral do ano letivo adotada na Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí e à carga horária mínima de oitenta horas/aula anuais da disciplina escolar.

Os referenciais apresentados não têm por objetivo a prescrição de conteúdos, sendo objetivado pelas expectativas de aprendizagem dos estudantes adultos e idosos do CREMII. As sugestões de eixos temáticos foram concebidas buscando-se alinhar o conceito de trabalho às características fundamentais do modo de produção capitalista, de acordo com concepções geográficas e curriculares de caráter crítico. As sugestões metodológicas podem e devem ser adaptadas de acordo com as particularidades dos estudantes e das turmas, respeitando possíveis limitações identificadas pelo docente durante o trabalho pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos consiste em uma modalidade de ensino com especificidades que transcendem a simples ideia da oferta de educação formal para aqueles que, por motivos diversos, deixaram de estudar na infância e juventude ou que acumularam retenções ao longo da vida escolar.

A análise dos marcos históricos e legais acerca da EJA e de seus estudantes refletem a segregação sistemática dessa parcela da sociedade, materializada sob certos aspectos. Um deles se refere à estigmatização reproduzida ao longo do tempo relacionada aos estudantes do (ainda chamado) supletivo, tidos como inferiores pelo senso comum no contexto educacional, social e laboral. Essa depreciação social impacta na autoestima e na autoconfiança dos sujeitos, que veem nos cursos profissionalizantes uma possível saída para sua sobrevivência e demonstração de seu valor. Ou ainda podem recorrer aos exames certificadoros oferecidos pela iniciativa privada e pelo próprio governo federal, através do Encceja, criando uma tempestade perfeita relacionada à desvalorização do ensino escolar e à consequente redução das matrículas na modalidade de ensino em questão, o que pode vir a justificar sua possível terminalidade ou transferência de responsabilidade em momento oportuno.

Outro aspecto observado se refere às intencionalidades das políticas educacionais pautadas “tanto na gestão sob as premissas do gerencialismo, quanto os pressupostos político-pedagógicos e curriculares para a formação do ‘homem de novo tipo’ (Andrade, 2018, p. 16). Desde a década de 1990 a agenda neoliberal se faz presente na elaboração de currículos e oferta de novas modalidades de ensino, sob a égide de ideologias e políticas governamentais que buscam soluções para o analfabetismo e escolarização em massa da população, por meio de parcerias com fundações e organizações educacionais que imputam ao trabalho docente e às escolas públicas as responsabilidades pela baixa qualidade da educação brasileira.

Em relação ao perfil da categoria docente da EJA foram constatadas algumas características em comum com os professores que atuam em outras modalidades da Educação Básica das redes públicas de ensino. O processo de adulti-idosificação (Andrade, 2023) se destaca como uma consequência do desinteresse dos jovens pela carreira no magistério diante de sua desvalorização social, política e remuneratória que leva ao prolongamento do tempo de serviço por parte dos docentes e adiamento da aposentadoria. Além desse fato, o predomínio dos regimes de contratação temporária adotado pelas redes públicas de ensino municipais e

estaduais, em decorrência da não realização de concursos públicos para provimento de vagas no magistério, também contribui para o desinteresse e adoecimento da categoria docente.

Segundo Serra (2014) os programas curriculares de cursos da EJA tendem a reproduzir as concepções de educação supletiva e da pedagogia das competências, que se pautam na oferta de cursos e conteúdos aligeirados e voltados à formação do trabalhador. Contudo em resposta a essa tendência, os currículos de concepção crítica representam um contraponto às tendências neoliberais associadas às políticas educacionais, ao privilegiarem a reflexão acerca dos processos envolvidos na produção social do espaço e no ensino de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, em detrimento do tecnicismo e do ensino instrumental e pragmático de conteúdos alienantes, relacionados ao modo de produção hegemônico e à construção e manutenção da sociedade de consumo.

Partindo da premissa defendida em uníssono pelos autores que fundamentam esse trabalho, toma-se como postulado o princípio de que a experiência de vida trazida pelos estudantes para as salas de aula da EJA deve ser respeitada e incorporada ao processo de ensino e aprendizagem. Contudo, é pertinente observar que o nível dessas experiências varia conforme a faixa etária dos educandos, podendo influenciar as percepções acerca da recontextualização de saberes (Bernstein, 1996), da práxis docente e do valor da escola como instituição de educação formal. Se por um lado jovens, adultos e idosos da EJA compartilham o fato de terem “suas histórias de vida marcadas pela sua forma de inserção no mundo do trabalho e, portanto, na forma de produção de sua existência” (Serra, 2011, p. 5), do outro se observam as diferentes formas de práticas e saberes espaciais construídos e reproduzidos ao longo das últimas décadas.

Os idosos trazem consigo a experiência advinda de arranjos e práticas espaciais com características diferentes do atual contexto socioespacial vivido/percebido/imaginado (Harvey, 2008) pelos jovens e adultos. Por isso torna-se fundamental a adaptação de práticas pedagógicas e referenciais curriculares que considerem os diferentes aspectos de ordem sócio-históricas dos sujeitos adultos e idosos da EJA, além de reconhecer e respeitar questões ligadas à gerontologia no âmbito das dimensões biológica, psicológica e espiritual, assim como seus atravessamentos no processo de ensino e aprendizagem desse estrato etário.

A geografia crítica possui a capacidade inerente ao seu arcabouço teórico-metodológico de promover questionamentos relacionados ao *status quo* dos arranjos espaciais (Moreira, 2017), no sentido de revelar as contradições e desigualdades do espaço capitalista. No contexto da realidade da educação pública brasileira, no chamado chão da escola, que forma grande parte dos membros da classe trabalhadora do país, adquire um papel relevante no sentido de buscar o rompimento com as concepções tradicionais de ensino e aprendizagem, ao ressaltar a

importância do conhecimento crítico sob a ótica do trabalho, da produção social do espaço e das relações sociais de classe, como forma de resistência diante das ofensivas neoliberais, neopentecostais e extremismos políticos-ideológicos, além dos ataques às instituições públicas, às políticas sociais, ao conhecimento científico e à razão.

Diante das possibilidades de pesquisa acerca do CREMII, enquanto política pública de valorização da educação propedêutica e do rompimento dos estigmas relacionados aos sujeitos discentes de idade mais avançada, o trabalho aqui apresentado buscou apontar uma pequena possibilidade voltada ao ensino de geografia para o estrato etário em questão. Entretanto, dadas as particularidades dessa unidade administrativa de ensino no município de Itaboraí (que pode servir de modelo para outros municípios), algumas lacunas devem ser ressaltadas no intuito de apontar outras possibilidades de pesquisa relacionadas aos estudantes adultos e idosos, sejam do CREMII ou não.

A pesquisa buscou analisar o ensino de geografia sob a ótica da epistemologia crítica, fato que não exclui as possibilidades de análise através de outras concepções epistemológicas. A percepção por parte dos estudantes acerca do ensino de geografia e de outras disciplinas também se apresenta como uma possibilidade, além do aprofundamento dos estudos relacionados ao ensino de idosos aliados aos avanços dos conhecimentos gerontológicos. Os dados quantitativos apresentados no trabalho a partir de órgãos oficiais possibilitam o aprofundamento da análise acerca de outras particularidades relacionadas aos estudantes, aos docentes e às escolas no contexto da EJA.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C.; SOUZA, J. S. Crise do capital, recomposição burguesa e impactos na gestão da Educação de Jovens e Adultos. *EJA em Debate*, v. 6, n. 9, 2017.

ANDRADE, R. C. Os determinantes da ofensiva neoliberal sobre o currículo de geografia para a educação de jovens e adultos. *Para Onde!?*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 16–27, 2018. DOI: 10.22456/1982-0003.84765. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/84765>>. Acesso em: 4 ago. 2024

ANDRADE, R. C. O coetâneo receituário neoliberal para a formação-atuação de professores de geografia no brasil. *Anais do X Encontro Nacional de Ensino de Geografia*, 2023.

ARAÚJO, L. O. L. A estrada como agente de transformação urbana: o caso do trecho rodoviário Niterói-Manilha (BR 101). *Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos*, 2014.

BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/TdjFHK3NrJdKQ5SrZbBwjF/?lang=pt>> Acesso em: 15 jul. 2024.

BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Constituição (1824). *Lex: Constituição Política do Império do Brazil*, de 25 de março de 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e EJA. Brasília/DF: maio de 2000(a).

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília/DF: julho de 2000(b).

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3 de 15 de julho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 2010, Seção 1, p.66. Documento PDF.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

CARRANO, P. J. R. Identidades juvenis e escola. In: UNESCO. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE IDOSOS DE ITABORAÍ (CREMII). Projeto político-pedagógico. Itaboraí, 2021. 15p.

CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE IDOSOS DE ITABORAÍ (CREMII). Referencial curricular de geo-história. Itaboraí, 2017, 4p.

COUTINHO, I. L. C. A política de educação de jovens e adultos trabalhadores do município de Itaboraí a partir do caso CREMII. 2023. 281f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

COUTO, M. A. C. Ensinar geografia ou ensinar com a geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. Revista Terra Livre, São Paulo (SP), ano 26, n. 34, págs. 109-124, jan-jun 2010.

COUTO, M. A. C. A geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais - por um novo modelo clássico de organização curricular. Revista Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 13, n. 2, págs. 5-25, jul-dez 2017.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Byj8LBb5ktqKfbcHBJKQjmR/?lang=pt>>. Acesso em: 19 fev. 2024.

FERNANDES, M. V. R. ; ALVARENGA, M. Ensino remoto na EJA face à precarização de professores e alunos da rede pública estadual do RJ. Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura, v. 10, p. 87-98, 2021

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, São Paulo. 1996.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo: dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, 2012. p. 748-759.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere, volume 3 [recurso eletrônico]: Maquiavel, notas sobre o estado e a política / Antonio Gramsci; tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. recurso digital.

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, p. 199-215, maio/ago. 2007.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 108-194, maio./jun./ago. 2000.

HARVEY, D. Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IBGE. Nota complementar - Pessoas Idosas com 60 anos ou mais de idade - Censo 2022. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-detalle-de-midia.html?view=mediaibge&catid=2101&id=6744>>. Acesso em: 25 set. 2024.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2023. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 13 mar. 2024.

ITABORAÍ. Câmara Municipal. Plano Municipal de Educação. 2015.

ITABORAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí, 3ª. Ed – Rio de Janeiro, 2014.

ITABORAÍ. Secretaria de Meio Ambiente e Urbanismo (SEMMAURB). Cadernos Itadados. 2018.

ITABORAÍ. Secretaria Municipal de Educação. Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí, 2024.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.) Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2002.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. Retratos da Escola, [S. l.], v. 2, n. 2/3, 2012. DOI: 10.22420/rde.v2i2/3.133. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/133>>. Acesso em: 29 mar. 2024.

MANACORDA, M. A. Marx e a formação do homem. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 6–15, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639891. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639891>. Acesso em: 9 fev. 2024.

MARANDINO, M. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? *Ciência & Educação* (Bauru), v. 23, p. 811-816, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cmjvH7v4mFZMsdjV5bWLJfM/#>. Acesso em: 9 fev. 2024.

MELO, C. S.; MACHADO, M.C.G. Notas Para A História Da Educação: Considerações Acerca Do Decreto Nº 7.247, De 19 De Abril De 1879, De Autoria De Carlos Leôncio De Carvalho. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.34, p.294-305, jun.2009. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8639594/7163/10158>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, R. Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MOREIRA, R. O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, R. Uma ciência das práticas e saberes espaciais. *Revista Tamoios*, São Gonçalo (RJ), ano 13, n. 2, págs. 26-43, jul-dez 2017.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hFjkmDxbZLwGBdLx8R4XhgS> Acesso em 28 fev. 2024.

OLIVEIRA, R. C. S. Terceira Idade: do repensar dos limites aos sonhos possíveis. Campinas: Papirus, 1999.

PEREIRA, T. V; OLIVEIRA, R. A. A. Juvenilização da EJA como efeito das políticas de responsabilização. São Paulo: *Est. Aval. Educ.*, v. 29, n. 71, p. 528553, maio/ago.2018.

POULANTZAS, N. O Estado, o poder, o socialismo. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/SgSTznjML3Hzt9cTgqSBbKK/>. Acesso em: 17 fev. 2024

RESENDE, M. S. A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. Profissão educador social, Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 10 ed., Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SANTOS, M. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4 ed., São Paulo: EDUSP, 2009.

SANTOS, S.; NUNES, E. J. F. Avanços e Impasses da Política de Educação Após as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **e-Mosaicos**, [S. l.], v. 10, n. 24, p. 113–129, 2021. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57601. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/57601>>. Acesso em: 19 fev. 2024.

SERRA, E. Práticas curriculares de professores de geografia no contexto da educação de jovens e adultos. *Revista Geográfica de América Central*, Número Especial EGAL, ano 2011. ISSN 2115-2563. p. 1-16. Disponível em: <<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2750>>. Acesso em: 20 out. 2024.

SERRA, E. O mundo do trabalho na Geografia a ser ensinada na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira De Educação Em Geografia*, 1(1), 24–46, 2011. Disponível em: <<https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/14>>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SERRA, E. Trajetórias do currículo de geografia que se ensina a jovens e adultos trabalhadores. *Revista Giramundo*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 45 - 54, jan./jul. 2014. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5489953>>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SERRA, E. O espaço vivido e a pedagogia situada de Paulo Freire. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 133-144, out. 2021. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-03052021000400133&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052021000400133&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 out. 2024.

SERRA, E.; VENTURA, J.; ALVARENGA, M.; REGUERA, E. Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 25–41, 2017. Disponível em: <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/243>>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SILVA, A. B. O currículo na educação de jovens e adultos: análise da experiência do município de Itaboraí. 2016. 173p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

SILVA, J. L.; SOUZA, J. C. L.; BARBOSA, C. S. Vinte Anos do Parecer CNE/CEB N. 11/2000: dos Avanços aos Desafios Ainda Não Superados pela EJA. **e-Mosaicos**, [S. l.], v. 10, n. 24, p. 81–95, 2021. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57738. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/57738>>. Acesso em: 19 fev. 2024.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>>. Acesso em: 19 jun. 2023.

VENTURA, J. P. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. 2011. Disponível em: <<http://ppgo.sites.uff.br/wpcontent/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendomarcos.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2023.

VENTURA, J. P.; OLIVEIRA, F. G. A travessia “do EJA” ao Encceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 80–97, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9427>>. Acesso em: 13 mar. 2024.