

**UFRRJ
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA –
PPGGEO**

DISSERTAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Geografia: uma análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia das Universidades Públicas do Rio de Janeiro, um olhar para a Baixada Fluminense

DAIANE RODRIGUES LUNA

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGGEO

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA GEOGRAFIA: UMA
ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA
EM GEOGRAFIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO, UM
OLHAR PARA A BAIXADA FLUMINENSE**

DAIANE RODRIGUES LUNA

Sob a Orientação do Professor
Professor Clézio dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial
para a obtenção do título de **Mestra em**
Geografia, no Programa de Pós-Graduação em
Geografia da UFRRJ.

Nova Iguaçu, RJ
Junho de 2024

L961e LUNA, DAIANE RODRIGUES, 1994-
A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Geografia:
uma análise das matrizes curriculares dos cursos de
licenciatura em Geografia das Universidades Públicas
do Rio de Janeiro, um olhar para a Baixada Fluminense
/ DAIANE RODRIGUES LUNA. - NOVA IGUAÇU, 2024.
99 f.

Orientador: CLÉZIO DOS SANTOS.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GEOGRAFIA, 2024.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Ensino de
geografia. 3. Baixada Fluminense. 4. Formação docente.
I. SANTOS, CLÉZIO DOS, 14/08/1973-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 38/2024 - IGEO (11.39.00.34)

Nº do Protocolo: 23083.025083/2024-58

Seropédica-RJ, 24 de maio de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DAIANE RODRIGUES LUNA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Geografia, no Programa de Pós-Graduação em Geografia, área de concentração em Espaço, Questões Ambientais e Formação em Geografia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 16/05/2024.

Clézio dos Santos (Dr.). UFRRJ
(Orientador)

Edileuza Dias de Queiroz (Dra.). UFRRJ

Lorena Lopes Pereira Bonomo (Dra.). UERJ

*(Assinado digitalmente em 24/05/2024
13:48)*

CLEZIO DOS SANTOS

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)

Matrícula: ###583#7

*(Assinado digitalmente em 24/05/2024
14:45)*

EDILEUZA DIAS DE QUEIROZ

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PROEXT (12.28.01.16)

Matrícula: ###65#1

**(Assinado digitalmente em 25/05/2024
18:00)**

LORENA LOPES PEREIRA BONOMO

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.297-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **38**, ano: **2024**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **24/05/2024** e o código de verificação: **452ef7b485**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, sou grata a Deus por ter me dado a oportunidade incrível de inicialmente ter conseguido me graduar, fazer uma pós-graduação e por fim, ter ingressado no mestrado, isso me mostrou o quão capaz eu sou de atingir os meus objetivos. Sou muito agradecida por todas as chances e possibilidades alcançadas.

Aos meus pais, Rosilene Maria e José Martins, sou grata por viabilizarem a minha formação, pelo apoio e pela motivação nos momentos difíceis, além de todo o carinho e amor por mim, pelo orgulho, por tudo. Só tenho a agradecer. Sou grata aos meus irmãos, que me ajudaram e me confortaram quando precisei e por estarem ao meu lado sempre.

Gostaria de agradecer o meu orientador, o Professor Dr. Clézio dos Santos pela paciência, companheirismo, pela insistência e especialmente, por acreditar em mim, na minha pesquisa e no meu trabalho.

Gostaria de expressar que sou grata ao meu melhor amigo Richard Souza pelos conselhos, pela ajuda com os meus problemas relacionados ao desconhecimento com o mundo digital e seus derivados, e sobretudo pela calma que teve comigo durante todos esses anos, gratidão!

Quero reconhecer que sou extremamente grata por ter ao meu lado todos os amigos que qualquer um gostaria de ter, sou feliz por fazer parte da Savana Uerjiana, que entre seus membros possui: Ana Lessa; Andressa Azevedo, Carina Matos; Kaike Antunes; Larissa Rufino e o ilustre Mateus Vieira (Duerre). Minhas amigas de longa data eu também não posso esquecer, Héliida Gabry e Tailane Vasconcelos, duas guerreiras Uerjianas e Belford-Roxences. Além de claro aos amigos que conquistei ao longo do mestrado, e também no IBGE, sei que posso contar com certeza com a Gabrielle; Lucas; Joanna; Nathália; Mateus & Matheus; João, e, é claro a amiga que conquistei no IM: Tayane Guedes que tem um lugar especial na minha vida. Saibam que vocês são únicos e especiais na minha vida, vou levá-los comigo em meu coração para sempre!

Sou grata por ter pessoas muito abençoadas em minha vida, que querem o meu bem e me ajudam nessa trajetória cotidiana, assim, agradeço a todos os meus amigos mais próximos (que são muitos!!!) que levo em meu coração.

Um agradecimento especial também a todos os professores que eu tive e àqueles que trabalham para que tudo dê certo. Essa classe necessita de mais respeito

e reconhecimento. Sou feliz por ter passado vários professores maravilhosos em minha vida.

Por fim, quero agradecer à Banca e as professoras Dra(s). Edileuza Dias Queiroz (UFRRJ) e Lorena Lopes Pereira Bonomo (UERJ), e também ao Programa de Pós-Graduação em Geografia; ao Instituto Multidisciplinar (IM) de Nova Iguaçu (local onde eu sempre quis fazer meu mestrado) e também ao quadro de docentes, funcionário e terceirizados da UFRRJ, porque, eu sei que sem vocês a Universidade não funcionaria. E, finalmente, a todos os meus amigos que aqui eu não citei, e todas as pessoas que me querem bem, meus mais sinceros sentimentos de gratidão!

Gratidão eterna a todos que me ajudaram nesta longa jornada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001" e "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.



Heliópolis, Belford Roxo (Rio de Janeiro)

RESUMO

LUNA, Daiane Rodrigues. **A educação de jovens e adultos (EJA) na Geografia: Uma análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia das universidades públicas do Rio de Janeiro, um olhar para a Baixada Fluminense**. 2024. 98 p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto Multidisciplinar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2024.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria, sendo muito importante que os educadores dessa modalidade entendam suas dificuldades e necessidades. O licenciado em Geografia como profissional habilitado a ministrar aulas de geografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, é um dos educadores que trabalham com a EJA no Brasil. O objetivo geral da pesquisa é analisar como a Educação de Jovens e Adultos se apresenta nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia nas Universidades Públicas da Baixada Fluminense. A metodologia se baseia em cunho qualitativo, partindo de pressupostos indicados por autores como Guttschow (2011), Friedrich, Benite e Benite (2012), Serra (2019, 2011), Haddad e Pierro (2000), Nicodemos e Serra (2021) e Sampaio e Hizim (2022). Além do trabalho com referenciais relevantes da EJA e do Ensino de Geografia, analisamos os documentos oficiais, as matrizes curriculares dos cursos de Geografia das Universidade públicas do Estado do Rio de Janeiro e realizamos entrevistas/questionários que possuem como característica a vertente semiestruturada, a qual permite uma maior flexibilidade e diálogo entre entrevistador e entrevistado. As entrevistas foram realizadas de forma remota com os egressos formados em Geografia no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no campus Nova Iguaçu e na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e que também são professores da rede pública de ensino. Vale ressaltar que os questionários são uma importante ferramenta na elaboração da pesquisa, pois permite um alcance maior do público-alvo e também uma democratização nas respostas enviadas pelos entrevistados, visto que, os questionários eram disponibilizados por meio de uma plataforma de criação gratuita de formulários (Google Forms). Os profissionais docentes atuantes na área, apontam para a falta de uma disciplina sobre EJA e Ensino de Geografia durante a graduação, afetando diretamente sua prática docente na escola. Destacamos a relevância de entender o histórico da EJA, demonstrando como modalidade de ensino e sua característica principal que é prezar pela educação ao longo da vida. As universidades públicas na Baixada Fluminense, possuem um papel relevante para a sociedade, especialmente no presente, onde podemos analisar a relação de estudantes/docentes dos cursos de licenciatura em geografia com a EJA.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Educação de jovens e adultos. Baixada Fluminense. Formação docente.

ABSTRACT

LUNA, Daiane Rodrigues. **The Education of Youth and Adults (EJA) in Geography: An Analysis of the Curriculum Frameworks of Geography Teacher Education Programs in Public Universities of Rio de Janeiro, with a Focus on Baixada Fluminense.** 2024. 98 p. Dissertation (Master's in Geography). Multidisciplinary Institute. Federal Rural University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2024.

The Education of Youth and Adults (EJA) is a teaching modality provided for in the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), intended for those who did not have access or continuity of studies in elementary and secondary education at their own age, and it is very important that educators of this modality understand their difficulties and needs. The graduate in Geography as a professional qualified to teach geography classes in the final years of elementary school and high school, is one of the educators who work with EJA in Brazil. The general objective of the research is to analyze how Youth and Adult Education is worked on in the curricular matrices of Geography degree courses at Public Universities in Baixada Fluminense. The methodology is qualitative in nature, based on assumptions indicated by authors such as Guttschow (2011), Friedrich, Benite and Benite (2012), Serra (2019, 2011), Santos (2000), Haddad and Pierro (2000), Nicodemos and Serra (2021) and Sampaio and Hizim (2022). In addition to working with relevant references from EJA and Geography Teaching, we analyzed official documents, the curricular matrices of Geography courses at public universities in the state of Rio de Janeiro and carried out interviews/questionnaires that feature a semi-structured aspect, which allows greater flexibility and dialogue between interviewer and interviewee. The interviews were carried out remotely with graduates who graduated in Geography at the Multidisciplinary Institute of the Federal Rural University of Rio de Janeiro on the Nova Iguaçu campus and at the Faculdade de Educação da Baixada Fluminense of the State University of Rio de Janeiro and who are also teachers of the public education network. It is worth mentioning that questionnaires are an important tool in the preparation of research, as they allow a greater reach of the target audience and also democratize the answers sent by interviewees, as the questionnaires were made available through a free form creation platform. (Google Forms). Teaching professionals working in the area point to the lack of a subject on EJA and Geography Teaching during graduation, directly affecting their teaching practice at school. We highlight the relevance of understanding the history of EJA, demonstrating how it is a teaching modality and its main characteristic, which is to value lifelong education. Public universities in Baixada Fluminense have a relevant role for society, especially at present, where we can analyze the relationship between students/teachers of undergraduate geography courses with EJA.

Keywords: Geography teaching. Youth and adult education. Baixada Fluminense. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa: Regiões de Governo e Municípios, 2019	35
Figura 2 – Mapa: Localização da Baixada Fluminense na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.....	36
Figura 3 - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ	38
Figura 4 - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus Seropédica	39
Figura 5 - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus Nova Iguaçu	40
Figura 6 - Polo de Mesquita do CECIERJ/CEDERJ	41
Figura 7 - Destaque da disciplina de Educação de Jovens e Adultos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal Fluminense	51
Figura 8 - Fluxograma do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Versão 2020)	52
Figura 9 - Destaque da disciplina de Educação de Jovens e Adultos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro	52
Figura 10 - Fluxograma do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Versão 2009)	53
Figura 11 - Fluxograma do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Seropédica - (Versão 2023).....	54
Figura 12 - Destaque da disciplina de Educação de Jovens e Adultos do curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro	54
Figura 13 - Destaque da disciplina de Educação de Jovens e Adultos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	55
Figura 14 - Destaque da disciplina de Educação de Jovens e Adultos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	56
Figura 15 - Destaque da disciplina de Educação de Jovens e Adultos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Ementário)	56
Figura 16 - Respostas sobre educação continuada na EJA	63
Figura 17 - Respostas sobre educação continuada na EJA (continuação)	64
Figura 18 - Respostas sobre a atuação dos docentes na EJA.....	65
Figura 19 - Respostas sobre os desafios da EJA	66
Figura 20 - Atuação na EJA	67
Figura 21 - Atuação na EJA (continuação)	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos Por Dependência Administrativa, segundo o Ano 2018 - 2022.....	47
Tabela 2 - Distorção Idade/Série nos Anos Finais do Ensino Fundamental – Área Urbana - (2022).....	47
Tabela 3 - Distorção Idade/Série nos Anos Finais do Ensino Fundamental – Área Rural - (2022).....	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Universidades Públicas analisadas.....	57
Quadro 2 - Resumo dos anos e as respostas enviadas pelos participantes.....	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Oferta da modalidade EJA no Brasil	46
Gráfico 2 - Análise sobre o contato com a EJA nas Universidades	62
Gráfico 3 - A oferta da EJA como disciplina	63

LISTA DE SIGLAS

CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CECIERJ	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Consórcio Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DIS	Distorção Idade/Série
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IM	Instituto Multidisciplinar
LDB	Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
SNEA	Serviço Nacional da Educação de Adultos
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM INSTRUMENTO DE LUTA: UMA LINHA DO TEMPO SOBRE O HISTÓRICO DA MODALIDADE DE ENSINO NO BRASIL	10
1.1 Breve contexto histórico até a República Velha (1889-1930)	10
1.2 O período da Nova República até o Golpe Militar (1930-1964)	14
1.3 Período Militar (1964-1985).....	19
1.4 Do período da democratização até os dias atuais (1985 - atualmente)	20
CAPÍTULO II - AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, UM OLHAR PARA A BAIXADA FLUMINENSE E A EJA: RELEVÂNCIA PARA A SOCIEDADE EM TEMPOS PRETÉRITOS E NO PRESENTE	29
2.1 As funções da EJA e a Escola de Qualidade Social: uma necessidade atual	29
2.2 Localização das universidades públicas na Baixada Fluminense.....	33
2.3 Discussão entre os docentes e a EJA na Universidade	42
2.4 Discussão entre os estudantes/docentes e a EJA na Escola	44
2.5 Desafios da EJA no Brasil: Distorção Idade/Série	45
CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA	49
3.1 A disciplina de EJA nas Universidades Públicas da Baixada Fluminense: uma análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura	49
3.2 A formação do professor: a necessidade de incluir a EJA como uma disciplina fixa nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia na Baixada Fluminense	58
3.3 Entrevista por meio de questionários com docentes atuantes no Ensino Básico: egressos da UFRRJ (Nova Iguaçu) e FEBF (Duque de Caxias)	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	74
ANEXO	83

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Conforme o artigo 37, seção V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a EJA “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996). Sendo assim, o objetivo principal da modalidade de ensino é promover, em linhas gerais, a educação ao longo da vida.

Assim, nessa perspectiva, vemos a relevância da universidade como espaço de construção, fomento e divulgação do conhecimento científico voltado a formação e qualificação de (futuros) professores e educadores. A academia é uma instituição que também tem por objetivo devolver docentes capacitados a atuarem em escolas e produzirem o conhecimento escolar. Nesta perspectiva, os cursos de licenciatura em Geografia, forma o profissional habilitado a ministrar aulas de Geografia no contexto escolar, podendo atuar como docente de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental (a saber, do 6º ao 9º ano) e no Ensino Médio.

Os cursos de licenciaturas, também denominados cursos de formação de professores, têm duração mínima de 3.200 horas, conforme a legislação atual das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Por serem cursos que formam os profissionais que atuam na Escola Básica, é fundamental que os cursos de licenciatura em Geografia devem se preocupar com a formação também voltada para a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino de Geografia, materializada pelo menos como uma disciplina na matriz curricular, seja ela, obrigatória ou optativa.

Essa preocupação nos faz indagar se os cursos de licenciatura em Geografia contam com essa disciplina, se são ministradas em caráter obrigatório ou optativo, ao longo do curso, se são ministradas apenas nos currículos das Universidades Públicas no Rio de Janeiro? Essas questões e suas respectivas respostas serão abordadas ao longo da pesquisa. Outra inquietude da pesquisa, é compreender melhor como a falta

ou a presença da disciplina que promova a EJA na graduação pode impactar os futuros docentes em Geografia no ensino básico.

Além disso, espera-se também que com essa pesquisa se possa embasar debates sobre possíveis mudanças nas reformulações curriculares, incorporando o histórico de lutas da EJA no Brasil e sua relação com o Ensino de Geografia, estabelecida nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia.

A motivação para a escolha do tema desta pesquisa deu-se por duas vertentes. A primeira acadêmica, pois foi possível perceber que há uma escassez de trabalhos que abordem a temática e sobretudo no recorte espacial aqui estudado, a Baixada Fluminense. A segunda tem ligação com a experiência da autora como professora de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, dos anos de fluxo regular e também da EJA durante o ano de 2021, na prefeitura municipal de Magé, município localizado na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e na região denominada de Baixada Fluminense, o que levou a autora a se aprofundar e direcionar seus estudos para a EJA.

Essa experiência inicial foi marcante e decisiva para a autora, pois mostrou de forma significativa as adversidades e realidades entre a academia e a escola. Em síntese, foi por meio da prática docente que foi possível perceber que em todas as turmas que a autora ministrou aulas (a saber, 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano) existiam discentes com fluxo escolar irregular, ou seja, distorção idade/série, além de problemas de aprendizagem provenientes do período pandêmico vivido no ano de 2020 e, ainda, estudantes que abandonavam e/ou evadiam durante todo o ano letivo de 2021.

Esse fenômeno é definido por Santos (2019) como a condição em que se encontram alunos cuja idade destoam da série/ano na qual os mesmos deveriam estar sendo assim, conforme cita Santos e Santos (2020, p. 77): “a distorção está associada as reprovações seguidas, mas também ao abandono e à entrada tardia dos alunos no ensino fundamental”. Logo, foi percebido que muitos dos educandos com distorção estavam habilitados para ingressar na modalidade, o que não aconteceu.

Por esse impacto inicial, de possuir diversos discentes com distorção idade/série nas turmas, e a falta da modalidade da EJA em sua escola, a autora reforçou suas preocupações e passou a questionar sobre a falta de uma disciplina que

contemplasse a EJA em sua graduação, o que promoveu um choque de realidade entre a teoria (graduação) e a sua prática docente.

As universidades públicas da Baixada Fluminense, que estão localizadas no Estado do Rio de Janeiro, recorte espacial desta pesquisa, são incluídas dentre as demais universidades públicas como os principais centros de formação de professores. Segundo a Revista Darcy (2023), as universidades públicas brasileiras são responsáveis por produzir mais de 90% da produção científica do Brasil, possui um grande impacto seja econômico ou social. Porém, ao mesmo tempo em que trazem diversos benefícios ao país, as mesmas sofrem com a falta de investimentos, levando também ao seu sucateamento. Vive-se assim, um grande paradoxo científico. Segundo Rabelo (2019),

É nas universidades que se desenvolve a maior parte das pesquisas científicas do mundo. No Brasil, há uma preponderância das universidades públicas nesse posto: são responsáveis por mais de 90% da produção científica do país, segundo relatório da Clarivate Analytics para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Sessenta por cento desse total ficam por conta de apenas 15 universidades públicas (federais e estaduais), e a Universidade de Brasília (UnB) está entre elas, segundo o relatório Research in Brazil, publicado em setembro deste ano (Rabelo, 2019, p. 1).

A citação acima mostra como as universidades públicas são muito importantes para o Brasil. No caso do Rio de Janeiro, as principais são: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Destacando dentre essas instituições também na esfera federal, o Instituto Federal Fluminense (IFF).

As mesmas instituições universitárias se localizam no território fluminense e possuem como oferta o curso de licenciatura em Geografia. Com exceção à UENF, que nesta região o curso de licenciatura em Geografia é ofertado pela UFF Campos e o Instituto Federal Fluminense - IFF Campos.

Destacamos que, o Rio de Janeiro, sobretudo a Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), conta com uma oferta ampliada da graduação em Geografia, visto que, além dos campi principais, há outros campi que possuem a mesma oferta, como é o caso, por exemplo, do curso de licenciatura em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O curso de graduação em Geografia, é ofertado no campus Maracanã, nos campi São Gonçalo na Faculdade de Formação de Professores (FFP) e no campus Duque de Caxias na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF). A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), também possui dois campi na Baixada Fluminense, no campus Seropédica (RJ) ofertado pelo Instituto de Geociência (IGE) e no campus de Nova Iguaçu ofertado no Instituto Multidisciplinar (IM). Por fim, o Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) por meio do consórcio entre as principais universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, que também possui diversos campus espalhados pelo Estado. Na Baixada Fluminense, o polo responsável pela graduação em licenciatura em Geografia se localiza no município de Mesquita.

Sendo assim, é importante comentar que serão analisados os cursos de licenciatura em Geografia das instituições: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), da UERJ, e do Instituto Multidisciplinar (IM), da UFRRJ, ou seja, essas instituições constituem nosso recorte espacial da pesquisa. As instituições foram escolhidas porque ocupam centralidade da Baixada Fluminense.

O primeiro curso de Licenciatura em Geografia situado no município de Duque de Caxias, sendo historicamente o primeiro e o segundo curso de Licenciatura em Geografia em Nova Iguaçu, as duas instituições são consideradas como os principais centros de formação da região Baixada Fluminense com cursos voltados em sua grande maioria para a formação de professores. Porém, também iremos investigar as matrizes curriculares das outras instituições públicas atuantes no Rio de Janeiro, para entender como a EJA é ofertada, contudo, o foco é na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ) e no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ).

É importante mencionar que por centralidade, segundo Bovo e De Oliveira (2014 *apud* Sposito, 1996, p. 120): “[...] diz respeito aos fluxos, à fluidez, ou seja, é a expressão da dinâmica da definição/redefinição das áreas centrais e dos fluxos no interior da cidade”. Sendo assim, em linhas gerais, é uma área que compreende uma grande quantidade de funções, e essas atividades são de natureza do terceiro setor da economia, tornando as redes urbanas ainda mais coesas. Desta forma, podemos afirmar que esses fixos analisados (objeto de pesquisa) atraem os fluxos de diversas áreas do Rio de Janeiro, concedendo também centralidade a essas universidades.

Pelo fato de parte dos docentes atuantes no ensino básico serem formados pelas Universidades Públicas, e a EJA também ser contemplada nas redes de ensino, é fundamental a ação conjunta entre secretarias e centros de formação (Universidades Públicas) investirem nesta modalidade que se dá ao longo da vida do estudante. Sendo assim, é preciso averiguar se há a devida atenção à modalidade pelas instituições de ensino superior públicas no Rio de Janeiro.

Para isso, faremos uma análise das matrizes curriculares das principais universidades citadas acima para a busca da disciplina de EJA, no contexto da história da Educação de Jovens e Adultos como disciplina (obrigatória ou optativa) nos cursos de formação de professores e em especial na licenciatura em Geografia. Este levantamento é necessário para problematizar sobre a formação inicial e preparo dos docentes que irão atuar na educação básica no Rio de Janeiro.

O objetivo geral da pesquisa é analisar como a Educação de Jovens e Adultos é ofertada nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia nas Universidades Públicas da Baixada Fluminense. Dentre os objetivos específicos destacamos:

- Refletir sobre o papel das disciplinas curriculares que tratem da Educação de Jovens e Adultos e o Ensino de Geografia na matriz dos cursos de licenciatura em Geografia;
- Analisar os currículos e matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia no Instituto Multidisciplinar (IM/UFRRJ) e na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ);
- Refletir sobre o impacto formativo da disciplina de EJA e Ensino de Geografia em relação aos docentes formados atuantes no contexto escolar por meio de questionários. Outra ação será o levantamento de dados sobre a Distorção Idade-Série, devido a esse dado levar a um possível aumento do público-alvo da EJA;

A metodologia está pautada em uma junção entre métodos qualitativos, expressos por meio do resultado das entrevistas realizadas com os docentes atuantes no contexto escolar, assim, iremos descrever os principais dilemas da formação inicial do professor de Geografia.

Um destaque relevante na metodologia é a análise bibliográfica, buscando literaturas que abordem a temática estudada, desde o que é a EJA, seu histórico de

lutas, a Distorção Idade/Série (e como isso impacta a formação de novas turmas), a juvenilização do público-alvo da EJA, assim como a própria formação docente (inicial), e os produção acadêmica da EJA e o Ensino de Geografia.

Dentre os autores destacamos: Haddad e Pierro (2000), Nóvoa (2002), Perrenoud (2002), Brunel (2004), Guttschow (2011), Serra (2011, 2019), Ferraro (2012), Friedrich, Benite e Benite (2012), Nascimento (2013), Lopes, Miranda, Souza e Pereira (2016), Silvana e Damasceno (2016), Teixeira (2018), Santos (2019), Andrade (2020), Bezerra (2021), Cardoso e Queiroz (2021), Nicodemos e Serra (2021), Souza Filho, Cassol e Amorim (2021), Luna (2023), Sampaio e Hizim (2022).

A pesquisa terá como base também, documentos norteadores que estão relacionados as políticas públicas da EJA e a educação nacional, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB nº 11/2000), Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia (Parecer nº CNE/CES 492/2001). Dentre os documentos bibliográficos, se destacam os documentos relacionados as políticas públicas da EJA.

Em seguida, um passo relevante foi a delimitação do recorte espacial. De início, o recorte seriam todas as Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro, porém, pelo tempo para a conclusão do mestrado, a demanda do próprio trabalho, entre outras, tornou o projeto inviável, nesta escala espacial. Em um segundo momento, a análise iria seguir o recorte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, o que também guardava uma série de dificuldades, somando a essas dificuldades, prevaleceu nossa vontade de destacar a temática na região da Baixada Fluminense, a mesma se tornou foco desta pesquisa com destaque para a FEBF/UERJ e IM/UFRRJ.

A partir do levantamento bibliográfico inicial realizado, a escolha do recorte espacial concluído, a metodologia da pesquisa transformou-se em pesquisa ação, devido inicialmente, envolver a busca dos currículos e matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia das universidades pesquisadas (além das que estão inseridas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro) e a incorporação das entrevista semiestruturadas no formato de questionário, tendo como público-alvo os

professores de Geografia atuantes nas escolas da Baixada Fluminense que foram graduados pela FEBF/UERJ e IM/UFRRJ.

Desta forma, se tratando de uma abordagem qualitativa e entrevistas semiestruturadas, por meio de questionários, que, de acordo com Maia (2020, p. 18): “[...] são instrumentos de coleta de dados que são preenchidos pelos informantes”. Assim, Chaer *et al.*, cita que trabalhar com questionários é utilizar “uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados” (Chaer *et al.*, 2012, p. 251).

Percebe-se que os questionários são instrumentos úteis para pesquisas, devido ao potencial de amplo alcance, além de ser dinâmico e de baixo custo para aquele quem está entrevistando. Esses questionários em muitos momentos serviram para a entrevista semiestruturada, porque utilizamos as redes para coletar os questionários e algumas entrevistas presenciais.

A partir disso, o caminho metodológico percorrido por esta pesquisa buscou também, otimizar e viabilizar tanto a aplicação das entrevistas por meio dos questionários, como, possibilitar de forma mais ampla a entrega das respostas enviadas pelos entrevistados. Sobre a forma a qual chegamos nesses docentes, inicialmente foi atribuído por meio dos professores da própria rede de ensino e posteriormente, grupos de docentes de Geografia que atuam na rede pública de ensino.

Em relação aos questionários para a entrevista, eles se caracterizam como semiestruturadas, ou seja, já haviam perguntas pré-estabelecidas, porém, com direito a uma abertura maior para o entrevistado construir diálogos, essa flexibilidade tornou o passo metodológico mais dinâmico e fluido para a pesquisa.

Outra informação importante a ser citada é que os questionários foram realizados de forma remota e enviada aos professores da rede pública de ensino. Entende-se aqui que os questionários representam uma grande ferramenta para a elaboração da pesquisa e a aplicação de forma remota conseguiu alcançar os mais variados lugares, democratizando também a forma de se coletar dos dados. Além disso, o mesmo foi aplicado no final do segundo semestre de 2023.

A pesquisa está contemplada pela ótica de uma abordagem qualitativa. Malhotra (2006, p. 20), estabelece que é uma “metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema”, e, no nosso caso, seria a análise da experiência com a EJA durante o período da graduação dos atuais docentes que atuam na Educação Básica. Nessa perspectiva:

A pesquisa qualitativa abrange uma pluralidade de pontos de vista epistemológicos e teóricos e pressupõe uma grande variedade de técnicas e uma multiplicidade de objetos pesquisados. É preciso especificar que a própria pesquisa qualitativa se divide em várias correntes, cada uma tendo uma perspectiva própria. Nas ciências humanas e sociais, em que se situa a ciência da educação, a pesquisa qualitativa ocupa lugar de destaque, pois assegura uma abordagem na qual a compreensão e a interpretação são mais importantes do que a descrição ou a explicação de um fenômeno. Isso significa que, na pesquisa em educação, interessa mais desvendar os significados profundos do observado do que os imediatamente aparentes (Rhoden, *et al.*, 2020, p. 3).

Além disso, as entrevistas serão de caráter semiestruturada, ou seja, irão contar com perguntas abertas e fechadas no intuito de fornecer pistas de como o professor encara a EJA atualmente (após o período de formação inicial). Conforme cita Boni e Quaresma (2005):

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (Boni e Quaresma, 2005, p. 75).

As entrevistas contaram com perguntas direcionadas ao público citado anteriormente. A principal pergunta, a qual vai nortear a entrevista será se o profissional cursou a disciplina de EJA na graduação, se sim, da forma optativa ou obrigatória? Essa pergunta será de extrema importância, pois, devido a importância da EJA e seu caráter contínuo e seu direito ser dado ao longo da vida, presume-se que há um currículo diferenciado e voltado para este público, sendo assim, aquele profissional formado deve(ria) ter conhecimento sobre este fato na graduação (assim como as outras modalidades de ensino previstas na LDB).

Desta forma, esses entrevistados serão aqueles graduados pelas universidades acima citadas. Será previsto um público de cerca de vinte entrevistados no intuito de dar mais atenção as perguntas e as respostas apresentadas. O roteiro do questionário/entrevista pode ser visto em anexo. A disposição dos capítulos torna-se fundamental para o entendimento do tema, buscando assim, seguir uma linha lógica de raciocínio, de forma a responder as principais questões levantadas, destinando a este trabalho a devida importância o tornando significativo para a academia.

O primeiro capítulo, descreve o histórico da EJA, passando pela sua importância no passado e na atualidade, utilizando como norte os principais acontecimentos ocorridos com a Educação de Jovens e Adultos nos períodos da República Velha, ou seja, fatos a partir primeira República (1889-1930), depois, a partir da Nova República até o período do Golpe Militar (1930-1964), em um terceiro momento a partir do regime militar (1964-1985), e, por fim, do final Golpe, até o momento da democratização (1985 – atualmente), com isso, demonstrando toda a relevância como modalidade de ensino (antes de se tornar modalidade também) e sua característica principal ser prezar pela educação ao longo da vida.

O segundo capítulo, irá tratar sobre o que são as universidades públicas, suas localizações dentro da Região Metropolitana e na Baixada Fluminense, além de suas importâncias para a sociedade em tempos pretéritos e no presente. Ademais, neste capítulo será promovida a discussão entre os estudantes/docentes e a EJA, bem como esta relação se desgasta(ou) ao longo do tempo.

O terceiro e último capítulo, denominado de Educação de Jovens e Adultos na Formação de Professores de Geografia na Baixada Fluminense, apresentará uma síntese analítica do resultado da aplicação do questionário/entrevista. Sendo assim, com base nas informações levantadas das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia, a partir das respostas recebidas, será realizada uma crítica em virtude disto, sendo necessário voltar as Leis (acima citadas) e tê-las como base na discussão.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM INSTRUMENTO DE LUTA: UMA LINHA DO TEMPO SOBRE O HISTÓRICO DA MODALIDADE DE ENSINO NO BRASIL

Utilizando-se do contexto histórico, este capítulo pretende resgatar os principais momentos os quais o Estado atuou de forma efetiva no fomento de uma educação para aqueles que se encontram fora de uma faixa etária dita correta, além disso, este capítulo propõe-se em perpassar pelos períodos históricos mais relevantes e os quais receberam maior destaque como programas, projetos e leis favoráveis na promoção da educação destinada a esse público. Assim, foram divididos em um primeiro momento a partir da República Velha (de 1889-1930), avançando pela Nova República (1930-1964), a qual se iniciou com o fim da República Velha e foi interrompida pelo Golpe Militar. O terceiro marco temporal é o período militar, o qual perdurou de 1964 e findou 1985. Por fim, o último momento mencionado é a partir da redemocratização do Brasil até a atualidade, ou seja, iniciando justamente a partir de 1985 até os dias atuais.

1.1 Breve contexto histórico até a República Velha (1889-1930)

A ação de fornecer uma educação formal ao indivíduo fora da faixa dita correta não é uma ação nova no Brasil. E, antes de iniciarmos o período citado acima é preciso estabelecer quais foram os principais momentos pretéritos ao primeiro governo Republicano no Brasil. Em conformidade com Bezerra (2021, p. 35) cita que “a primeira escola “de ler e escrever” no Brasil foi fundada por jesuítas em 1549 em Salvador e foi o início de criação de escolas elementares e secundárias que se espalharam pelo Brasil e perduraram por pelo menos 210 anos. Em 1759 chegou ao fim, quando iniciou-se a era pombalina”.

Com este movimento dos padres jesuítas deu-se início a gênese da educação formal no Brasil, como cita a autora a partir da criação da primeira escola “de ler e escrever” em Salvador, no ano de 1549 (no ano em que se tornou a primeira capital do Brasil), o que lhe atribuiu centralidade.

É importante frisar que para que a catequização fosse promovida, era assim, necessário que os indivíduos que fossem submetidos a tal ação aprendessem a língua portuguesa, pois era necessário tanto para a leitura da bíblia, quanto para o ensino da

própria religião católica. A aquisição de uma língua única entre os povos originários trouxe também muitos conflitos. De acordo com Colares (2003):

“[...] Da parte do colonizador, havia a intencionalidade de modificar hábitos e crenças dos nativos para que pudessem melhor servir aos seus propósitos. Era necessário “civilizá-los”. Assim, todo o complexo de interações entre os colonizadores e os habitantes nativos teve uma marca profundamente educativa. A catequese serviu não apenas para converter o índio para a fé cristã, mas também para adaptá-lo aos comportamentos necessários para que pudesse corresponder aos interesses econômicos. A catequese e todo o comportamento educativo a ela subjacente, no contexto da colonização, funcionaram como elementos ideológicos desagregadores do modo de vida e de produção das populações nativas, reorganizando o saber, o fazer e o poder, colaborando para a inserção do Brasil como fornecedor de produtos e riquezas que propiciavam a acumulação de capitais pela burguesia europeia. Escolarização também houve, mas limitada a uma minoria, reproduzindo e reforçando os privilégios e as estruturas sociais vigentes naquela época” (Colares, 2003, p.9).

A expulsão dos padres jesuítas do Brasil, por volta de 1759, ocorreu devido ao conflito de interesse entre os religiosos e os colonos, pois, os jesuítas conseguiram enriquecer devido a exploração dos povos indígenas, chamando a atenção da coroa portuguesa. Foi a partir das missões (processo de aculturação dos indígenas), em conjunto com a força do trabalho dos povos originários que se começou a produzir e comercializar os excedentes, além disso, a fortuna foi também acumulada devido a posse de grandes extensões de terra. Conforme foi citado acima, a catequização dos indígenas foi de grande importância para os colonizadores que utilizaram de seu poder para reorganizar as estruturas complexas dos grupos indígenas visando o interesse econômico.

Com a Lei de 3 de setembro de 1759, a classe dos religiosos foi expulsa do território, segunda a mesma define: a “proscrição, desnaturalização e expulsão dos regulares da Companhia dos domínios portugueses”, declarando que:

Os sobreditos regulares na referida forma corrompidos, deploravelmente alienados do seu Santo Instituto, e manifestamente indispostos com tantos, tão abomináveis, tão inveterados e tão incorrigíveis vícios para voltarem à observância dele, por notórios rebeldes, traidores, adversários e agressores, que têm sido e são atualmente, contra minha Real Pessoa e Estados [...] mando que sejam expulsos de todos os meus reinos e domínios, para neles mais não poderem entrar (Brasil, 2009, p. 161).

A Lei põe um “fim” na influência da classe religiosa nas terras da coroa portuguesa do Atlântico. Percebe-se que houve um choque entre os jesuítas e colonos que motivados por questões econômicas e de poder, desejavam a manutenção da escravização dos indígenas, gerando assim mais força de trabalho para os

colonizadores. Os jesuíticos impediam tal ação, as missões eram realizadas em uma área protegida da ação dos colonos (que também serviam de força de trabalho para os padres).

Segundo Ferreira e Carvalho (2014, p. 5): “o índice de 82,3% analfabetismo punha o Brasil em posição desconfortável nos fins do século XIX”, sendo necessário medidas que mitigassem esses dados. A primeira menção a uma educação de forma gratuita por parte do Estado surge com a primeira Constituição brasileira datada do ano de 1824, no período do Brasil Império, na mesma é retirado o trecho que consta no título 8º, “Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros”, artigo 179, item XXXII, “[...] A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”.

Por volta de 6 de setembro de 1878, por meio do decreto imperial número 7.031, criou os primeiros cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino da corte. Chamamos a atenção para os artigos 1º, 4º e 5º transcritos abaixo:

Art. 1º Em cada uma das escolas públicas de instrucção primaria do 1º gráo do municipio da Côrte, para o sexo masculino, é creado um curso nocturno de ensino elemental para adultos, comprehendendo as mesmas materias que são leccionadas naquellas escolas.

[...]

Art. 4º Os cursos nocturnos das escolas urbanas começarão a funcionar desde já. Os das escolas suburbanas serão abertos quando o Ministro e Secretário de Estado dos Negocios do Imperio determinar, tendo em consideração as circunstancias locais

[...]

Art. 5º Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 annos. As matriculas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quaes farão nellas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residencia dos matriculandos. [...] (Brasil, 1878, p. 711).

A partir do que foi descrito acima, percebe-se algumas questões. No artigo primeiro, o decreto inclui apenas os indivíduos do sexo masculino, deixando as mulheres desamparadas pelo Estado, ou seja, como a instrução para as mulheres não era oportunizada, as mesmas eram novamente jogadas à margem da sociedade.

No artigo quarto, os cursos funcionavam de forma prioritária nas escolas urbanas, em detrimento das escolas “suburbanas”, que só seriam abertas quando o Ministro e Secretário de Estado assim determinar a sua abertura, sendo assim, o centro era/continuava exercendo influência, isto é, privilegiando a área central. Além

disso, neste mesmo artigo percebe-se a disparidade de ações do Estado nas cidades em detrimento ao campo e áreas rurais.

Por fim, o artigo 5º mencionava que somente os sujeitos de sexo masculino, livres ou libertos, e maiores de 14 anos poderiam se matricular sem maiores problemas nesses cursos, declarando também seus dados como a naturalidade, filiação, idade, profissão e o local de residência dos estudantes.

Porém, é importante lembrar que naquela época haviam ainda muitos escravos, a abolição da escravatura só ocorreu em 13 de maio de 1888 “oficialmente”, isso quer dizer que aqueles que se encontravam na condição de escravos não tinham acesso à instrução. Essa ação por parte do próprio Estado, gerou um impedimento entre indivíduos cativos e livres e criou/aumentou historicamente, ainda mais, a disparidade e exclusão social no Brasil. Além disso, nesse viés de pensamento, a maioria dos estudantes não eram os escravizados, visto que os mesmos tinham sua força de trabalho explorada pelos seus senhores, sendo assim, os marginalizados continuavam sendo excluídos. Lopes *et al.*, (2016), cita que:

Nas primeiras décadas do século XIX, explode uma carga de mudanças, vivencia-se, nesse momento, o que é designado como Modernidade, com características educacionais diferentes daquelas apresentadas pelos modelos precedentes; clarifica-se o ideário de uma escola mais presente na sociedade. Gradualmente, vão-se arrefecendo as ordens típicas de épocas anteriores e aparecendo novos desdobramentos sociais e políticos. É sabido que há bastante tempo à educação brasileira assumira papel elitista. Pode-se observar a partir de um olhar mais reflexivo que as políticas públicas não chegavam para as camadas populares do país; uma educação dirigida para poucos, portanto restritiva, exclusiva e excludente, enfim, uma educação que agia ou age a fim de fornecer privilégios a uma elite dominante, ora representada pela igreja, ora pela nobreza e nos últimos séculos pela burguesia nascente (Lopes *et al.*, 2016, p. 1-2)

A segunda Constituição do Brasil de 1891 (a primeira do período republicano) cita em seu capítulo IV, “Das Atribuições do Congresso”, artigo 35, “[...] 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal” (Brasil, 1891), porém, mesmo se tratando de uma nova estrutura política, não cita de forma efetiva que a educação deveria ser promovida pelo Estado, reduzindo sua atribuição apenas a instrução secundária somente no Distrito Federal da época (Rio de Janeiro), não de forma obrigatória e isolando restante do país.

1.2 O período da Nova República até o Golpe Militar (1930-1964)

Somente mais de cinquenta anos após o decreto de 1878, em 1934 quando o Brasil já havia se tornado uma república, foi mencionado que a educação é um direito de todos e que o Estado deve garantir o ensino gratuito e integral além da necessidade de se criar o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), nos artigos 149 e 150 da Carta Magna, ou seja, da terceira Constituição Federal do país (a segunda do período republicano), no capítulo II, “Da Educação e da Cultura”. Assim, competia a união, nestes artigos que:

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art 150 - Compete à União:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;

[...]

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos (Brasil, 1988).

Assim, como visto acima, a primeira constituição do século XX, trouxe inovações, como é possível ver em relação a educação. É possível perceber a gênese da obrigatoriedade do Estado com a educação, pelo menos quanto ao ensino primário, ou seja, o primeiro estágio da educação escolar no Brasil. Conforme cita Miranda *et al.* (2016, p.151), “com a criação do Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, finalmente a educação de jovens e adultos foi enxergada como uma necessidade urgente, tendo assim um tratamento particular e com objetivos definidos”.

Ainda segundo as ideias de Miranda *et al.* (2016, p. 1), foi a partir do ano de “[...] 1945 surgiram muitas críticas aos adultos analfabetos”. Lopes *et al.* (2016), também cita que:

A UNESCO havia denunciado os problemas do Brasil, principalmente o alto índice de analfabetismo. Além de alertar o país, o órgão citado relembra o dever de manter o desempenho na educação, especialmente aos adultos que precisavam do trabalho, já era a mão de obra utilizada para fazer progredir a nação (Lopes *et al.*, 2016, p.151).

Na perspectiva dos autores acima citados, Haddad e Pierro (2000) comentam que:

O INEP –Instituto Nacional de Educação Pedagógica criou em 1942 a Fundação Nacional de Ensino Primário e este deveria utilizar seus recursos para planejar e exercitar em programa progressivo e contínuo de ampliação de educação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. O novo plano estabeleceu que 25% de seus recursos estavam destinados ao Ensino Supletivo, oferecendo inúmeras vagas e qualidade ao ensino aprendizagem da EJA (Haddad e Pierro, 2000, p.111).

A partir do que foi observado acima, esses primeiros anos da Nova República foram importantes não apenas para a Educação de Jovens e Adultos, mas para toda a educação em sua totalidade. Foi a partir desse período que se observou esforços efetivos e institucionalizados em promover campanhas que colaborassem para a diminuição da taxa de alfabetização, a qual era expressiva na época. É importante comentar também que até a década de 1940, a população brasileira era caracterizada como majoritariamente rural (Matos, 2012), quadro que começou a ser revertido a partir do processo de urbanização, que em linhas gerais, “[...] é o crescimento mais rápido das populações urbanas em relação às populações rurais” (Alves, 2016, p. 44).

Esse crescimento das cidades foi motivado pela industrialização, que por sua vez, conforme Baer e Geiger (1978, p. 4) abordam que: “[...] no sentido estreito, a industrialização refere-se à implantação de estabelecimentos fabris e no sentido largo compreende as repercussões da atividade industrial sobre todos os setores da vida econômica e social”.

Desta forma, a industrialização em síntese, é o destaque proporcionado à atividade industrial na economia de um dado território. No Brasil, o processo de industrialização ganhou notoriedade com o governo de Getúlio Vargas. Conforme citam Caputo e Melo (2009):

O segundo governo Vargas propunha avançar na montagem de infraestrutura para o desenvolvimento econômico, possibilitando a integração da indústria pesada de bens de capital e de insumos e aplicando capitais públicos nos empreendimentos estratégicos, tais como petróleo, eletricidade e siderurgia. Vargas tinha como objetivo promover uma integração vertical da industrialização e, para isso, buscou uma aliança com os Estados Unidos, através de empréstimos públicos e colaboração técnica (Caputo e Melo, 2009, p.515).

Essa mudança de paradigmas (mudança do padrão rural para o urbano), foi ocasionado pelo êxodo rural, ou seja, os indivíduos que residiam no campo agora partiam para as cidades em busca de melhores condições de vida. Esse grande

movimento migratório foi vital para a manutenção das indústrias, pois fornecia a mão de obra necessária e mercado consumidor nas cidades. De acordo com Alves *et al.* (2011):

[O] período 1950–1980 – É dominado pelas políticas de industrialização de substituição de importação. Seu sucesso criou poderoso e diversificado mercado urbano de trabalho, a começar pelo Estado de São Paulo, irradiando-se no Sudeste, no Sul, no Centro-Oeste e no Nordeste. [...] Atraídas por esse poderoso mercado, as populações rurais migraram para as cidades. Como não poderia deixar de ser, o êxodo rural ganhou velocidade e se acelerou no Sudeste, em decorrência da industrialização do referido estado (Alves *et al.*, 2011, p.81-82).

Prosseguindo em relação a urbanização, percebe-se que “nas décadas de 1970 e 1980 o Brasil sofreu um intenso processo de êxodo rural. A mecanização da produção agrícola expulsou trabalhadores do campo que se deslocaram para as cidades em busca de oportunidades de trabalho” (IBGE, [s.d.]). Assim, com o crescimento da população urbana, foi observado uma necessidade por parte do Estado de fornecer instrução para aqueles que iriam servir de mão de obra para as indústrias, nesse contexto, então, qualificando os (futuros) trabalhadores.

Os anos de 1940 foram determinantes para a EJA, pois, foi a partir deste período que se iniciaram campanhas nacionais voltadas para esse público, se tornando uma questão de política nacional. Como por exemplo, em 1947, surgiu o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA). De acordo com os autores a seguir:

[...] a orientação e a coordenação-geral dos trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos [dividindo-se em] [...] quatro setores – da Administração, de Planejamento e Controle, de Orientação Pedagógica e de Relações com o Público (Costa, 2018, p.4).

Junto com o SNEA, surge também a primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em 1947. Costa (2018, p. 1) cita que o CEAA: “[...] foi a primeira iniciativa governamental para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil”. Foi produzida pelo Ministério da Educação e Saúde e tinha como propósito “[...] levar a ‘educação de base’ a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais” (Costa, 2018, p. 1). É também no ano de 1947 que ocorre o primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos, segundo Rodrigues (2011) o evento tinha como slogan “ser brasileiro é ser alfabetizado”. É possível perceber que o ano de 1947 foi muito produtivo quando relacionado à EJA.

Entre os anos de 1958 e 1961 ocorre a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), no qual intensifica os trabalhos voltados ao público-alvo da

Educação de Jovens e Adultos, popularizando a discussão sobre a modalidade. Segundo Güttschow (2011, p. 7), a “campanha nasceu do conjunto de medidas idealizadas durante o mandato de Juscelino Kubitschek e se estendeu aos governos posteriores, de Jânio Quadros e João Goulart”. Assim, foi criado o decreto de nº 47.251, de 17 de novembro de 1959, que “dispõe sobre as campanhas extraordinárias de educação no Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências” (Brasil, 1959). Assim,

Art. 5º A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo terá por objetivos:

- a) o aperfeiçoamento e o desenvolvimento do ensino primário comum em áreas municipais pré-estabelecidas;
- b) a aplicação intensiva dos métodos e materiais utilizados pelas outras duas Campanhas nas mesmas áreas municipais pré-estabelecidas; e
- c) a verificação experimental da validade socioeconômica dos métodos e processos de ensino primário, educação de base e educação rural, utilizados no Brasil, com vistas à determinação dos mais eficientes meios de erradicação do analfabetismo (Brasil, 1959).

Percebe-se que essa campanha tinha como foco a atuação nos municípios, assim, desenvolvendo o aprimorando a educação primária, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nas unidades de menor hierarquia dentro da organização político-administrativa do país (município), porém, somente aqueles “pré-estabelecidos”.

Em 1963, as [...] Campanhas anteriores de alfabetização de adultos foram extintas por não atender a nova maneira de compreender o fenômeno do analfabetismo, bem como os interesses políticos da época. Desde então, a questão da educação de adultos teve uma nova roupagem passou a ser percebida de um ponto vista político e ideológico que envolvia essencialmente à participação popular (Lopes *et al.*, 2016, p. 156).

Nessa perspectiva, surge Paulo Freire, pernambucano, educador brasileiro responsável por feitos memoráveis. Freire, pressupunha que a libertação dos sujeitos ocorria por intermédio da emancipação dos mesmos como uma maneira de torná-los livres, contudo, para esta ação acontecer (libertação dos indivíduos por meio da educação), era preciso praticar a educação com o povo e não somente ofertá-la aos sujeitos (Almeida, Fontenele e Freitas, 2021).

Os autores acreditavam em uma educação ativa, com os sujeitos fazendo parte da sua construção e trazendo significados aos educandos. Paulo Freire teve um grande papel na Educação de Jovens e Adultos. Nascimento (2013) cita que:

Na década de 1960 Paulo Freire coordenou os projetos de alfabetização de jovens e adultos. Foi no Rio grande do Norte que ele em 45 dias alfabetizou

300 trabalhadores, em seu método Freire recomenda que não basta ler e escrever, mas dar continuidade aos estudos, havendo interação entre educador e educando, tomando como base o contexto social e cultural do aluno, sua realidade de vida, o ato educativo não pode ser um ato passivo, o que era definido por Freire como “educação bancária”, onde o aluno somente recebe (Nascimento, 2013, p. 22).

Nessa perspectiva, o autor citado acima ganhou notoriedade tanto em âmbito nacional, quanto internacional. Ainda sob a visão de Nascimento (2013, p. 22), é dito que “[...] Na América Latina e na África Paulo Freire tornou-se exemplo e inspiração de gerações de professores, conquistou um amplo público de pedagogos, militantes políticos, teólogos e cientistas sociais”. Freire é considerado um dos autores brasileiros mais lido no mundo. Conforme é citado pelo Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). “[...] Freire escreveu mais de 20 livros como único autor e 13 em coautoria, comercializados em 80 países. Seu livro mais importante, *Pedagogia do Oprimido*, foi traduzido em mais de 20 idiomas e, somente em inglês, já foram publicados mais de 500 mil exemplares” (IEG/UFSC, [s. d.]).

A principal característica do autor era voltar seus estudos para os “oprimidos”, ou seja, aqueles que de certa forma vivem e sofrem as diversas formas de violência, desumanização, injustiça, gerando o “ser menos” e essas situações são ocasionadas pelos opressores (Freire, 1987). Freire acreditava também no poder do diálogo como:

[...] a principal ferramenta para gerar uma educação libertadora, onde o educador desde o início do seu trabalho, considerando o planejamento, execução e a avaliação do mesmo, deveria interagir com os educandos, com o cuidado de não impor sua visão de mundo, mas que alargassem as suas visões de mundo, por passarem a considerar e valorizar os conhecimentos prévios, lugares de falas, reflexões e percepções sociais ocasionadas por todos os envolvidos (Almeida, Fontenele e Freitas, 2021, p. 1).

Sobre tudo o que foi dito acima, é inegável que Paulo Freire possuiu/possui uma responsabilidade em promover a EJA na educação brasileira. Mesmo depois de décadas da sua experiência no Rio Grande do Norte, as ideias do autor ainda são lembradas e aplicadas, assim, não se pode comentar da EJA sem antes citar Paulo Reglus Neves Freire.

Mesmo com uma intensa vivência e prática na educação e caracterizá-la como libertadora (como visto acima). O período seguinte, iria frear a continuidade dos métodos freireanos. O Golpe Militar, foi o momento em que o Brasil viveu tempos antidemocráticos. A segunda ditadura brasileira (a primeira foi experimentada no

governo de Getúlio Vargas), foi instaurada em 1º de abril de 1964 e durou até 15 de março de 1985.

Esse período foi marcado pelo autoritarismo por parte do governo, que na época era composto por militares das forças armadas brasileiras, com isso, estabeleceu-se tanto a censura aos veículos da imprensa (como novelas, músicas, jornais da época), quanto a restrição aos direitos políticos e também a perseguição policial aos opositores do regime político vigente. Paulo Freire foi um dos presos políticos. Segundo o Ministério da Educação, “Freire foi preso e expulso do país. Em 16 anos de exílio, passou por Chile, Suíça, Estados Unidos e Inglaterra e difundiu sua metodologia de ensino em países africanos de colonização portuguesa, como Guiné-Bissau e Cabo Verde” (Brasil, 2023, p.1).

1.3 Período Militar (1964-1985)

Com o Golpe Militar de 1964, o ideal de uma educação libertadora, segundo as teorias de Paulo Freire, surgido entre o final da década de 1950 e o início da década de 1960 foram suprimidos, adotando um caráter tecnicista. Um exemplo disso foi quando em 1967, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual tinha um aspecto mais técnico.

Na prática o MOBRAL foi implementado entre os anos de 1970 (quando se iniciou uma campanha expressiva de alfabetização e de educação continuada para o público-alvo da EJA) e 1985 (quando ocorreu o fim da ditadura militar no Brasil). Segundo Arruda (2018, p. 7), o programa perdurou por quase duas décadas e “[...] foi um dos programas de educação mais caros que o Brasil já teve, mas que fracassou, especialmente porque seus objetivos eram ideológicos e não condiziam com a realidade da EJA”.

O MOBRAL, foi criado a partir da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que “Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos” (Brasil, 1967).

Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos. [...] PLANO DE ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL E EDUCAÇÃO CONTINUADA DE ADOLESCENTES E ADULTOS

O Ministério da Educação e Cultura sistematizará suas atividades, quanto à alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, na realização dos seguintes objetivos e na forma adiante estabelecida, através da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL):

1. Assistência financeira e técnica, para promover e estimular, em todo o País, a obrigatoriedade do ensino, na faixa etária de 7 a 14 anos.
2. Extensão da escolaridade até a 6ª série, inclusive.
3. Assistência educativa imediata aos analfabetos que se situem na faixa etária de 10 a 14 anos, induzindo-os à matrícula em escolas primárias e proporcionando recursos para que as escolas promovam essa integração por meio de classes especiais, em horários adequados. A assistência financeira consistirá, em relação a cada educando matriculado e frequente, na contribuição, da metade do custo previsto para a educação direta dos analfabetos adultos (Brasil, 1967).

Percebe-se com o que foi mencionado acima que o MOBREAL, foi um programa que visava (segundo a Lei) criar atividades permanentes que priorizassem o ensino e a educação continuada (este com o cunho mais técnico) para adolescentes e adultos, que, porém, conforme cita Rodrigues (2011, p. 12-13), “[o] Mobreal estava muito mais imbuído na alfabetização, dentro de uma perspectiva mecânica no ato de alfabetizar, marcando um retrocesso em relação as experiências anteriores freirianas”.

Isso significa que a visão do programa foi deturpada ao longo do seu funcionamento, ou seja, em vez de trazer significados pertinentes àqueles indivíduos, o projeto se pautava a um ensino mecânico e sem flexibilidade, indo de encontro com toda a filosofia da educação libertadora (freireana) como citada acima. Desta forma, conforme cita Coleti (2009, p. 04), é “Na verdade a preocupação central do MOBREAL era que um indivíduo fosse alfabetizado para facilmente receber as informações e desempenhar corretamente seu papel na sociedade e no desenvolvimento”, reafirmando as características tecnicistas do programa.

1.4 Do período da democratização até os dias atuais (1985 - atualmente)

Em 1985, surgiu uma iniciativa do Ministério da Educação, denominada de Fundação Educar (em substituição ao MOBREAL), o qual tinha como objetivo destinar ações e programas na educação básica direcionados a alfabetização daqueles indivíduos que não tiveram acesso ou que de alguma forma foram excluídos, sendo impedidos de prosseguirem nos estudos.

Além disso, outra característica da instituição foi a de financiar parcerias entre o poder público em conjunto com as prefeituras com o foco na formação e atualização de alfabetizadores, sendo extinta no início do governo de Fernando Collor de Mello. Ela durou apenas cinco anos no país, perdurando até 1990. Criada em 25 de novembro de 1985, pelo decreto de nº 91.980, a fundação “redefine os objetivos do

Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências”, assim, ela seria uma remodelagem do MOBRAL, em seus artigos 1º e 2º:

Art. 1º. A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, instituída pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, nos termos do artigo 4º da Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967, passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente.

Art. 2º. Para a consecução do objetivo previsto no artigo 1º deste Decreto, deverá a Fundação EDUCAR: I - promover a alocação dos recursos necessários à execução dos programas de alfabetização e educação básica; II - formular projetos específicos e estabelecer normas operacionais, com vistas a orientar a execução dos referidos programas; III - incentivar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias de ensino, mediante combinação de recursos didáticos e tecnologias (Brasil, 1985).

O fragmento acima demonstra a preocupação do governo em modificar, reformar e substituir o antigo MOBRAL oferecendo um novo aspecto, agora ligado a alfabetização daqueles indivíduos. Outro aspecto interessante deste programa foi a iniciativa de construir materiais didáticos com distribuição para as escolas do Brasil. Desta forma, observa-se um esforço mais expressivo do Estado tanto de integrar a política de melhor forma solicitando a participação de municípios, Estados e Distrito Federal. Como resultado, Souza Junior (2012, p. 90), cita que a “a Região Nordeste foi a que mais teve jovens e adultos atendidos pela Fundação Educar”.

No final da década de 1980, mais precisamente em 05 de outubro de 1988, foi promulgada a última constituição do Brasil, conhecida como também como Constituição Cidadã, justamente pelo fato da assistência social ser agora uma política pública de Estado. Com isso, o Estado tinha deveres básicos para com a sociedade brasileira, inclusive, garantidos em Lei, como era o caso da Educação. No artigo 208, inciso 1º é citado que “1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Brasil, 1988). Isso significa que a educação era a partir daquele momento e até atualmente, um direito inerente e indispensável ao cidadão brasileiro.

A partir da publicação da Constituição de 1988, entra em vigor a valorização da educação como um direito de todos e também um dever por parte do Estado, ação promovida em conjunto com a família. Desta forma, não apenas o governo deveria propiciar a educação, mas cabia também à família a função de fiscalizar aqueles que estão em idade escolar, ato paralelo também com a sociedade e também a escola.

Ainda neste mesmo documento observa-se a integração daqueles que estavam fora da idade dita correta escolar, quando assegurava a educação básica e gratuita para todos os sujeitos, inclusive aqueles que “[...] não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988). Percebe-se que esta última constituição abre uma brecha para a formulação e implementação de uma concepção voltada para àqueles que estavam a margem, para aqueles que necessitavam e necessitam voltar para o contexto escolar.

Em relação a EJA, percebe-se uma atenção e destaque com a modalidade (a qual só foi criada em 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) por ser citado no artigo 206, como um dos princípios da educação o item IX “[...] garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1988). Isso significa que agora a educação não tinha um prazo de validade e aqueles que já houvessem passado do “ano limite” de alfabetização agora tinham um artefato jurídico e político que lhes permitiam por Lei garantir a sua educação formal durante toda a sua vida sendo na infância, juventude ou velhice.

Ainda sobre a constituição de 1988, em seu artigo 208, agora no item VI, era descrito que a “[...] oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (Brasil, 1988), essa questão de trazer o ensino regular para o período da noite, ajudou muito àqueles que necessitam trabalhar e estudar ao mesmo tempo, visto que grande parte dos assalariados trabalham em horário comercial, sendo o horário noturno um grande trunfo na continuidade dos estudos.

Findando o século XX, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro do ano citado acima. Esta lei era específica para a educação, nela, pode-se citar, por exemplo a inclusão da EJA como modalidade do ensino básico. A seção V é inteiramente dedicada à modalidade, em seu artigo 37 é apontado que a mesma “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996), ou seja, esse artigo reafirma o princípio do número IX da Constituição Federal de 1988.

Outro item interessante, é que no inciso terceiro “3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (Brasil, 1996). Já no artigo 38, observa-se a taxação de uma idade mínima tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, são eles: “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” (Brasil, 1996).

No início do século XXI, no ano 2000, emerge outro documento norteador que surgiu após a implementação à EJA na LDB, foi o parecer do Conselho Nacional de Educação resolução de número 11/2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nela, é conceituado a EJA além de suas funções: a reparadora; a equalizadora e a qualificadora, as quais serão vistos mais à frente, de forma detalhada.

Criado no ano de 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), tem como objetivo, segundo o Ministério da Educação, de “promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil” (Brasil, 2023, p. 1). O programa está em vigor até o momento, completando no ano de 2023, vinte anos de existência. O PBA concentra esforços na alfabetização de jovens, adultos e idosos, segundo o MEC:

O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizando. Podem aderir ao programa por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal (Brasil, 2023, p. 1).

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), criado inicialmente no ano de 2005 pela Lei nº 11.129/05 e regulamentado pelo Decreto 5.557/05, assumindo um:

[...] caráter emergencial e experimental tem por finalidade a elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional em nível de formação inicial voltada a estimular a inserção produtiva e cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção social [...] O programa oferece ainda, como eixo de formação, aulas de informática enfatizando a inclusão digital e uma bolsa auxílio mensal condicionada, tanto à frequência de 75% do aluno às aulas quanto à entrega dos trabalhos obrigatórios solicitados pelos professores (Friedrich *et al.*, 2012, p. 188).

Segundo a mesma Lei, o programa é destinado:

[...] a jovens com idade entre dezoito e vinte e quatro anos, que atendam, cumulativamente, aos seguintes requisitos: I. Tenham cursado, no mínimo, a

4ª série do Ensino Fundamental ou realizado estudos equivalentes, mas ainda não tenham concluído seus estudos no nível do Ensino Fundamental; e, II. Não tenham vínculo empregatício formal (Brasil, 2006, p. 5).

Em 24 de junho de 2005, a partir do decreto de nº 5.478, criou-se o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que mais tarde se denominou Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A sua origem está associada a atender a necessidade de se ofertar uma educação profissional técnica de nível médio a aqueles que fazem parte do público-alvo da EJA. A princípio, o programa foi introduzido pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Posteriormente, através do decreto de nº 5.840, outorgado em 13 de julho de 2006, ampliou-se o programa agora para o todo público-alvo da EJA, como citado anteriormente, possuindo uma nova nomenclatura. Segundo o Ministério da Educação, as modalidades contempladas dentro do programa são:

1- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio; 2- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio; 3- Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada integrada ao ensino fundamental; 4- Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada concomitante ao ensino fundamental; 5- Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada integrada ao ensino médio; 6- Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada concomitante ao ensino médio (Brasil, 2023).

Por fim, em 2007, criou-se a Lei de nº 11.494, de 20 de junho do mesmo ano. Esta Lei regulamentava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB. O fundo teve vigência de quatorze anos (de 2007 a 31 de dezembro de 2020). Cabe lembrar que o Fundeb foi uma substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006. Essa alteração ocorreu devido a necessidade de se incorporar o ensino médio na educação básica obrigatória, que desde 2013 (alterada a partir da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 na LDB) englobava também esta etapa. Foi a partir do Fundeb (2007) que se passou a destinar recursos a Educação de Jovens e Adultos.

A distribuição de recursos levava agora em consideração as seguintes especificidades da modalidade:

[...] XVI - educação de jovens e adultos com avaliação no processo; [...] educação de jovens e adultos com avaliação no processo; XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo. [...] XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo. XVIII - educação de jovens e adultos com avaliação no processo; e XIX - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo (Brasil, 2007).

O artigo 11 da mesma Lei citava também que:

Art. 11. A apropriação dos recursos em função das matrículas na modalidade de educação de jovens e adultos, nos termos da alínea c do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT, observará, em cada Estado e no Distrito Federal, percentual de até 15% (quinze por cento) dos recursos do Fundo respectivo (Brasil, 2007).

Porém, um dos fatores que chama a atenção é o peso dado para se investir na modalidade da EJA. Percebe-se que de todas as especificações, o valor era menor do que nas outras etapas, pode-se citar o exemplo do próprio ensino médio de tempo integral que recebia um peso maior, no caso 1,30 (X), outro exemplo era o ensino médio no campo o qual recebia 1,25 (IX), isso demonstra uma baixa importância direcionada a EJA. Segundo a lei, no artigo 36: “XIV - educação de jovens e adultos com avaliação no processo - 0,70 (setenta centésimos); XV - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo - 0,70 (setenta centésimos)” (Brasil, 2007).

Cabe lembrar que em 25 de dezembro de 2020, por meio da Lei 14.113 foi sancionada o novo Fundeb, este agora toma um caráter permanente, não possuindo prazo de vigência. Uma mudança notada nesta Lei foi o aumento da importância no investimento na Educação de Jovens e Adultos, agora, segundo o item “p”, a educação de jovens e adultos com “avaliação no processo”, equivale a 0,80 (oitenta décimos) e no tópico “q”, a EJA integrada à educação profissional de nível médio “com avaliação no processo” corresponde a 1,20 (um inteiro e vinte centésimos), aumentando dez décimos em relação a lei anterior do FUNDEB.

A partir de tudo o que foi exposto anteriormente, realizando uma breve linha do tempo sobre o histórico da Educação de Jovens e Adultos, percebe-se que a mesma teve um passado envolto ao contexto histórico da época. Iniciando com a vinda dos Padres Jesuítas ao Brasil por volta de 1549. Durante os séculos posteriores houveram poucos avanços a favor do público-alvo e os ocorridos foram de forma tímida e conservadora. Entrando no século XX, e em específico durante a ditadura militar que

ocorreu no Brasil, percebe-se que a EJA tomou contornos delimitados com o ensino técnico, percebe-se este fato a partir da criação do MOBRAL (Brasil, 1967).

Com o final do século XX e início do XXI, a partir da redemocratização do país, observa-se que houve uma preocupação maior com a EJA, um exemplo disso é a criação da LDB e a sua preocupação em criar uma modalidade que permitisse a “[...] educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996), com isso, outros programas e fundos foram criados para que fomentassem a manutenção da EJA, a exemplo disso o PROEJA e o FUNDEB.

Porém, somente essas ações não são o suficiente, é preciso além de criar decretos e leis mais aprofundadas, ampliar o acesso e permanência desse público na escola, como melhorar e ampliar financiamentos, como é o caso do FUNDEB. Outra característica do início do século XXI, foi que vários programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos foram criados, demonstrando uma atenção maior a modalidade de ensino.

Percebe-se que conforme o que foi visto nesse item, esses programas acima mencionados surgiram em um momento em que o governo brasileiro se preocupou em institucionalizar setores da educação, os quais foram sancionados principalmente com a homologação da Constituição Federal de 1988. Esta ação abriu brecha para que outros movimentos a favor da educação acontecessem. Nesse momento, surge a Educação de Jovens e Adultos agora como uma modalidade formal para aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos na idade própria (Brasil, 1996).

Esse esforço surge em um momento em que o país precisa se impor novamente como uma república democrática, sendo assim, reduzir a taxa de analfabetismo se tornaria uma missão a ser desempenhada. É de se lembrar que, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), os dados sobre a taxa de analfabetismo no Brasil eram alarmantes no início da década de 1980:

Apesar do forte movimento de urbanização do país desde a primeira metade do século XX, em 1980 o número absoluto de analfabetos entre as pessoas de 15 anos ou mais ainda era mais elevado na população rural (10,0 milhões) do que na urbana (8,7 milhões). Em termos relativos, porém, a taxa de analfabetismo rural (46,3%) era 2,8 vezes superior à taxa urbana (16,8%). Mesmo com taxas menos elevadas do que no Brasil, o analfabetismo rural era também acentuadamente mais elevado do que o urbano em países como a Argentina (14,6% e 4,1%, respectivamente entre as pessoas de 10 anos ou mais, em 1980), e o Chile (21,9%, contra 6,2%, respectivamente para as

peças de 15 anos ou mais, em 1982) (Unesco, 1990, p. 65-68 *apud* Ferraro, 2012, p. 944).

O analfabetismo era um problema que assolava o país, e essa questão era mais intensa na zona rural. Enquanto as áreas urbanas contavam com uma taxa de analfabetismo que girava em torno de 16%, nas áreas rurais era mais que o dobro (46,3%), ou seja, era um assunto que demandava urgência por parte do governo (Ferraro, 2012). Promover a educação e alfabetização para todos e mesmo para aqueles que estavam fora da faixa etária dita correta era um fator que precisava ser corrigido e/ou atenuado de forma gradativa, era preciso promover dignidade a essas pessoas e ajudar a conceder cidadania.

A partir dessa perspectiva, todos esses esforços que surgiram com a redemocratização do país, delimitaram a área de atuação do governo. Agora era prioridade definir e dar contornos claros sobre o que fazer, onde atuar, como promover e para quem proporcionar os pilares de uma educação nacional, que abrangesse (ou que pelo menos tentasse) incluir a todos os indivíduos, pois, agora como uma república democrática era sua função social outorgar direitos básicos, e a educação era uma delas. E isso, pode-se constatar com a diminuição (contudo, de forma sutil) da taxa de analfabetismo, porém, de acordo com Ferraro, outros problemas continuavam a afligir o país:

Agora, se tomada como referência à virada do milênio, os dados do Censo 2000 (IBGE, 2000) apontam para duas situações ou direções bem distintas e até opostas. Com efeito, em termos relativos, a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 10 anos ou mais continuava sendo quase três (2,9) vezes mais elevada no meio rural (26%) do que no meio urbano (9%), sendo de 12% a taxa para o conjunto do país. Neste sentido, percentualmente, o analfabetismo continuava a ser um problema predominantemente rural. No entanto, em números absolutos, nesse mesmo ano, a situação já se havia invertido: 10,1 milhões de analfabetos no meio urbano, contra 6,4 milhões no meio rural. A continuidade do processo de urbanização haveria de confirmar e aprofundar esta tendência. Do Censo 2000 para a PNAD 2005, por exemplo, o analfabetismo diminuiu em termos tanto relativos como absolutos, mas confirmando o novo quadro que se acaba de delinear: de um lado, uma taxa de analfabetismo quase três vezes mais elevada no campo (22,5%) do que na cidade (7,8%); de outro, um número absoluto de analfabetos quase duas vezes (1,73) mais elevado no meio urbano (9,9 milhões) do que no rural (5,7 milhões) (Ferraro, 2012, p. 944-945).

A outorga da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, tem como objetivo estabelecer o Plano Nacional de Educação, que por sua vez, busca primeiramente a extinção do analfabetismo. No que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 4º, que:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] XI – alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos (Brasil, 1996).

Sendo assim, como citado acima, o Estado se torna responsável por alfabetizar e proporcionar o mínimo de instrução para os indivíduos para que desta forma sejam efetivados os seus direitos. Por fim, em seu artigo primeiro do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, é tido como a diretriz de número um, novamente a erradicação do analfabetismo.

Em vista do que foi mencionado anteriormente, percebe-se que o período após da ditadura militar no Brasil, trouxe novos aspectos que necessitavam ser revistos. A alta taxa de analfabetismo da época (final do século passado) era um problema improrrogável e sério, precisando o Estado tomar ciência da gravidade da situação e agir sobre isso.

Com base nessa conjuntura, governos democráticos políticos são direcionados para a área da Educação de Jovens e Adultos, onde são traçadas metas para mitigar o cenário, sendo a Constituição Federal de 1988 a gênese deste processo, com ela, abriu-se os caminhos para a obrigatoriedade da educação básica e obrigatória para uma faixa etária específica, que também abrangia o público fora dela também.

Era o início da construção da institucionalização da EJA, como modalidade de ensino e como luta e comprometimento dos educadores dentro do cenário nacional, modalidade essa que hora avança e hora retrocede, dependendo dos interesses e das políticas educacionais efetivadas pelos governos nacionais, estaduais e municipais.

CAPÍTULO II - AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, UM OLHAR PARA A BAIXADA FLUMINENSE E A EJA: RELEVÂNCIA PARA A SOCIEDADE EM TEMPOS PRETÉRITOS E NO PRESENTE

Este capítulo busca inicialmente localizar as Universidades Públicas no Estado do Rio de Janeiro com o foco e olhar para a Baixada Fluminense. Além disso, pretende-se também realizar o resgate dos conceitos de Escola de Qualidade Social com uma interface com as funções da EJA, a saber: equalizadora, reparadora e qualificadora. Nessa perspectiva, entende-se os documentos norteadores como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (resolução nº 4, de 13 de julho de 2010) e o Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000, são registros importantíssimos e que declaram direitos aos sujeitos privados dele. Por fim, será realizada também uma breve análise sobre os dados referente ao Censo Escolar de 2022 em relação aos dados sobre a Distorção Idade-Série no Rio de Janeiro, observando como o fenômeno se comporta em áreas urbanas e rurais.

2.1 As funções da EJA e a Escola de Qualidade Social: uma necessidade atual

Como visto anteriormente, a EJA é uma modalidade de ensino criada oficialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), ou seja, uma modalidade de ensino que possui uma diferenciação em relação a como prover a educação para um indivíduo, assim, diferenciam-se em relação ao método, currículo, abordagens, organização, entre outras especificidades.

Na LDB, são citadas oito modalidades de ensino: Educação Profissional e Tecnológica; Educação Especial; Educação à Distância; Educação Indígena; Educação Quilombola; Educação do Campo; Educação Bilíngue de Surdos (sendo esta a mais recente) e, por fim, a Educação de Jovens e Adultos. Conforme cita o artigo 37, seção v, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Educação de Jovens e Adultos “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996).

Assim, a EJA se destaca entre as outras modalidades por ter um público-alvo específico, um currículo voltado as características do aluno, possui idade mínima para

o ingresso, sendo no Ensino Fundamental, a partir de 15 anos e para o Ensino Médio, 18 anos e há a divisão em etapas e formas de oferta. Segundo o parecer CNE/CEB nº 01/2021, a EJA:

Com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar, a oferta da modalidade da EJA poderá se dar das seguintes formas:

- I. Educação de Jovens e Adultos presencial;
- II. Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD);
- III. Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou de Formação Técnica de Nível Médio;
- IV. Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (CNE/CEB, 2021, p.1).

Percebe-se, pelo que foi descrito, que a EJA possui características singulares, dito isso, é identificado que a modalidade necessita de constantes revisões ainda mais pelas dimensões continentais que o Brasil possui. Por ter esta natureza (complexa) e diversa, os Sistemas de Ensino, e as Secretarias de Educação alocadas em inúmeros municípios e Estados precisam de um olhar mais atento as necessidades da EJA e ao seu público específico.

Desta forma, a modalidade possui como finalidade justamente fomentar a promoção da educação/aprendizado por toda a vida do indivíduo, com isso, conforme o parágrafo primeiro desse artigo, os sistemas de ensino deverão também proporcionar “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (LDB, artigo 37).

Isso significa que toda a experiência e vivência que o educando traz do seu cotidiano é aproveitada e trabalhada no contexto escolar, além disso, estaria de acordo com o artigo 205 da Constituição Federal brasileira de 1988 ao discorrer que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988) e tem como princípio justamente “[...] IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1988).

Portanto, a EJA como modalidade de ensino possui especificidades, como já citadas que são inerentes as suas características, tais como, o currículo que deve ser voltado ao público, a carga horária favorável as condições do educando o que lhe permite associar o trabalho com a escola e preferencialmente associar a EJA com a educação profissional. Por existir todo um contexto histórico e social de desequilíbrio

e desigualdade, considera-se a EJA como uma das ações para atenuar essa discrepância, porque muitos jovens abandonam a escola devido a necessidade ajudar financeiramente em casa, iniciando o processo de evasão e abandono escolar.

A EJA, modalidade de ensino proposta na LDB, (Lei nº 9.394/1996) possui como funções básicas ser qualificadora, reparadora e equalizadora. É referido, como citado anteriormente acima no Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000, sobre a função equalizadora, que “[...] a equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (Brasil, 2000, p. 9).

Logo, essa característica se relaciona ao que seja justo, diferenciando com a igualdade, pois nem todos os indivíduos se encontram na mesma posição de igualdade com os outros sujeitos da sociedade, a equidade seria então atribuir justiça aqueles indivíduos que dentro de uma situação, pois, leva-se em consideração os atributos pessoais dos mesmos, assim como o que estes sujeitos necessitam.

A função reparadora, disposta no mesmo parecer, corresponde também a oportunidade de acesso a um direito que foi anteriormente negado. Assim, não se pode confundir o entendimento do que seria a reparação com a noção de apenas algo fornecido, ou seja, a reparação é mais complexa, pois tenta solucionar a questão social em seu âmago do problema, enquanto o suprimento é ofertar sem a pretensão de reparar. Segundo o documento do CNE,

[...] 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 (Brasil, 2000, p. 7).

A terceira função, que é a qualificadora, atribui um caráter permanente do processo, logo, não está vinculada a uma qualificação técnica e sim uma formação duradoura, em um sentido mais amplo. No mesmo parecer está disposto que:

[...] 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 [...] a função qualificadora não se identifica com a qualificação profissional (nível técnico) tal como posta no Parecer n.16/99. Isto não retira o caráter complementar da função ora descrita que pode ter lugar em qualquer momento da vida escolar ou não. Eis porque o nível básico da educação profissional pode ser uma expressão da função qualificadora

tanto quanto aprendizados em vista de uma reconversão profissional (Brasil, 2000, p. 11).

Discutir sobre as funções da EJA é importante justamente para conhecê-las melhor e fazer a diferenciação correta entre os termos. Além disso, as funções citadas devem ser vinculadas às políticas públicas que contemplem o objetivo das atribuições, com isso, de forma efetiva inserir estes educandos na escola, contribuindo para o seu sucesso escolar e desta forma diminuindo os índices de distorção idade/série.

Uma outra ferramenta que pode auxiliar no declínio dos dados de trajetórias irregulares ou interrompidas é a Escola de Qualidade Social. Esta expressão está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 e se traduz como um direito de todos. Em seu Título IV, relativo ao “Acesso e Permanência Para a Conquista da Qualidade Social”, em seu Artigo 9º (nono) que a mesma “adota como centralidade o estudante e a aprendizagem” (Brasil, 2010, p. 3). Assim, é um direito de todos por justamente ser fruto de uma construção coletiva dos indivíduos da sociedade, é por meio dela que se estabelece também a garantia de um padrão mínimo de qualidade. Conforme disposto em seu artigo oitavo:

Art. 8º A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo (Brasil, 2010, p. 3).

Conforme pode ser visualizado, o conceito da Escola de Qualidade Social é fundamental e importante inclusive para reduzir os índices da DIS, por um de seus objetivos ser a diminuição da evasão, retenção e da própria DIS, com isso, a princípio, reduziria também o fracasso escolar dos estudantes. Repensar sobre a escola e efetivamente instituir a EQS é necessário e relevante. Ofertar o acesso, permanência e inclusão desses indivíduos é promover a cidadania através da inclusão social.

Na prática, a Escola de Qualidade Social, é a soma de valores em prol do bem-estar da escola e de todos que integram o seu cotidiano, é uma conquista coletiva que as escolas públicas necessitam alcançar, possuindo como foco e centralidade no processo o discente e suas aprendizagens, sendo assim, é indispensável a contribuição de todos no processo, escolas, professores, comunidade e sociedade neste movimento ao longo de todo o processo educativo, oportunizando acesso, incluindo a todos os estudantes, evitando por consequência, exclusões, segregações,

que possam refletir na Distorção Idade-Série, problema presente em diversas cidades brasileiras, além de reprovações, retenções e/ou evasões. A Escola de Qualidade Social representa um objetivo a ser conquistado, construído e criado pela ação de todos.

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (O, 2009, p. 225).

Desta forma, é pretendido que em uma sociedade justa e plural, com a educação refletindo essa sociedade, fosse capaz de não apenas de gerar uma demanda para a EJA, atendendo também principalmente, “ao legado acumulado de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de ter acesso ao ensino regular” (Sampaio e Hizim, 2012, p. 291), diminuindo, portanto, ou mitigando a desigualdade social.

2.2 Localização das universidades públicas na Baixada Fluminense

A Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro (RMRJ) foi criada em 1974 e se caracteriza por conter atualmente, vinte e dois municípios na sua formação. Segundo o Instituto Rio MetrÓpole, “A Região Metropolitana é um recorte político-espacial complexo que envolve uma cidade central (metrópole) que polariza e dinamiza as demais cidades ao redor, influenciando-as econômica, social e politicamente” (Instituto Rio MetrÓpole, [s. d.]), isso significa que é uma região que conta com uma dinâmica própria e interage com as outras de forma harmônica combinando atividades econômicas.

Além disso, é importante comentar que a mesma sofreu diversas modificações ao longo do tempo, tanto aumentando seus limites com a inclusão de novos municípios, quanto em relação ao seu uso e ocupação que se alterou recorrentemente, outro fator que mexeu na configuração da Região Metropolitana foram as constantes emancipações e desmembramentos de municípios ocorridos ao longo dos anos (sobretudo na década de 1990). Inicialmente, a região era formada

pelos municípios: Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Itaboraí, Itaguaí, Magé, Mangaratiba, Maricá, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, São Gonçalo e São João de Meriti (Instituto Rio Metrópole, 2023). Segundo a mesma fonte:

Após sucessivas leis estaduais, somadas às atribuições conferidas aos estados federados pela Constituição de 1998, seus limites voltaram a se alterar passando RMRJ a incluir, hoje, 22 municípios do Estado do Rio de Janeiro, a saber: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japerí, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, Queimados, Seropédica, São Gonçalo, São João de Meriti, Tanguá, Cachoeiras de Macacu e Rio Bonito (Instituto Rio Metrópole, 2023, p. 1).

Assim, em 2018 foi criada a lei complementar (184/2018), a qual deliberava a disposição sobre a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, sua composição, organização e gestão, definindo também sobre as suas funções públicas e serviços de interesse comum. Nessa perspectiva, foi criada também uma agência executiva da RMRJ (Brasil, 2018). Ao longo do tempo diversas outras leis, projetos e decretos foram criados para administrar o território fluminense. Abaixo, pode-se observar na Figura 1 o mapa atual da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ).

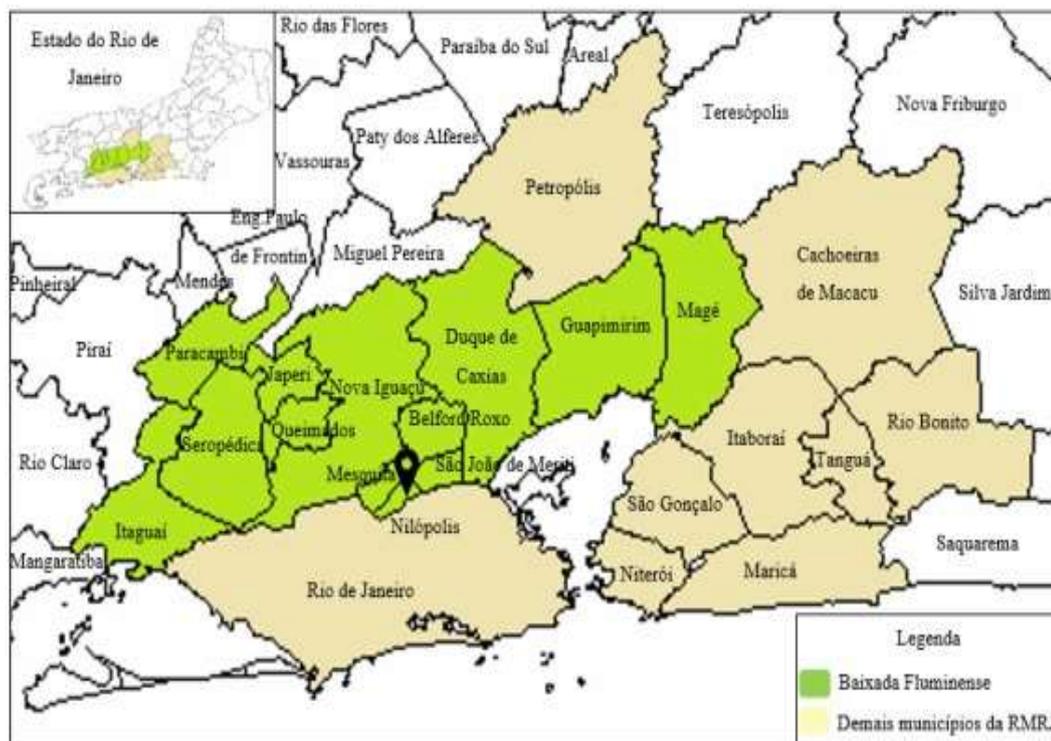
Figura 1 – Mapa: Regiões de Governo e Municípios, 2019



Fonte: Centro de Tecnologia de Informação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro (PRODERJ), 2019

Através do mapa produzido pelo Centro de Tecnologia de Informação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro, é possível observar todos os vinte e dois municípios que estão inseridos na RMRJ atualmente. Dentre eles, chamamos atenção para a Região da Baixada Fluminense, como destacada na Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Mapa: Localização da Baixada Fluminense na Região Metropolitana do Rio de Janeiro



Fonte: Mapa elaborado por Enderson Alceu Alves Albuquerque e Miguel Ângelo Ribeiro, 2020

Destacado na cor verde a região da Baixada Fluminense. Composta por treze municípios, são eles: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti, e Seropédica. Observando o mapa acima, percebe-se que a Baixada Fluminense ocupa o território que se localiza na parte norte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, além de seu território ser vizinho a capital, Rio de Janeiro. Uma das características da região, foi seu crescimento populacional acelerado a partir da década de 1930.

Os municípios da Baixada Fluminense tiveram seu processo de ocupação populacional atrelada à expansão fundiária do então Distrito Federal e sua dinâmica econômica, mesmo após a transferência da capital do país para Brasília em 1960 e posterior criação da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), continuou vinculada à cidade do Rio de Janeiro. Em consonância ao projeto nacional, na década de 1970 a Baixada Fluminense apresentou um acelerado processo de urbanização, materializado juridicamente com a criação da Região Metropolitana do Rio de Janeiro em 1973 (Albuquerque, 2020, p. 144).

A citação demonstra que o processo de urbanização desta área foi rápido e intenso, o que gerou diversos problemas herdados até hoje, tais como problemas

habitacionais, de segurança pública, falta de saneamento básico apropriado, ou seja, dificuldades geradas pelo rápido povoamento sem planejamento adequado. É nessa região complexa que se localizam as instituições de ensino superior, as quais são o recorte espacial desta pesquisa. São elas: A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) por meio da unidade Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), em Duque de Caxias, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com seu campus em Nova Iguaçu.

A Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) (Figura 3), se localiza no município de Duque de Caxias. A instituição executa suas atividades no CIEP - 090, localizado na Rua General Manoel Rabelo, bairro da Vila São Luiz. De acordo com a UERJ, houve uma mudança para esse endereço e isso: “[...] viabilizou e consolidou novas formas de trabalho, possibilitando a criação de novos Cursos de Licenciatura e o desenvolvimento de um projeto de referência no âmbito da formação de professores na Baixada Fluminense” (UERJ, 2023, p.1).

Ainda, segundo a UERJ (2023), além de ofertar o curso de licenciatura em Geografia, dispõe também, de licenciatura em Pedagogia e Matemática, além de possuir cursos de Pós-graduação Lato-Sensu, nas áreas de Organização do Trabalho Escolar: Políticas e Processos; Gestão dos Processos Educativos na Escola – Administração e Supervisão Escolar, e, por fim, cursos de Pós-graduação Stricto-Sensu: Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Figura 3 - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ



Fonte: FEBF – UERJ

Segundo dados da instituição, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) se localiza na BR 465, KM 7 Seropédica (Rio de Janeiro), veja Figura 4, possui 113 anos de funcionamento, ou seja, é uma das universidades mais antigas do Rio de Janeiro:

[...] tem suas raízes na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (Esamv), criada em 20 de outubro de 1910 pelo Decreto 8.319. Assinado por Nilo Peçanha, então presidente da República, e por Rodolfo Nogueira da Rocha Miranda, ministro da Agricultura, o documento estabeleceu as bases do ensino agropecuário no Brasil. [...] Em 1963, a Universidade Rural passou a se chamar Universidade Federal Rural do Brasil. Na ocasião, sua estrutura era composta pelos seguintes setores: as escolas nacionais de Agronomia e de Veterinária; as escolas de Engenharia Florestal, Educação Técnica e Educação Familiar; além dos cursos de nível médio dos colégios técnicos de Economia Doméstica e Agrícola (Escola Ildefonso Simões Lopes). (UFRRJ, 2023, p. 1).

Porém, é somente em 2009 que é criado o curso de licenciatura/bacharelado em Geografia, no campus de Seropédica. É possível observar a instituição na fotografia a seguir.

Figura 4 - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus



Fonte: UFRRJ

Com a expansão da universidade, foi criado o campus da UFRRJ em Nova Iguaçu (Figura 5), onde funciona o Instituto Multidisciplinar (IM), é estabelecido em 2006, e, é localizado na Avenida Governador Roberto Silveira s/nº, no bairro de Moquetá, no município já citado.

Segundo Cardoso e Queiroz (2021), essa expansão da Universidade Pública para a região da Baixada Fluminense surge a partir da iniciativa do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o qual estimulou a chegada das universidades federais para as áreas do interior e/ou periférica.

Esse programa veio para dar um suporte no processo formativo dos discentes dos cursos de licenciatura, aproximar as realidades das escolas e das universidades, processos de formação continuada para docentes, melhorias nas escolas envolvidas, tentativa de minimizar a evasão dos novos cursos, entre tantos outros objetivos (Cardoso e Queiroz, 2021, p. 166).

O Reuni, conforme é citado pelas autoras “buscou ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação” (Brasil, 2007). Assim, esta “[...] foi uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – instituído em 2007, no Governo LULA, através do Decreto nº 6.096” (Cardoso e Queiroz, 2021, p. 167).

Percebe-se que a iniciativa buscou preencher lacunas, uma delas foi trazer a Instituição de Ensino Superior (IES) para as áreas mais periféricas, no intuito de suprir uma demanda, ligando esse braço à sede (campus de Seropédica), sendo assim, os estudantes que antes procuravam as universidades privadas pela falta de uma IES

localizada na Baixada Fluminense, agora dispunham de mais uma opção, a UFRRJ no município de Nova Iguaçu.

Nessa perspectiva, com a implementação do curso em licenciatura em Geografia no campus de Nova Iguaçu (instituto multidisciplinar), houve também, desafios complexos ocorrendo desde a logística e a infraestrutura do local, permeando também pelo quadro docente (falta), e outras questões burocráticas.

No ano de 2010 temos a implementação do curso de licenciatura em Geografia, situado no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. A primeira turma, com 40 alunos, ingressa em agosto de 2010. O curso nasce com muita dificuldade, sem o quadro docente completo, sem infraestrutura completa necessária para seu funcionamento. O quadro docente precisou construir toda infra, concorrer aos editais, buscar financiamento para os laboratórios, biblioteca, bolsas, entre outros (Cardoso e Queiroz, 2021, p. 168).

Atualmente, pode-se comentar que neste campus (Nova Iguaçu) funcionam os cursos de licenciaturas em Matemática, História, Pedagogia, Geografia, Letras – Português, Letras – Espanhol, Pedagogia – Educação Especial e os bacharelados em Ciências Econômicas, Administração, Direito, Turismo e Sistemas de Informação. Sendo o Instituto Multidisciplinar (IM), um feito que partiu do REUNI, levando qualificação para a região da Baixada Fluminense.

Figura 5 - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus Nova Iguaçu



Fonte: Campus Nova Iguaçu - UFRRJ.

Por fim, citaremos também o Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), cujo polo no município de Mesquita foi inaugurado em 2020 e se localiza na Avenida Presidente Costa e Silva, nº 30, centro (Figura 6). Conforme a instituição, o referido polo oferta: “cursos de graduação a 90 alunos; 40 no curso de Geografia, oferecido pela UERJ; e 50 no de Administração, pela UFRRJ” (CECIERJ, 2020, p. 1), sendo assim, de todas as instituições citadas, esta é a mais recente. Como pode ser vista a seguir:

Figura 6 - Polo de Mesquita do CECIERJ/CEDERJ



Fonte: CECIERJ, 2020.

Por ser uma instituição nova e possuir pouco tempo de funcionamento, não há turmas formadas em licenciatura em Geografia, por este motivo, esta organização não fará parte desta pesquisa, mas citá-la é extremamente importante pois evidencia novamente o esforço de levar a qualificação por meio das Instituições de Ensino Superior para as regiões mais afastadas e periféricas, como é o caso da Baixada Fluminense. Isso demonstra como a região está em foco, e se destaca como um potencial área de formação de professores de Geografia, sendo o CECIERJ, um dos principais atores na promoção dessas políticas públicas na ampliação do acesso para os moradores da região.

2.3 Discussão entre os docentes e a EJA na Universidade

A Educação de Jovens e Adultos, como já comentado em um momento anterior é uma modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que visa a educação ao longo da vida, por esse prisma, é entendido que por ter uma grande importância para e por toda a vida dos indivíduos é necessária uma base, que pode(ria) ser viabilizada pela formação inicial na graduação (licenciatura) e também complementada e aperfeiçoada pela formação continuada, como as pós-graduações a nível de Especializações Lato Sensu e Stricto Sensu (Mestrado e Doutorados), segundo o Ministério da Educação:

As pós-graduações lato sensu compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (Master Business Administration). Com duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma. Ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino – Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996.

As pós-graduações stricto sensu compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso o aluno obterá diploma (Brasil, 2018, p.1).

Desta forma, entende-se que a EJA possui uma temática extensa e abrangente, pois permeia desde o ensino básico como o Ensino Fundamental e Médio, o Ensino Superior a nível de graduação e também as pós-graduações no sentido amplo e mais restrito, o que possibilita inúmeras abordagens dentro deste meio.

Por esta ótica, o ponto central da pesquisa é estabelecer um diálogo entre a Educação de Jovens e Adultos e os graduados em licenciatura em Geografia. Desta forma, é preciso verificar se há uma interação entre as partes. Este processo é importante porque a EJA permeia diversos caminhos, do ensino básico ao acadêmico, sendo necessário introduzi-la na formação inicial dos futuros docentes de Geografia.

Desta forma, visando atender aos procedimentos metodológicos, inicialmente, foi necessário realizar um levantamento das matrizes curriculares das Universidades Públicas do estado do Rio de Janeiro que ofertam a disciplina nos cursos de licenciatura em Geografia, inicialmente, partindo de uma escala maior, analisando os documentos das instituições do estado e, em num segundo momento focando nas IES da Baixada Fluminense.

Um dos instrumentos metodológicos que irão ser utilizados nesta pesquisa são as entrevistas por meio de questionários com os profissionais já graduados, ou seja,

os professores de Geografia das universidades da Baixada Fluminense, a saber a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), em Duque de Caxias e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com o seu campus em Nova Iguaçu. Esse procedimento será importante por justamente atingir o público-alvo tencionado, como também no recorte espacial selecionado na pesquisa. Percebe-se ainda, que os questionários são como uma grande ferramenta tanto qualitativa, quanto quantitativa.

É importante comentar que esses públicos em específico, foram selecionados pela graduação em licenciatura em Geografia em duas das principais instituições formadoras de docentes da Baixada Fluminense: a FEBF/UERJ e o IM/UFRRJ, sendo consideradas centralidades, atraindo diversos fluxos em relação aos fixos citados na malha urbana do Rio de Janeiro.

Em relação a coleta de dados por meio dos questionários é preciso comentar que pela demanda da pesquisa será necessário lançar mão de ferramentas que possam auxiliar nesse recolhimento de informações, tais como as entrevistas realizadas de forma remota como meio de otimizar a confecção, organizar os dados colhidos e realizar consideração a partir das informações dos entrevistados. Percebe-se que fazer uso dessa ferramenta tecnológica irá fornecer dados qualitativos, sendo fundamental sua manipulação e compreensão das informações recebidas.

Nesse caso, um grupo pequeno de professores foram entrevistados. Esses sujeitos, graduados e professores de Geografia, são habilitados pelas instituições acima mencionadas e responderam a um questionário de cunho qualitativo, com perguntas direcionadas a sua formação inicial nas IES e seu contato com a EJA. Verificar este grupo será importante devido a exposição do que eles viveram no contexto acadêmico e a realidade ao ingressarem no ambiente escolar.

Sendo assim, foi questionado a esses docentes sobre a disciplina de Educação de Jovens e Adultos na licenciatura em relação a sua oferta e também a possível ausência como uma disciplina obrigatória (visto que, no ambiente escolar é uma modalidade presente), desta forma, será levantado dados sobre a forma de como ela é ministrada nessas IES, ainda, também, se alguma universidade oferta de forma obrigatória em sua matriz curricular, ou se essa forma de oferta é apenas como uma disciplina optativa. Esses dados coletados foram fundamentais para a construção de discussão entre a modalidade de ensino, sua obrigação conforme os documentos

oficiais e como a mesma está sendo realizada na prática (mesmo para aqueles que a cursaram de forma optativa).

2.4 Discussão entre os estudantes/docentes e a EJA na Escola

Outro debate pertinente, dentro dessa perspectiva é também o diálogo entre os professores formados atuantes no ensino básico na EJA. Esse outro ponto de vista é interessante por mostrar o lado de quem saiu da academia sem (ou ter presenciado) ter passado por nenhuma disciplina que abordasse a modalidade ou seu histórico de lutas. Essa discussão levou em consideração também quais são os principais desafios enfrentados por esse docente.

Percebe-se, atualmente, um outro problema que vem ganhando destaque no contexto escolar: a juvenilização do público-alvo da EJA, ou seja, cada vez mais os discentes que compõe o corpo escolar de estudantes na modalidade são alunos jovens, nesse aspecto, o quadro antes era composto por adultos e idosos, agora mostra-se composto grande parte por adolescentes e jovens, que segundo o parecer CNE/CEB nº 01/2021:

Em relação à idade mínima, a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 mantém, para ingresso na EJA e para a realização de exames de conclusão da EJA – Ensino Fundamental, a idade de 15 (quinze) anos completos. No caso de idade mínima para matrícula na EJA – Ensino Médio e para inscrição e realização de exames de conclusão de EJA – Ensino Médio, a idade é 18 (dezoito) anos completos (Brasil, 2021, p. 5).

O fato de existir um público cada vez mais jovem na EJA não é fator de impedimento, pois, esta possui uma idade mínima para o ingresso, mas não possui uma idade limite para a admissão, configurando a característica da modalidade que é exercer a educação ao longo da vida. Porém, a presença e quantidade expressiva de adolescentes e jovens que poderiam estar no ensino regular e compõe a EJA, chama a atenção, por justamente ser elevado, trazendo para o entendimento que existem fatores que levam esses indivíduos a compor a EJA.

Esses problemas são iniciados na Educação Básica regular, sendo um dos principais a exclusão social. Conforme cita Teixeira (2018, p. 31), “o fenômeno da juvenilização vem sendo um desafio enfrentado pela EJA na atualidade. [...] em grande parte adolescentes excluídos da escola regular”.

Assim, de acordo com a autora, a questão de existir um público cada vez mais jovem na modalidade tem sido um desafio atual e, além disso, percebe-se que esses

indivíduos foram excluídos por inúmeros motivos do contexto escolar. Isso resulta em trajetórias frustradas, a escola agora modifica a sua função social, e, conforme continua Teixeira, aquele que “fracassa” no ensino regular, ingressa na EJA e, a escola para aquele indivíduo “[...] mantém uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior” (Haddad e Pierro, 2000, p. 127, *apud* Teixeira, 2018, p. 32), sendo assim, a escola perde seu valor como um recinto formador de cidadãos e ganha uma conotação pejorativa e taxativa como algo obrigatório e de caráter instrucional para o estudante.

Ainda segundo Teixeira (2018, p. 33), “Cada vez mais, dados nacionais sugerem que muitos jovens, ao completarem quinze anos, sem concluírem o Ensino Fundamental, migram para a EJA”. Além disso, existe, conforme a autora acima citada que, há uma conexão entre essa nova característica da modalidade e a “[...] produção do fracasso e das desigualdades raciais no ensino regular e sugerem alternativas de ação que proporcionem ao jovem experiências que contemplem as dimensões juvenis de sua existência e seu pertencimento étnico-racial” (Teixeira, 2018, p. 26). Por esse prisma, percebe-se que é de suma importância os dados coletados advindo desse público.

2.5 Desafios da EJA no Brasil: Distorção Idade/Série

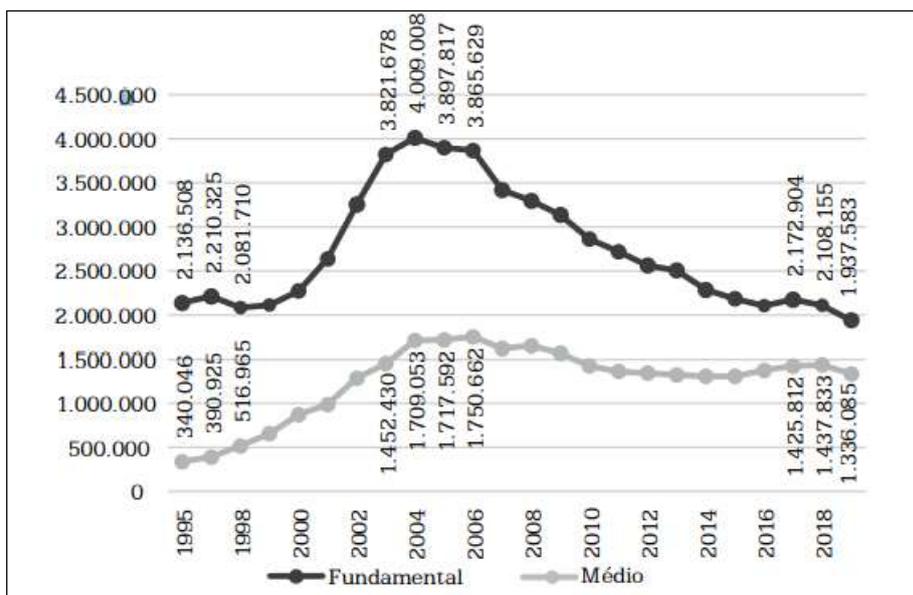
Com a EJA adquirindo esse novo fenômeno, como citado anteriormente, o da juvenilização de seu público-alvo, diversos desafios e problemáticas estão surgindo. Conforme cita Brunel (2004):

O rejuvenescimento da população que frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fato que vem progressivamente ocupando a atenção de educadores e pesquisadores na área da educação. O número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço (Brunel, 2004, p. 9).

Isso quer dizer que tanto docentes, quanto discentes, estão enfrentando diversos conflitos, devido a mudança do perfil do alunado da EJA. Um outro fator que gera discussões é um movimento vivido de fechamento de turmas direcionadas a EJA. Sobre a oferta da modalidade, Sampaio e Hizim (2022), verificaram que houve um aumento das matrículas na EJA, no Brasil, conforme pode ser visto Gráfico 1, durante

o primeiro governo Lula, o que atingiu o auge no ano de 2004, porém, em seguida houve uma contínua redução nas matrículas referente a modalidade de ensino, que, na realidade essa queda não está relacionada a uma diminuição da demanda dos indivíduos que necessitam ingressar na EJA, e sim na subtração na oferta de vagas.

Gráfico 1 - Oferta da modalidade EJA no Brasil



Fonte: Sampaio e Hizim. 2022

Dados do Censo Escolar realizado pelo INEP no ano de 2020 (Notas Estatísticas), citam que “o número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) segue em tendência de queda, reduzindo 8,3% no último ano e chegando a 3,0 milhões em 2020” (INEP, 2021, p. 8). Em relação ao mesmo censo, no ano de 2021, é apresentado que “O número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) segue em tendência de queda, reduzindo 1,3% no último ano e chegando a 3 milhões em 2021” (INEP, 2022, p. 13).

Por fim, no recenseamento do ano de 2022, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, divulga que “O número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) diminuiu 21,8% entre 2018 e 2022, chegando a 2,8 milhões em 2022” (INEP, 2023, p. 9). Observa-se que nos três anos pandêmicos (2020, 2021 e 2022), permaneceu uma tendência de diminuição das matrículas na EJA. No último censo divulgado (2022), foi criado uma tabela pelo órgão citado, mostrando a evolução das matrículas, conforme pode ser observado a seguir:

Tabela 1 - Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos Por Dependência Administrativa, segundo o Ano 2018 - 2022

Ano	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2018	3.545.988	3.324.356	13.023	1.956.621	1.354.712	221.632
2019	3.273.668	3.063.423	14.321	1.744.527	1.304.575	210.245
2020	3.002.749	2.826.401	13.636	1.618.025	1.194.740	176.348
2021	2.962.322	2.779.642	11.843	1.504.506	1.263.293	182.680
2022	2.774.428	2.584.998	11.089	1.328.450	1.245.459	189.430

Fonte: Censo da Educação Básica 2022: Notas Estatísticas.

No Rio de Janeiro, dados do Censo Escolar de 2022 em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, veja Tabela 2, demonstram que a taxa de Distorção Idade/Série (DIS), é maior que a média nacional. Lembrando que esses alunos relacionados a DIS são indivíduos potenciais ao ingresso na EJA.

Tabela 2 - Distorção Idade/Série nos Anos Finais do Ensino Fundamental – Área Urbana - (2022)

Distorção Idade/Série nos Anos Finais do Ensino Fundamental (2022) –Área Urbana -				
-	Rio de Janeiro (Esferas) %		Total (Rio de Janeiro)	
Ano escolar	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual
6º ano	27,8	34,7	28,1	34,7
7º ano	27,9	29,0	28,2	29,0
8º ano	25,2	38,3	25,8	38,4
9º ano	27,5	37,0	27,9	37,1
Brasil				
Ano escolar	Municipal	Estadual	-	-
6º ano	21,1	13,5	-	-
7º ano	22,9	17,3	-	-
8º ano	23,8	17,9	-	-
9º ano	23,7	18,8	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (Taxa de Distorção Idade-Série – Brasil, INEP, 2024).

Tabela 3 - Distorção Idade/Série nos Anos Finais do Ensino Fundamental – Área Rural - (2022)

Distorção Idade/Série nos Anos Finais do Ensino Fundamental (2022) – Área Rural -				
-	Rio de Janeiro (Esferas) %		Total (Rio de Janeiro)	
Ano escolar	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual
6º ano	33,5	34,2	28,1	34,7
7º ano	33,1	29,5	28,2	29,0
8º ano	35,8	40,2	25,8	38,4
9º ano	36,0	40,6	27,9	37,1
Brasil				
Ano escolar	Municipal	Estadual	-	-

6º ano	28,3	24,6	-	-
7º ano	31,9	26,3	-	-
8º ano	33,7	28,5	-	-
9º ano	32,8	28,5	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (Taxa de Distorção Idade-Série – Brasil, INEP, 2024)

Observando os dados das tabelas acima é percebido que em relação a primeira tabela (áreas urbanas), a DIS entre os indivíduos do Rio de Janeiro é bem menor do que nas áreas rurais. Essa disparidade ocorre porque a cidade se caracteriza pelas atividades do setor terciário da economia e concentrar o maior número de serviços e atendimentos, e, entre eles a oferta de escolas. É possível analisar que as informações sobre as áreas rurais são alarmantes e também superiores à média nacional.

É observado que na primeira tabela, os números que giram em torno da DIS são maiores em relação a rede estadual de ensino, enquanto em âmbito nacional, a média da DIS é maior entre os municípios da área urbana do país. Contudo na segunda tabela, as informações mostram que a DIS é alta em ambas as esferas, municipal e estadual, porém, a estadual se destaca mais entre a municipal, em média.

Os dados sobre o DIS no Rio de Janeiro em relação ao Brasil, mostram uma possível demanda futura para a Educação de Jovens e Adultos no Estado, o que evidenciam uma necessidade de retornar à atenção na Educação Básica Regular, pois, nota-se que tanto o Ensino Fundamental, quanto o Ensino Médio possuem problemas complexos e estruturais, exigindo por parte dos governos, políticas públicas mais eficazes para permitir não apenas o acesso do indivíduo, mas também a sua conclusão dos estudos.

Assim, é preciso também um olhar de forma mais detalhada tanto para a formação docente que irá atuar de forma efetiva na modalidade, tanto para os sistemas de ensino e Secretarias de Educação a fim de continuar outorgando a escola ferramentas que facilitem a viabilidade da permanência desses indivíduos na instituição, além, de inclusive políticas públicas que mitiguem a desigualdade social tanto entre regiões, quanto entre os sujeitos.

CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Percebemos que apesar dos avanços na Constituição Federal de 1988, onde “a educação é inserida como um fator para a proteção e o bem-estar de todos os cidadãos” (Sampaio e Hizim, 2022, p. 273), uma parcela considerável da população analfabeta ou com baixa escolaridade, a qual poderia ser um público potencial para a EJA, praticamente não recebe atendimento pelos sistemas de ensino, acontecendo, na maioria das vezes, o acesso ao ensino fundamental sem ter ocorrido, porém, “a universalização da conclusão do ensino fundamental, tampouco da educação básica” (Sampaio e Hizim, 2022, p. 279).

Um exemplo desta situação mencionada, é a que foi vivenciada pela autora quando ministrava aulas no município de Magé, o qual também pertence a região da Baixada Fluminense. Após ser realizado um levantamento de escolas (no ano de 2021) que ofertavam a EJA no município, percebeu-se que as que possuíam esta modalidade eram poucas, e nem todos os distritos dispunham de instituições que viabilizavam o acesso para a Educação de Jovens e Adultos, somando este fato, uma outra problemática era a questão dos horários disponibilizados, que, em sua maioria eram os noturnos, o que podia comprometer o acesso para os trabalhadores que tinham a sua ocupação à noite.

Desta forma, no próximo item, será realizado o levantamento sobre as matrizes curriculares das Universidades Públicas do Rio de Janeiro, focando nos cursos de licenciatura em Geografia, este passo do processo metodológico será importante por justamente analisar qual é o espaço que a EJA possui no meio acadêmico e na própria formação de professores.

3.1 A disciplina de EJA nas Universidades Públicas da Baixada Fluminense: uma análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura

Como já foi mencionado anteriormente, nossa pesquisa possui um caráter exploratório, e isso se deve ao fato de haver poucos trabalhos e pesquisas relacionados a temática. Desta forma, observa-se que a EJA na formação de professores e no meio acadêmico, poderia ser mais explorado.

Inicialmente, vale destacar que o nosso recorte espacial são as Universidades Públicas da Baixada Fluminense, os levantamentos das matrizes curriculares então seguem a mesma linha. Desta forma, apresentaremos os documentos das Universidades do Estado do Rio de Janeiro, em uma escala maior e posteriormente, as que são objeto desta pesquisa. Assim, partindo da organização do processo metodológicos, neste item apresentaremos a análise dos dados, com o intuito de retornar e contemplar o objetivo geral desta pesquisa, assim como as metodologias de trabalho e ações específicas. Desta forma, iremos analisar como as universidades tratam a disciplina de Educação de Jovens e Adultos no contexto acadêmico, nos cursos de licenciatura em Geografia.

Cabe destacar também que serão analisadas as matrizes curriculares das principais do Rio de Janeiro são: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Sendo assim, as matrizes curriculares a seguir são correspondentes as mesmas. Salientamos que a análise será realizada a partir do campus principal, no caso da UFF (Niterói), UFRJ (Ilha do Fundão – Cidade Universitária), UERJ (Maracanã). Além disso, averiguou-se também a carga horária, assim como a forma que é ofertada, no caso se é de cunho obrigatório ou optativo.

A primeira a ser analisada é a Universidade Federal Fluminense. Em relação a matriz curricular mais recente do curso de licenciatura em Geografia da UFF, do campus de Niterói, turno matutino, percebe-se que a disciplina de Educação de Jovens e Adultos existe como disciplina optativa e não como obrigatória, conforme é possível observar no documento oficial da instituição. Além disso, possui a carga horária de 60 (sessenta) horas. Vejamos a Tabela 3, a qual é um recorte de arquivo.

Figura 7 - Destaque da disciplina de Educação de Jovens e Adultos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal Fluminense



PROGRAD
PROGRESSO DO GRADUADO



Universidade Federal Fluminense



STI
SISTEMA DE TENDÊNCIA DE INSTRUÇÃO

MATRIZ CURRICULAR

GRAU - Graduação

SSE00246	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA	ON	60	0	0	60	0		
SSE00248	EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE	ON	30	30	0	60	0		
SSE00255	EDUCAÇÃO INFANTIL I	ON	60	0	0	60	0		
SSE00256	PRECONCEITO, INDIVÍDUO E CULTURA	ON	60	0	0	60	0		
SSE00261	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I	ON	60	0	0	60	0		
SSE00262	EDUCAÇÃO ESPECIAL I	ON	40	20	0	60	0		
SSE00274	TÓPICOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	ON	0	30	0	30	0		
SSE00276	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	ON	60	0	0	60	0		
SSE00278	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	ON	60	0	0	60	0		
SSE00311	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE	ON	60	0	0	60	0		
STC00103	TÓPICOS DE CONTABILIDADE II	O	60	0	0	60	0		
TAR00088	TEORIA DA HABITAÇÃO	O	45	0	0	45	15		
TUR00076	PRODUÇÃO E GESTÃO DO USO DO SOLO URBANÓ: A DINÂMICA IMOBILIÁRIA E SUA REGULACÃO	O	30	0	0	30	0		
TUR00081	PAISAGEM E LUGAR	O	60	0	0	60	0		
TUR00084	A DIMENSÃO AMBIENTAL DA CIDADE	O	45	0	0	45	10		
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			-						

Este documento foi gerado pelo Sistema Acadêmico da Universidade Federal Fluminense - UFF.

Este documento pode ter sua autenticidade validada em até 1 (um) ano a partir de sua emissão no endereço <https://app.uff.br/duff>, no link da seção "Validar Declaração".

Gerado em: 26/07/2023 - 13:25

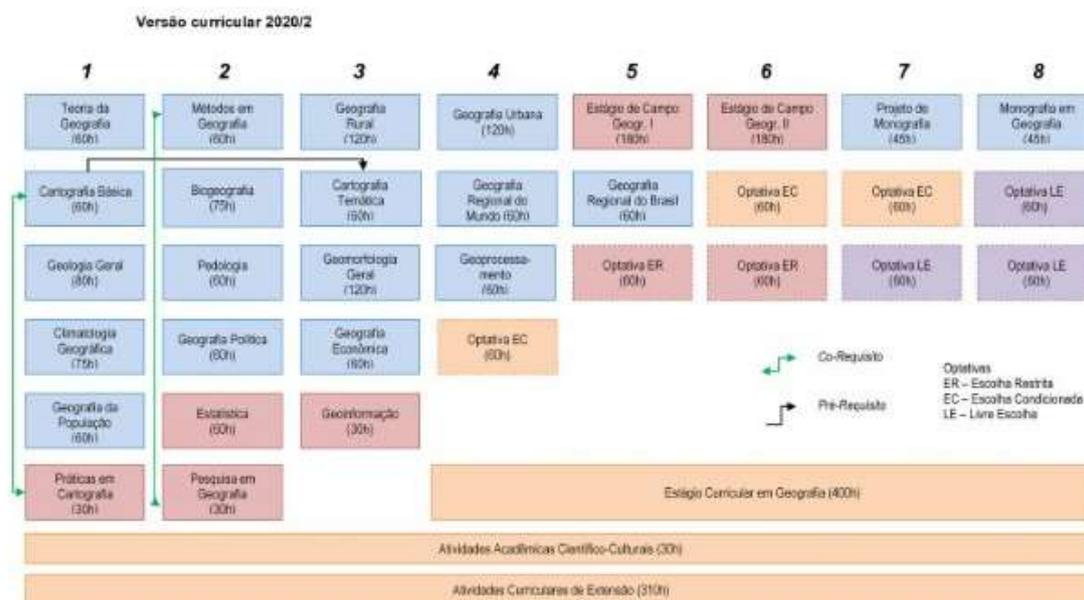
REL230726132558558 5CEF.9EB8.C613.BEA7 9

Fonte: UFF (2023) - (Grifo Nosso)

O curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), referente ao curso ofertado na Ilha do Fundão, na Cidade Universitária, em sua versão mais recente (2020), possui a disciplina de Educação de Jovens e Adultos como disciplina como optativa em seu currículo mais atual, na matriz curricular, a disciplina possui quatro créditos e, é ministrada com uma carga horária de sessenta horas. Vejamos as Tabelas 4 e 5, demonstrando a informação anterior.

Figura 8 - Fluxograma do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Versão 2020)

Grade Curricular (Versão 2020)



Fonte: UFRJ (2020)

Figura 9 - Destaque da disciplina de Educação de Jovens e Adultos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro

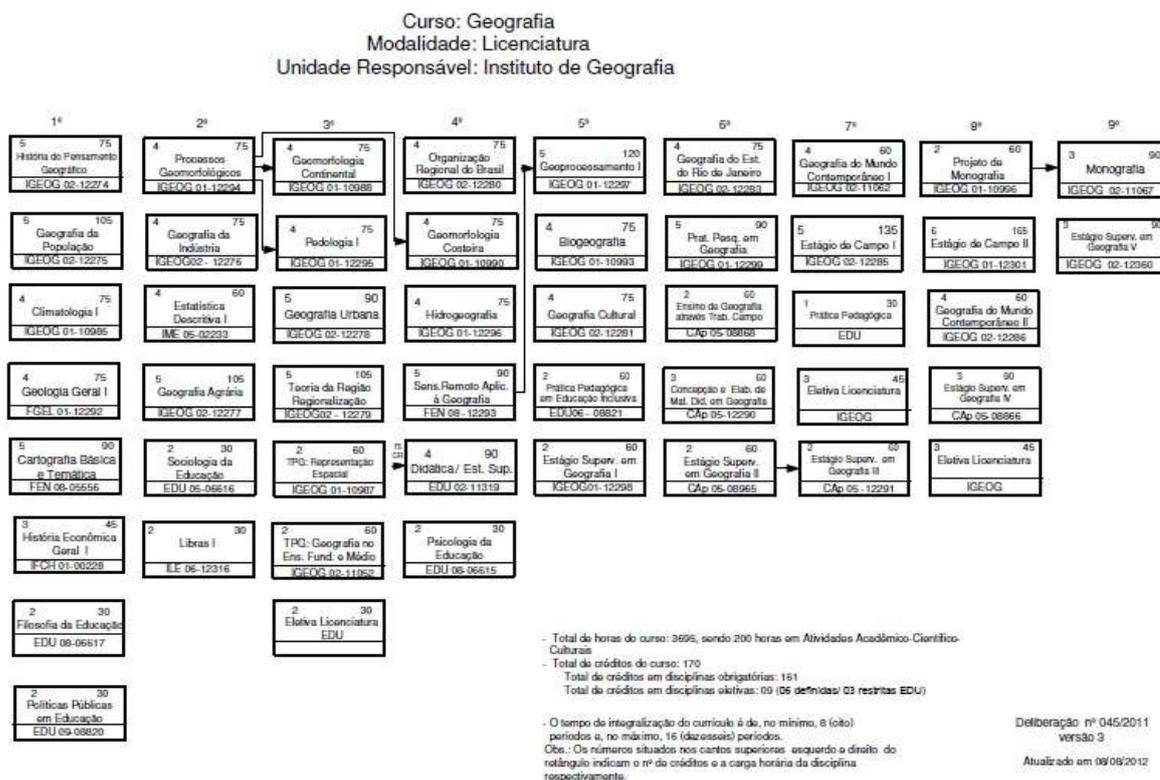
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica	Prática/Extensão	Requisitos
EJ0248	Abord Did Educ de Jov Adultos	4,0	60	0	0
EDP440	Educação Ambiental	3,0	45	0	0
EDP404	Educação e Conjuntura Política	3,0	45	0	0
GG0008	Formação Professor Geografia	2,0	15	15	0
GG0011	Geografia Escolar	3,0	45	15	0
GG0006	Geografia e Educação Ambiental	4,0	45	45	0
GG0001	Observ do Ensino de Geografia	4,0	0	60	0
Créditos a cumprir		4,0			

Fonte: UFRJ (2023).

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com o seu campus localizado no bairro do Maracanã, turno Vespertino/Noturno, a disciplina de Educação de Jovens e Adultos existe como disciplina optativa e não como obrigatória ofertada pela

instituição. Além disso, possui a carga horária de 60 (sessenta) horas e quatro créditos. Vejamos a Tabela 6, que exhibe a informação.

Figura 10 - Fluxograma do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Versão 2009)



Fonte: UERJ (2011)

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com seu campus em Seropédica, não possui a disciplina de Educação de Jovens e Adultos como disciplina obrigatória e nem como optativa em seu currículo mais atual (2023). Desta forma, percebe-se que o curso de licenciatura em Geografia nesta universidade carece de uma disciplina que aborde as questões levantadas pela modalidade. A tabela a seguir foi recortada do site oficial da instituição.

Figura 11 - Fluxograma do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Seropédica - (Versão 2023)

Fonte: UFRRJ (2024)

Por fim, o Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), em seu currículo mais recente (versão 2023), oferta a disciplina de Educação de Jovens e Adultos como obrigatória, sendo ministrada a partir do quinto período, possuindo uma carga horária de 60 (sessenta) horas. Dentre as instituições analisadas até o momento, esta é a única que oferta a EJA de forma obrigatória no curso de licenciatura em Geografia. Vejamos a Tabela 8, a qual é um recorte de arquivo.

Figura 12 - Destaque da disciplina de Educação de Jovens e Adultos do curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

5º	EAD14023	Geografia Urbana	60	Não tem	UERJ
	EAD14016	Teoria e Prática em Geografia III	60	Não tem	UERJ
	EAD14025	Geografia da Indústria	60	Não tem	UERJ
	EAD14024	Planejamento Territorial	60	Não tem	UERJ
	EAD14026	Geografia Urbana do Brasil	60	Não tem	UERJ
	EAD03017	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60	Não tem	UERJ

Fonte: CECIERJ (2023)

É importante comentar que a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), não possuem como oferta o curso de licenciatura em Geografia, portanto, não foi possível consultar as matrizes curriculares destas Instituições de Ensino Superior.

Em relação ao recorte espacial da nossa pesquisa, as Universidades Públicas da Baixada Fluminense, a primeira a ser analisada é o campus de Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Assim, a disciplina da EJA é ofertada de forma optativa, possuindo quatro créditos. É possível ver esta informação através da Tabela 9, a qual também é um recorte do arquivo.

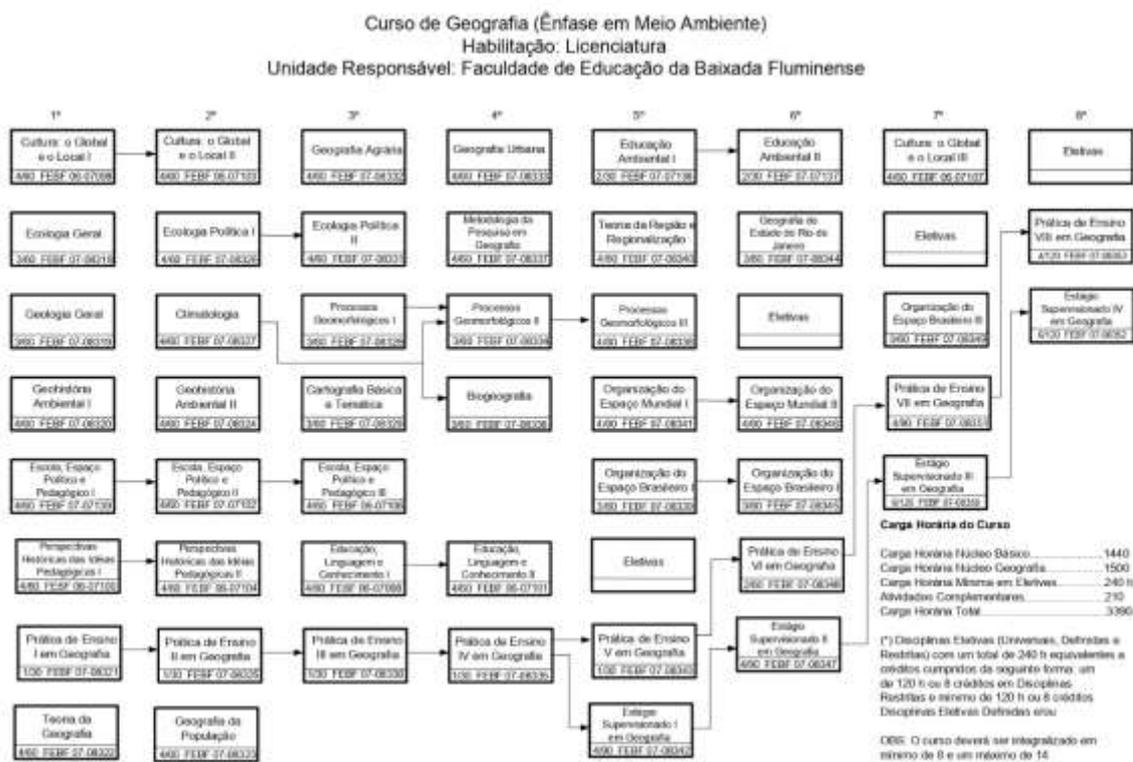
Figura 13 - Destaque da disciplina de Educação de Jovens e Adultos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

IM597 - GEOGRAFIA FÍSICA DO BRASIL - 60h	Optativa		
TM116 - CLIMATOLOGIA APLICADA AO ENSINO DE GEOGRAFIA - 30h	Optativa		
TM119 - TRABALHO DE CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA - 30h	Optativa		
TM120 - TÓPICOS ESPECIAIS EM GEOGRAFIA FÍSICA - 60h	Optativa		
TM121 - TÓPICOS ESPECIAIS EM ENSINO DE GEOGRAFIA - 60h	Optativa		
TM122 - TÓPICOS ESPECIAIS EM MEIO AMBIENTE - 60h	Optativa		
TM123 - TÓPICOS ESPECIAIS EM GEOGRAFIA HUMANA II - 60h	Optativa		
TM125 - GEOGRAFIA E POVOS INDÍGENAS - 60h	Optativa		
TM177 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 60h	Optativa		
TM801 - GEOGRAFIA E O USO DA ILUSTRAÇÃO: RECURSO CIENTÍFICO E DIDÁTICO - 60h	Optativa		
TM802 - LINGUAGEM CARTOGRÁFICA E O MUNDO DAS IMAGENS: MAPAS, ESCOLA E COTIDIANO - 60h	Optativa		
TM803 - ANÁLISE E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA - 60h	Optativa		
TM804 - CONTEÚDOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA - 60h	Optativa		
TM805 - ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 30h	Optativa		
TM806 - GEOTECNOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DE GEOGRAFIA - 30h	Optativa		

Fonte: UFRRJ (2023)

Por fim, a última matriz curricular a ser observada é a da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, a FEBF. É observado que a disciplina de Educação de Jovens e Adultos é ofertada como disciplina optativa e não como obrigatória ofertada pela instituição. Além disso, possuindo a carga horária de 60 (sessenta) horas e quatro créditos. Vejamos a Tabelas 10 e 11, que exibem a informação.

Figura 14 - Destaque da disciplina de Educação de Jovens e Adultos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro



Fonte: FEBF – UERJ

Figura 15 - Destaque da disciplina de Educação de Jovens e Adultos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Ementário)

 **UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**
FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE			
DEPARTAMENTO: DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES			
DISCIPLINA: Educação de Jovens e Adultos			
CARGA HORÁRIA: 60	CRÉDITOS: 4	CÓDIGO: FEBF07-15459	
MODALIDADE DE ENSINO: Presencial		TIPO DE APROVAÇÃO: Nota e Frequência	
STATUS: Eletiva Universal		CURSO(S) / HABILITAÇÃO(ÕES) / ÊNFASE(S): para todos os cursos da UERJ	
TIPO DE AULA	CRÉDITO	CH SEMANAL	CH TOTAL
Teórica	4	4	60
TOTAL	4	4	60

Fonte: UERJ

No Tabela 12, apresentamos a síntese dos levantamentos das matrizes curriculares das Universidades Públicas do Rio de Janeiro, salientamos que as versões analisadas são as mais recentes disponibilizadas pelas instituições.

Quadro 1 - Universidades Públicas analisadas

Universidades Públicas analisadas						
	Campus	Possui EJA	Disciplina Obrigatória	Disciplina Optativa	Carga horária	Quantidade de Créditos
Universidade Federal Fluminense	Niterói	SIM	-	SIM	60 Horas	-
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Ilha do Fundão – Cidade Universitária	SIM	NÃO	SIM	60 Horas	4
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Maracanã	SIM	-	SIM	60 Horas	4
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Seropédica	NÃO	NÃO	NÃO	-	-
Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro	Mesquita	SIM	SIM	NÃO	60 Horas	-
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Nova Iguaçu	SIM	NÃO	SIM	60 Horas	4
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense	Duque de Caxias	SIM	NÃO	SIM	60 Horas	4

Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

Desta forma, em resumo, percebe-se que a maior parte das universidades do Rio de Janeiro ofertam a disciplina de EJA, porém, somente uma ministra de forma obrigatória (Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro). As outras instituições de Ensino Superior ofertam de forma optativa, cabendo ao estudante selecionar a disciplina como parte do seu currículo da licenciatura.

Outro ponto a ser analisado foi em relação a carga horária da disciplina nas matrizes curriculares, pois, na maioria, constatou-se que possuem uma elevada quantidade de horas e créditos, algo positivo porque pode-se explorar e aprofundar sobre este conteúdo tão importante para a educação.

3.2 A formação do professor: a necessidade de incluir a EJA como uma disciplina fixa nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia na Baixada Fluminense

Um outro ponto que é preciso ressaltar é sobre a formação de professores. A formação inicial adquirida na universidade é uma das experiências mais marcantes no início da jornada acadêmica e profissional do docente. Porém, atualmente percebe-se haver um descompasso entre os conhecimentos advindos das IES e a prática docente, o que desestimula parte dos profissionais.

Além disso, é entendido também que essa formação inicial deve(ria) proporcionar ao estudante de graduação uma menor disparidade entre a teoria e a prática, pois os mesmos necessitam agir de forma crítica a realidade escolar, nessa perspectiva, promover a Educação de Jovens e Adultos retoma os princípios de uma educação ao longo da vida. A citação de Nóvoa (2002) a seguir, discorre justamente a questão da necessidade de se investir na formação de professores pelo fato de ser os docentes não somente expectadores, mas também atores na sociedade.

Hoje em dia impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas também são produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. [...] A formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 2002, p. 36 - 39).

Por esse prisma, acreditamos que incluir a Educação de Jovens e Adultos como uma disciplina fixa na matriz curricular do curso de licenciatura em Geografia beneficiaria e acrescentaria ainda mais na formação docente. Iria apresentar ao educando de graduação a perspectiva do histórico de lutas, além de sua característica de um aprendizado ao longo da vida, benefício esse conquistado a partir da promoção de um direito que anteriormente foi negado a certos indivíduos (vide a função reparadora da EJA, Parecer CEB nº 11/2000).

Além disso, proporcionaria ao docente papel ativo na promoção de justiça social na vida daqueles que vivem à margem. Tornar essa vivência mais próxima do estudante de graduação, oportunizar esse contato primário com a EJA seria fundamental para tornar menos discrepante a teoria da realidade, o que prepararia o futuro professor para o educar de forma mais próximo a realidade.

E como podemos observar acima, somente uma universidade ofertava a EJA como uma disciplina obrigatória em sua estrutura curricular, o que na atualidade, vai na contramão de uma educação libertadora, idealizada por Paulo Freire, visto que, os estudantes de graduação necessitam conhecer o caminho que a EJA percorreu ao longo dos anos.

De fato, pensar em um currículo de licenciatura em Geografia que contemple todos (ou a maioria) as questões políticas, educacionais e sociais é uma atividade complexa, ainda mais em uma Universidade Pública situada na região da Baixada Fluminense, refletir sobre uma universidade para todos inclui também uma consideração de uma escola para todos, nesse aspecto, surge a EJA nesse cenário, incluir aqueles que não tiveram acesso, e essa inclusão precisa ser (re)vista na academia. Assim, construir uma base teórica firme e ativa se torna uma tarefa essencial, produzir material, criar e manter grupos de pesquisa que abordem a temática também se torna um ato de resistência na Educação de Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, trazer a EJA para a graduação de forma mais efetiva seria necessário, pois, possivelmente formaria profissionais com mais conhecimento sobre a modalidade de ensino, provocaria momentos de (auto)reflexão de sua práxis, resultado de um movimento de pensar, questionar e refletir. O que poderia mitigar essa discrepância entre a teoria e a prática escolar/docente.

Formar um profissional mais completo e consciente é fomentar também uma (auto)reflexão necessária e contínua. Esta reflexão está associada a uma experiência individual que o indivíduo possui, sendo característico e inerente aos sujeitos.

A ideia da reflexão na ação e sobre a ação está ligada à nossa experiência do mundo. Entretanto, nem sempre o sentido dessas expressões é transparente para nós. É evidente que um ser humano pensa constantemente no que faz, antes, durante e depois de suas ações” (Perrenoud, 2002, p. 29).

A partir do fragmento citado, entende-se que pensar e repensar essa formação inicial docente é imprescindível para a manutenção de um ambiente acadêmico mais abrangente e reflexivo, provedor de justiça social, desta forma, mitigando o choque dos estudos realizados na universidade e a realidade do ambiente escolar. As ações de pesquisa sobre a temática ajudam a entender os motivos que levam os sujeitos a compor parte do público-alvo da EJA e interpretar as principais consequências disto.

Desta forma, fomentar os estudos sobre a modalidade de ensino é também continuar, prosseguir e re(x)istir na luta, promovendo, além disso, a inclusão social. Nas palavras de Freire (2018, p. 25): “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”.

3.3 Entrevista por meio de questionários com docentes atuantes no Ensino Básico: egressos da UFRRJ (Nova Iguaçu) e FEBF (Duque de Caxias)

Conforme foi exposto, em síntese, o gênero entrevista é um importante instrumento na busca de dados. É destacado por Morin (1973, p. 115), que “uma entrevista é uma comunicação pessoal tendo em vista um objetivo de informação”, desta forma, a entrevista é marcada pelo contato entre o entrevistador e o(s) entrevistado(s). Nessa conjuntura, com o intuito de trazer relevância à pesquisa, esse gênero foi utilizado para construir um diálogo entre a academia e os docentes (que já passaram por ela) atuantes no Ensino Básico.

Desta forma, reuniu-se um grupo de cerca de vinte professores, todos já ingressaram no mercado de trabalho. Esses docentes são graduados do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ e também da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). Assim, é preciso destacar que o grupo de entrevistados é pequeno, porém, fornecem dados qualitativos à pesquisa.

Em relação aos questionários, foram realizadas perguntas de natureza objetiva e também discursiva sobre a formação docente do licenciado em Geografia nas Universidades (UFRRJ do campus de Nova Iguaçu e também da FEBF em Duque de

Caxias). Totalizando assim, vinte participantes, no entanto, nem todos responderam a todas as perguntas. Neste caso, foi necessário reformular a forma como algumas questões foram inicialmente criadas, realizar ajustes no roteiro do questionário durante o período da execução das entrevistas.

Do total das vinte respostas, foi possível extrair o ano de formação desses egressos, sendo seis do IM/Nova Iguaçu e quatro da FEBF. Foi averiguado que o ano de formação desses docentes (a partir das respostas) variavam entre 2010 a 2021, ou seja, houveram experiências de docentes de mais de uma década atrás, conforme podemos ver nesta tabela criadas a partir dos relatos dos participantes:

Quadro 2 - Resumo dos anos e as respostas enviadas pelos participantes

Anos	Respostas
2010	FEBF – 1 resposta
2014	FEBF – 1 resposta
2015	IM – 1 resposta
2017	IM – 2 respostas
2018	FEBF – 1 resposta
2020	FEBF – 1 resposta IM – 1 resposta
2021	IM – 2 resposta

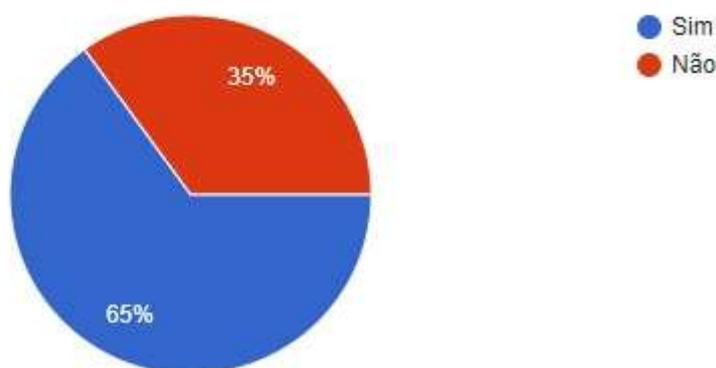
Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Em relação ao mercado de trabalho, todos os entrevistados atuam no mercado de trabalho desde que se formaram e dois entrevistados comentaram atuar na profissão desde o início do curso como estagiários e monitores em outras instituições. Outra questão importante foi que a maioria dos participantes já teve contato com a EJA, cerca de 71,4%, o que demonstra a importância da existência de uma disciplina que abarca não somente o histórico da EJA no Brasil, assim como a sua importância e relevância no contexto atual. O Gráfico 2, a seguir, demonstra esse dado.

Gráfico 2 - Análise sobre o contato com a EJA nas Universidades

4. Você teve algum contato com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na graduação?

20 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Em relação ao contato que esse docente teve durante o período da graduação, percebeu-se nas respostas que a maioria foram em estágios fora da instituição universitária e também na própria universidade por meio de disciplinas optativas e leituras sobre a temática, do total, de todas as respostas acerca do tema, oito respostas foram em estágio, quatro foram em relação a disciplinas optativas e uma foi no mercado de trabalho, assim que graduado.

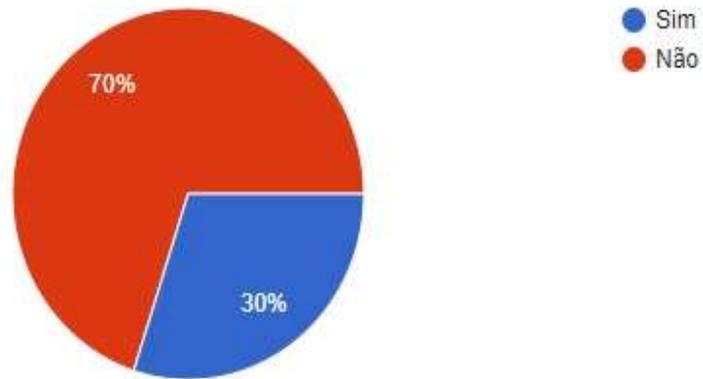
Essas respostas mostram que a disciplina de EJA é importante na formação desse futuro docente, e, é no estágio supervisionado ou não obrigatório que o graduando possui uma primeira impressão do que ele vai encontrar fora da universidade. Ainda sobre o aspecto da EJA como disciplina, constatamos que ao observamos as matrizes curriculares acima e as respostas abaixo, notamos como as informações se cruzam.

Conforme o gráfico abaixo, obtivemos um retorno de 70% dos entrevistados relatando que a EJA não ofertava a disciplina na graduação, já 30% relatam que sim, esse último valor diz respeito a EJA como disciplina optativa, visto que as duas universidades analisadas a possuem como uma disciplina não obrigatória. Lembrando que, como há respostas de entrevistados com mais de uma década de formado, é entendível esta informação, pois, talvez a EJA só foi eleita como disciplina eletiva em um momento mais recente do que a época que o entrevistado cursou a graduação.

Gráfico 3 - A oferta da EJA como disciplina

6. Sua Universidade ofertava alguma disciplina relacionada a EJA quando se formou?

20 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Sobre o contato com a Educação de Jovens e Adultos em um momento posterior a graduação, complementar, obtivemos as respostas a seguir (Figura 7).

Figura 16 - Respostas sobre educação continuada na EJA

10. Hoje, como professor atuante na educação básica, teve algum contato com a EJA no contexto da formação continuada? Algum curso, palestra ou reunião? Comente.

18 respostas

Não.
Não. Na prefeitura em que atuo, só recebe formação continuada voltada pra EJA quem atua na EJA. Uma única vez acompanhei, de penetra, minha amiga num encontro de formação e foi bem legal. No encontro foram convidados 3 Indígenas para falar da sua vivência no contexto atual do Brasil
Não tive.
Sim, em alguns debates e palestras sobre educação inclusiva no EJA.
Não!
Nunca
Só com trabalho voluntário em pré vestibular comunitário que acolhia jovens e adultos.
Ainda não.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura 17 - Respostas sobre educação continuada na EJA (continuação)

10. Hoje, como professor atuante na educação básica, teve algum contato com a EJA no contexto da formação continuada? Algum curso, palestra ou reunião? Comente.

18 respostas.

Não. Tive apenas atuações em colégios particulares sem turmas EJA.

não.

Sim. Sou professor do clep 175, em São João de Meriti. Anualmente temos seminários de formação continuada.

Participação de umas duas reuniões por ano.

Não.

Fiz um curso de pós-graduação lato sensu em EJA pelo IFRJ

Sim, um curso de especialização.

Sim, pós graduação no IFRJ.

Não

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

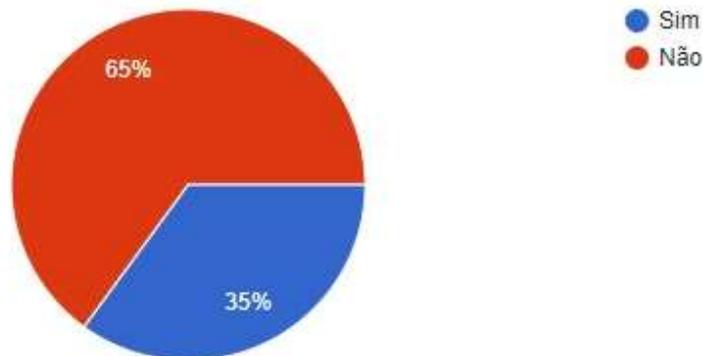
Os relatos acima desses professores demonstram a necessidade de uma contínua revisita à temática, sendo não somente por iniciativa própria, mas também oportunizado por meio de projetos associados as instituições que atuam, seja de iniciativa pública ou privada. Essas ações seriam importantes para justamente reafirmar o compromisso com a educação ao longo da vida em forma de qualificação e/ou atualização do docente que vai atuar em sala de aula, na EJA, além de fortalecer a manutenção da mesma, para resistir forte, unida, de concepção sólida e institucionalizada, e, acima de tudo... viva.

O gráfico abaixo mostra que por mais que a maioria dos docentes não tenham trabalhado na EJA, não quer dizer que não seja necessário conhecer a premissa básica da modalidade, as necessidades e as possíveis demandas da EJA, visto que, grande parte das salas de aula do Brasil, contam com estudantes com Distorção Idade/Série, ou seja, como já foi relado acima, são discentes que possuem uma idade superior para o ano escolar o qual estão cursando, sendo assim, estão fora da idade dita “correta” que deveriam estar matriculados.

Figura 18 - Respostas sobre a atuação dos docentes na EJA

11. Você atua ou atuou como professor(a) na EJA?

20 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Ainda sobre a perspectiva da atuação do docente no contexto escolar, a seguinte pergunta mostra justamente o parecer da EJA nas escolas. Os Feedbacks obtidos mostram que a modalidade (per)passa por diversas dificuldades, entre elas: a juvenilização da EJA (como citado acima); a necessidade de multiletramentos e abordagens mais contemporâneas na modalidade; diminuição e esvaziamento de turmas provocados por diversos motivos e agravados pelo período pandêmico; desmotivação dos alunos na EJA; carga horária insuficiente para contemplar a disciplina, e além disso, escassez de escolas que ofertam a modalidade no ensino regular.

Tais adversidades, são relatadas a seguir, na Figura 9. Reiterando a necessidade de uma revisão da modalidade em si, que poderia se iniciar na academia, com a implementação de uma disciplina de cunho obrigatório, voltado as licenciaturas em Geografia.

Figura 19 - Respostas sobre os desafios da EJA

12. Caso sim, quais os desafios de trabalhar com a EJA na educação básica na atualidade.

7 respostas

São muitos! Mas eu trabalhei na rede privada, o que torna a situação um pouco diferente. É ainda uma turma de jovens adultos, sem trabalho e que por alguma razão não conseguiu concluir os estudos no tempo "certo".

Cultura digital, temas contemporâneos e multiletramentos.

Infelizmente, a EJA está sendo esvaziada na rede estadual de ensino. Após a pandemia temos notado um refluxo nas matrículas.

Falta de perspectiva dos mais jovens. O entendimento do EJA como um "castigo" para os alunos repetentes do ensino regular. Os mais velhos se sentem desmotivados pelo comportamento dos mais novos. E por último, o que acho mais nocivo: prefeituras acabando com o eja. Está na "moda" as prefeituras realizarem "ENCCEJA" próprio e saírem diplomando até alunos semi analfabetos.

Carga horário da disciplina e certa superficialidade em virtude disso.

Ausência de escolas que ofereçam essa modalidade

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Para finalizar, quando perguntados aos docentes sobre o interesse de se trabalhar na EJA (Figuras 10 e 11), a maioria dos docentes se diz a favor, mostrando novamente a importância de se trabalhar a modalidade na academia, pois, sabe-se que uma vez inserido dentro do contexto escolar, o professor encara diversos desafios e um deles é ministrar suas aulas para um público totalmente diferente do que ele espera, levando ainda em consideração também o contexto social e cultural dos indivíduos para entender também quais foram os motivos que os levaram a ingressar na EJA e também o que ele espera não apenas da escolas, mas da vida também.

Figura 20 - Atuação na EJA

13. Caso não tenha atuado com professor(a) na EJA, gostaria de atuar? O que você espera desse segmento educacional?

14 respostas

Sim, gostaria muito. Acredito ser um grande desafio atuar nesse segmento.

Não tenho vontade de atuar na prefeitura em que estou, pois os relatos que recebo dos professores que atuam é de desamparo (têm formação continuada, mas não recebem material e suporte adequados ao segmento) e insegurança (muitos jovens infratores matriculados)

Gostaria sim de atuar na EJA, além de ser um público mais focado no que quer(o que ajuda na forma e administração do trabalho)

Sim, pretendo atuar nesse segmento.

Sim, gostaria. Inserção dos jovens e adultos no processo de escolarização.

Gostaria. No estágio gostei bastante deles e acho que eles de mim. Trabalhar com a EJA é bom porque muitos deles querem realmente estar ali; o professor tem mais autonomia para trabalhar como achar melhor para casa turma e não é necessário fazer grandes adequações na linguagem.

Atualmente não atuo mais com educação básica.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura 21 - Atuação na EJA (continuação)

13. Caso não tenha atuado com professor(a) na EJA, gostaria de atuar? O que você espera desse segmento educacional?

14 respostas

Sim, gostaria de atuar e acho que é uma oportunidade de ampliar horizontes a partir dos estudos para pessoas que o sistema educacional não deu conta de atender em outro momento, por motivos diversos, além da troca e crescimento pessoal em também me colocar como ouvinte e aprendiz de suas histórias e memórias.

Sim, gostaria. Suponho que neste segmento haja maior interesse no aprendizado entre os alunos e suas vivências tem maior chance de oferecer pontos de contato com os temas das aulas

Não, pois não tenho aptidão para lecionar.

Gostaria muito de atuar na EJA para poder aplicar os conhecimentos que aprendi durante a pós-graduação. Acredito que nesse segmento os estudantes se demonstram mais interessados em debater o conhecimento pois estão em busca de uma mudança de vida através da educação.

Sim. Ter a experiência de atuar com um público diferenciado para analisar as diferenças desses com outras modalidades .

Esse segmento é fundamental para trabalhadores que não terminaram seus estudos no tempo certo!

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A entrevista realizada com os docentes egressos das universidades, mostrou como a Educação de Jovens e Adultos necessita de ser tanto aperfeiçoada como modalidade de ensino (uma vez que o graduado já está inserido no mercado de trabalho), como também, seja necessário inserir e contextualizar esses estudantes na EJA durante a sua formação inicial. Percebe-se que, diante do que foi exposto acima, muitos docentes não se sentem preparados para atuar na modalidade e uma das possibilidades dessa insegurança se dá pelo desconhecimento e importância da EJA na história da educação brasileira.

Por fim, com base nas entrevistas, pode-se perceber que ela foi de suma importância para verificar a EJA na formação de professores na atualidade, visto que, permitiu entender como a modalidade de ensino é vista na graduação, além de poder melhorar a performance do docente de Geografia que atua no ensino regular. Conhecer mais sobre a EJA, seu histórico e sua perspectiva atual colabora a entender melhor o perfil desses novos educandos, além dos desafios como aqui já exposto, a juvenilização do público-alvo da modalidade, fator que demanda de diversos problemas sociais, entre eles a desigualdade social, pobreza e práticas pedagógicas por vezes, “insuficientes”.

Os alunos trabalhadores reclamaram das dificuldades de chegar à escola, e mais: a dificuldade de cumprir o horário das aulas; o cansaço; o sono e a “falta de coragem” para ir à escola, sendo que as principais reclamações vieram dos alunos que trabalhavam como *freelance*, pois sempre tiveram jornadas de trabalho longas e em condições que levavam ao cansaço físico e, na sala de aula, eram vencidos pelo sono, fator que acarretava a falta de concentração e, em alguns casos, essa era a razão por abandonar da escola. São histórias repetidas ano após ano, que fazem perpetuar um histórico de negação de direitos, que têm suas causas no fator: social, cultural, político, econômico e, também, na própria escola (Filho *et al.*, 2021, p. 728-729).

Desta forma, percebe-se que esses novos educandos possuem novas demandas, sendo necessária uma ação em conjunto em prol de uma verdadeira e significativa ação fortalecedora da EJA não apenas nas escolas, mas também em diversas outras esferas, como na universidade, escolas, mercado de trabalho, sociedade. Ações que efetivamente promovam tanto o sucesso escolar desses educandos como também a justiça social para os mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e que se caracteriza pela educação contínua, sem limite de idade, conforme foi visto acima, sendo essa educação não somente formal, mas, também aquela originada pela vivência do educando.

Assim, a pesquisa buscou analisar como a EJA é ofertada nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia nas Universidades Públicas da Baixada Fluminense. Para cumprir tal objetivo, foi necessário refletir sobre o papel da EJA e o Ensino de Geografia na matriz dos cursos de licenciatura em Geografia, analisar os currículos e matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia no Instituto Multidisciplinar (IM/UFRRJ) e na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ).

Entender também o impacto formativo da disciplina de EJA e Ensino de Geografia em relação aos docentes formados atuantes no contexto escolar por meio de questionários de alunos egressos das universidades públicas localizadas na Baixada Fluminense (sendo importante ressaltar que no questionário foi trabalhado a temática da EJA na formação inicial desses professores, buscando a percepção dos mesmos ao se relacionar com a modalidade no seu dia a dia), além de realizar o levantamento de dados sobre a Distorção Idade-Série, devido a esse dado levar a um possível aumento do público-alvo da EJA.

Ao se tratar da EJA como uma forma de educação continuada, foi averiguado também, por meio dos questionários, se os educadores continuam se aperfeiçoando através de cursos, especializações ou estudos que abordassem a temática, sendo negativa a resposta na maioria dos casos, fator esse que pode servir como um obstáculo, pois a EJA é viva e complexa. Entender o histórico e prosseguir nos estudos e em educação continuada, seria um caminho para melhorar a prática docente com o público-alvo inserido na modalidade, uma vez que, na maioria dos casos a disciplina não é ofertada de forma optativa, cabendo ao estudante escolher cursá-la ou não.

Além dos dilemas já existentes, atualmente a EJA vive um novo desafio: a juvenilização de grande parte do seu público, fator que demanda também de novas abordagens não apenas dos docentes, mas também da escola, da própria Educação

de Jovens e Adultos, Secretarias de Educação e sociedade em si, pois esse problema reflete em todos os aspectos dos indivíduos.

Como visto acima, a EJA possui uma enorme importância e novas perspectivas ao seu público-alvo, com isso é esperado que a partir desta pesquisa seja fomentado e desenvolvido novos trabalhos que estejam relacionados a temática, visto que é possível observar que há escassez, além da falta de estudos que busquem relacionar a ausência da disciplina da EJA na formação inicial dos graduandos em licenciatura em Geografia, desta forma, como esse fator pode impactar direta e indiretamente na educação básica.

Em relação ao histórico da Educação de Jovens e Adultos antes de se tornar uma modalidade de ensino, percebe-se que começou tardiamente no Brasil, se originou como um recurso em recrutar indivíduos para serem catequizados indígenas e tornar a religião católica ainda mais numerosa, desta forma, observa-se que foi uma educação não institucionalizada.

A EJA somente veio ganhar força visando o público adulto somente em 1934, na primeira Constituição do Brasil no século XX, com a introdução no Artigo 150, do “[...] ensino primário integral e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (Brasil, 1988). Este fato, foi de certa forma inovador, pois, anteriormente, conforme o decreto imperial de número 7.031, somente os homens poderiam usufruir de certo grau de instrução (Artigos 1º, 4º e 5º), mostrando que desde início da educação no Brasil houve disparidade tanto entre os sexos, tanto em relação a classes sociais, além de ser, em aspectos institucionais, periférica.

A Nova República trouxe novas perspectivas não apenas para a Educação de Jovens e Adultos, mas para a educação em um sentido mais amplo. Foram necessárias diversas ações do governo da época para diminuir a taxa de analfabetismo, que eram altas. Além disso, outro aspecto para se levar em consideração à época foi o aumento do fenômeno da urbanização associado ao êxodo rural predominante a partir da década de 1950, as cidades aumentaram consideravelmente, e, este fato desencadeou a necessidade também de prover a instrução desses sujeitos para que mais tarde, pudessem vir a trabalhar em fábricas.

O processo de industrialização foi iniciado no final do século XIX, mas ganhou força pelas ações do então presidente da época: Getúlio Vargas, por meio da substituição das importações, a indústria de base e também a produção de bens de

consumo durável. Desta forma, percebe-se a importância de se investir na educação em sua totalidade para todos os indivíduos. Nessa perspectiva, Hees (2011) cita que:

Para a correta compreensão da questão, é preciso atentar que, nas duas últimas décadas do século XIX, em conjunção com o processo de monopolização dos principais mercados industriais e no bojo da segunda Revolução Industrial, a indústria pesada, especialmente a siderúrgica, experimenta profunda mudança tecnológica que aponta para gigantescas economias de escala e, portanto, para um enorme aumento das dimensões da planta mínima e do investimento inicial (Hees, 2011, p. 115).

Outra fase marcante da EJA foi em relação ao Período Militar, o qual além dos direitos e liberdades civis básicas foram revogados devido ao Golpe (1964-1985), a Educação de Jovens e Adultos também ganhou outro aspecto, agora possuindo um tom tecnicista, indo de encontro as ideias e concepções de Paulo Freire, grande educador brasileiro. Neste momento, a EJA se afastava da educação libertadora.

Após este período, a partir da redemocratização e da recuperação dos direitos dos cidadãos, a EJA também ganha destaque e mudanças, pode-se citar, por exemplo, a redefinição dos objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que em um momento anterior, possuía características tecnicistas. É a partir da década de 1980 que as transformações ocorrem, por meio da nova (e última) Constituição Brasileira, conhecida por possuir a característica de ser cidadã e abarcar diversos direitos.

Nesse documento, surge, no Artigo 208: a necessidade de “[...] oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (Brasil, 1988), já em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desponta uma nova modalidade de ensino, a Educação de Jovens e Adultos, que, viabiliza uma educação contínua e ao longo da vida para aqueles que por diversos motivos não tiveram como acessar ou manter a continuidade dos estudos (Artigo 37), desta forma, percebe-se que o governo agora dava atenção aos excluídos, periféricos e atingidos pela desigualdade social, concedendo uma forma de possibilitar justiça social.

Além disso, podemos concluir também que o início do século XXI foi favorável à EJA, devido a quantidades de programas que beneficiavam a modalidade, porém, ao mesmo tempo em que houve um ápice nas matrículas, foi a partir da segunda metade da primeira década dos anos 2000 que se iniciou o processo de fechamento de turmas, fato que não decorreu pela diminuição da demanda, mas sim, pela falta de investimentos na EJA.

Desta forma, surge o papel das universidades. O conhecimento construído na academia não se restringe a ela, ou seja, as discussões iniciadas nessas instituições necessitam buscar fundamentos nos cenários sociais além de retornar para a sociedade de algum modo. Neste contexto, podemos citar a própria Educação de Jovens e Adultos como uma temática a ser discutida nas universidades, nos cursos de licenciatura em Geografia, por exemplo, para que, por conseguinte, continue sendo um assunto sempre atual, vivo e acima de tudo, presente, dentro do contexto escolar.

Com base nisso, a pesquisa trouxe duas universidades atuantes e centro de formação de professores de Geografia na Baixada Fluminense para análise, a saber: Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ), presente no município de Nova Iguaçu, e também a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ), situada no município de Duque de Caxias, Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas nos dois municípios, de maior centralidade da Baixada Fluminense e com tradição na formação de professores. Com o intuito de entender mais sobre a formação de docentes nas duas instituições foram realizados questionários com alunos egressos, em relação as suas experiências com a EJA durante o período da graduação.

Em síntese, os resultados mostraram o quanto é necessário que a disciplina faça parte da matriz curricular de licenciatura em Geografia dessas Universidades. Foi verificado por meio das matrizes curriculares que no IM/UFRRJ e na FEBF/UERJ que não existem disciplinas obrigatórias e sim de forma optativa, o que diminui a contribuição para a formação desses educadores, pois podem não ser ofertadas ou mesmo o graduando opte por fazer outra disciplina.

Possuir a disciplina ofertada de forma obrigatória, manteria os estudantes inteirados sobre todo o processo de formação enquanto modalidade de ensino, além de ampliar conceitos e discussões da área. Incentivando jovens pesquisadores a enveredarem pelo tema, já na graduação, além de embasar mais a realização dos Estágios Supervisionados em Ensino de Geografia na EJA. Ao mesmo tempo, por possuir um caráter autônomo e ativo, percebemos que as universidades também enfrentam desafios relacionados as suas matrizes curriculares, desta forma, há dinâmicas internas que necessitam de maiores discussões dentro dos cursos de licenciatura.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa apresenta à sociedade o resgate sobre o aprendizado dos conceitos e histórico da EJA no Brasil, (re)significando ideias e sujeitos, evidenciar como a falta de uma disciplina que retrate todos os princípios dessa modalidade pode prejudicar a formação e atuação dos educadores em sala de aula, pois, não foram inseridos adequadamente nesses cenários para lidarem com este público tão diverso e de múltiplas realidades.

A pesquisa chama a atenção para a formação inicial de nossos (futuros) professores, viabilizando assim, um melhor diálogo entre a academia e a sociedade, além do público envolvido nestas questões, por meio de explicação das principais atividades propostas e metodologias aplicadas na confecção deste trabalho, além de, é claro promover a sua função social, esclarecendo como é preciso possuir uma disciplina tão necessária e essencial para a formação dos educadores do estado do Rio de Janeiro (e do Brasil).

Em tempos de fechamento de turmas voltadas à EJA, falta de investimentos na área e também de escassez de trabalhos acadêmicos voltados à temática, ressaltamos que essa pesquisa é necessária para trazer visibilidade à EJA e a mesma continuar resistindo, e, é no incentivo à educação e a valorização da formação docente o início para traçar esse caminho.

Desta forma, intentamos apresentar para a sociedade a relevância do tema, para que assim, possamos avançar e continuar tecendo novos diálogos na academia e fora dela. Esperamos a partir disso, contribuir para o fomento de novas pesquisas sobre a área, potencializando novos debates sobre possíveis alterações nas reformulações curriculares, para assim, ajudar futuros pesquisadores a não deixar: “[...] a EJA morrer... não deixar a EJA acabar, pois a EJA é feita de gente, de gente que quer estudar [...]” (Alberto e Soares, 2023).

REFERÊNCIAS

- ABREU J. J. M. de; PRADO, H. W. do. A educação de jovens e adultos no Brasil: entre trajetórias descontínuas e a expectativa do direito. **Dialogia**, [S. l.], n. 35, p. 93–106, 2020. DOI: 10.5585/dialogia.n35.16910. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16910>. Acesso em: 27 jan. 2024.
- ALBERTO, J. SOARES, G. **Não deixe a EJA morrer**. Paródia Youtube, set. 2023.
- ALBUQUERQUE, E. A. A. O Adensamento Populacional da Baixada Fluminense a Partir dos Loteamentos: a construção de uma periferia. **GeoPUC** (Rio de Janeiro), v. 13, p. 143-167, 2020. Disponível em: <http://geopuc.geo.puc-rio.br/media/v13n24a7%20-%20Albuquerque,%20E.pdf>. Acesso em: 06 de maio de 2023.
- ALBUQUERQUE, E. A. A.; RIBEIRO, M. A. C. . As desigualdades socioespaciais na periferia metropolitana: o exemplo do município de Nilópolis (RJ). **PERIFERIA** (Duque de Caxias), v. 12, p. 228-255, 2020.
- ALMEIDA, N. R. O. de; FONTENELE, I. S.; FREITAS, A. C.S. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6151>. Acesso em: 9 ago. 2021.
- ALVES, E., SOUZA, G., MARRA, R. Êxodo e sua contribuição à urbanização de 1950 a 2010. **Revista de Política Agrícola**, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 20, jun. 2011. Disponível em: <https://seer.sede.embrapa.br/index.php/RPA/article/view/61>. Acesso em: 08 jul. 2024.
- ALVES, L., R. Região, Urbanização e Polarização. In: PIACENTI, C.; FERRERA DE LIMA, J.; EBERHARDT, P. H. (orgs). **Economia e desenvolvimento regional**. Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2016. 204 p.
- ANDRADE, R. C. A Geografia Oficial para a educação de Jovens e Adultos no Brasil: as intencionalidades para a reprodução do conhecimento geográfico. **Revista da Anpege**, v. 15, p. 222-254, 2020.
- ARRUDA, A. C. S. **O Mobral e a Educação de Jovens e Adultos: Uma Representação Ideológica da Ditadura Militar**. Trabalho de Conclusão de Curso. 2018. 68p. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (Faced/Ufba), Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28607/1/MOBRAL.pdf>. Acesso em: 08 de abril de 2023.
- BAER, W; GEIGER, P. “Industrialização, urbanização e a persistência das desigualdades regionais no Brasil.” In: Baer, Werner; Geiger, Pedro Pinchas; Haddad, Paulo Roberto (Coord.). **Dimensões do desenvolvimento brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1978, p. 65-150.

BEZERRA, A. R. C. **Educação de Jovens e Adultos na escola pública: em busca de processos de educação popular como espaço tempo de aspirações democráticas do conhecimento**. Tese de Doutorado, UFPB, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/21481/1/AndrezaRaquelCirneBezerra_Tese.pdf.

BONI, V., QUARESMA, S. J. 2005. Aprendendo a Entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v.2, n.1 (3), jan-jul, 2005. p. 68-80. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Brasil Alfabetizado**. MEC, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 08 de abr. de 2023.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. MEC, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 08 de abr. de 2023.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 8 abr. 2023.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 8 abr. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 8 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959. **Dispõe sobre as campanhas extraordinárias de educação no Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47251-17-novembro-1959-386350-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. **Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.031-A**, de 6 de setembro de 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 8 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985. **Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 abr. 2023.

BRASIL. Lei de 3 de setembro de 1759. **Exterminando os jesuítas e proibindo a comunicação com os mesmos**. Coleção da legislação portuguesa desde a última compilação das ordenações redigida pelo desembargador Antônio Delgado da Silva. Legislação de 1750-1762, Lisboa, p. 713-716, 1830c. Disponível em: <https://permalinkbnd.bnportugal.gov.pt/records/item/34831-lei-exterminando-expelindo-e-proscurendo-os-jesuistas-e-proibindo-a-comunicacao-com-os-mesmos-da?offset=11>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 8 abr. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE / CEB nº 1/2021**, aprovado em 18 de março de 2021. Brasília, 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 8 abr. 2023.

BRASIL. **Qual a diferença entre pós-graduação lato sensu e stricto sensu?**

Portal Ministério da Educação, Gov.br, 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu>

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução MEC/CNE 04/2010, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**.

Brasília: Diário Oficial da União, 14 jul. 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 7 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 1/2021, de 28 de maio de 2021. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e**

Adultos a Distância. Brasília, 1º de junho de 2021, Seção 1, p. 107. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jan. 2024.

BOVO, M. C.; DE OLIVEIRA, M. A. Centro e centralidade urbana: uma análise da pequena cidade de Peabiru (PR), Brasil. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 3, n. 36, p. 104-123, 2014.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos** / Carmen Brunel. _ Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARDOSO, C.; QUEIROZ, E. D. A Contribuição do programa PIBID na formação de professores na Baixada Fluminense. In: Laura Delgado Mendes. (Org.). **Ge10 Anos: Reflexões, contribuições e perspectivas da Geografia no Instituto Multidisciplinar da UFRuralRJ**. 1ed.Porto Alegre, RS: Phi, 2021, v., p. 164-191.

CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/1995-blank-76382554>. Acesso em: dez. 2007.

CAPUTO, Ana Cláudia; MELO, Hildete Pereira de. A industrialização brasileira nos anos de 1950: uma análise da instrução 113 da SUMOC. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 39, p. 513-538, 2009.

CECIERJ. **Fundação CECIERJ inaugura polo CEDERJ em Mesquita.** Fundação CECIERJ, 01 fev. 2020. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/2020/02/01/fundacao-cecierj-inaugura-polo-cederj-em-mesquita/>.

CECIERJ. **Matriz Curricular 2023.1.** Fundação CECIERJ. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/wp-content/uploads/2023/02/Matriz-Geografia-2023.1-Nova.pdf>.

COLARES, A. A. **Colonização, catequese e educação no Grão-Pará.** 2003. 186 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9505>>.

COLETI, L. M. B. Do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) aos programas de EJA (educação de jovens e adultos) atuais: evolução ou manutenção das práticas pedagógicas. In: **17º Congresso de Leitura do Brasil.** Anais..., Campinas, 2009. Disponível em: Acesso em: 30 jan 2024.

COSTA, D. M. V. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e o seu “Guia de Leitura (LER)”: Os Vínculos Entre Leitura, Escrita e Civilização (1947-1963). In: **V Congresso Regional De Formação e Educação a Distância**, 2018, Vitória. Anais do V Congresso Regional de Formação e Educação a Distância. Vitória: IFES, 2018. p. 1-10.

COSTA, E. B. O.; RAUBER, P. História da educação: surgimento e tendências da universidade no Brasil. **Revista jurídica Unigran**, Dourados, MS, v (11) n. 21, Jan/Jun, 2009.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.

CREMEJA. **Coleção Educar**. Centro de Referência e Memória da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro (CREMEJA), 2023. Disponível em: [http://cremeja.org/a7/acervo-digital/colecao-educar/#:~:text=A%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20para%20Educa%C3%A7%C3%A3o,Rep%C3%ABlica%20se%20instala%20no%20pa%C3%ADs](http://cremeja.org/a7/acervo-digital/colecao-educar/#:~:text=A%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20para%20Educa%C3%A7%C3%A3o,Rep%C3%ABlica%20se%20instala%20no%20pa%C3%ADs.). Acesso em: 08 de abril de 2023.

DIAS, R. B. **História da expulsão dos jesuítas da Capitania de Pernambuco e anexas (Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte) em 1759: a disputa política e os domínios da educação**. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: UFC, 2017, 264f.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n24/n24a12.pdf>.

FEBF – *Faculdade de Educação da Baixada Fluminense*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.febf.uerj.br/site/>.

FEBF. *Formulário de identificação da disciplina – Educação de Jovens e Adultos*. Departamento de formação de professores, UERJ. https://www.ementario.uerj.br/ementa.php?cdg_disciplina=15459.

FEBF. *Geografia Licenciatura*. Departamento de Geografia, UERJ. Disponível em: https://www.dep.uerj.br/fluxos/geografia_licenciatura_febf.pdf.

FERRARO, A. R. Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, p. 946-967, 2012.

FERREIRA, A. E. C. S.; CARVALHO, C. H. de. Escolarização e analfabetismo no Brasil: estudo das mensagens dos presidentes dos estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte (1890-1930). In: **Encontro de Pesquisa em Educação/Centro Oeste**, 12, 2014, Goiânia. Anais [...], Goiânia: UFG, 2014. p. 5 e 9. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Ana-Em%C3%ADlia-Cordeiro-Souto-Ferreira_-Carlos-Henrique-de-Carvalho.pdf. Acesso em: 08 de abril de 2023.

FREIRE, P. 56ªed. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários e práticas educativas**. Rio de Janeiro-São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FRIEDRICH, M.; BENITE, C. R. Machado; BENITE, A. M. C. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Projovem: uma análise entre a proposta oficial e a

experiência vivida em Goiânia. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, p. 185-206, 2012. Acesso em: 08 de abr. de 2023. FUNDAÇÃO CECIERJ. *Fundação CECIERJ Inaugura Polo CEDERJ em Mesquita*. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/2020/02/01/fundacao-cecierj-inaugura-polo-cederj-em-mesquita/>.

GÜTTSCHOW. G. G. **Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo: Implementação em Santa Catarina e o “Cobaia” Joinville (1958-1963)**. Curitiba: UFPR, 2011, 151 f. Dissertação (Mestrado em História e Historiografia da Educação). Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/25594/dissertacao%2024.02.2011%20Gisele%20G.%20Guttschow.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 de abril de 2023.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. Di. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HEES, F. A industrialização brasileira em perspectiva histórica (1808-1956). **Em Tempo de Histórias**, [S. l.], n. 18, p. 100–132, 2011. DOI: 10.26512/em tempos.v0i18.19892. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/19892>. Acesso em: 11 jan. 2024.

IBGE – **Divisão Político-Administrativa e Regional**. IBGE, 2023. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/18310-divisao-politico-administrativa-e-regional.html#:~:text=Os%20munic%C3%ADpios%20constituem%20as%20unidades,s,tem%20a%20categoria%20de%20cidade.&text=S%C3%A3o%20unidades%20administrativas%20dos%20munic%C3%ADpios>. Acesso em: 08 de abril de 2023.

IBGE EDUCA. **População urbana e população rural**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/professores/educa-atividades/17663-populacao-urbana-e-populacao-rural.html>. Acesso em: 08 de abril de 2023.

IEG – **Instituto de Estudos de Gênero. Centenário Paulo Freire**. UFSC, 19 set. 2021. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/noticias/523#:~:text=Considerado%20o%20educador%20brasileiro%20mais,mais%20de%20500%20mil%20exemplares>.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Disponível

em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento/2021>. Acesso em: 03 de dezembro de 2022.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Taxas de Distorção Idade-Série**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 27 de janeiro de 2024.

INSTITUTO RIO METRÓPOLE. **A Construção da Região Metropolitana**. Disponível em: https://www.irm.rj.gov.br/formacao_rjrm. Acesso em: 06 de maio de 2023.

LOPES, E.S.; SILVANA, F.S.; DAMASCENO, E.G. campanhas de Educação de Jovens e Adultos –EJA. Id online **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Nov-Dez.de 2016, vol.10, n.32, p. 147-163.ISSN: 1981-1179.

LUNA, D. R. **Experiência Vivida em Sala de Aula: a Distorção Idade-Série no Município de Magé, o Contexto Pandêmico e a EJA**. TCC (Aperfeiçoamento/Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, p. 24. 2023.

LUNA, D. R. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) Nas Licenciaturas: um Estudo Sobre as Matrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura em Geografia na Baixada Fluminense. **Educação Geográfica e Processos Formativos**, p. 187-203, 2023.

MAIA, A. C. B. Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa Elaboração, aplicação e análise de conteúdo. **São Paulo: Pedro e João**, 2020.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MATOS, R. Migração e urbanização no Brasil. **Revista Geografias**, p. 7-23, 2012.

MIRANDA, L. C. de P.; SOUZA, Leonardo Tavares de; PEREIRA, Isabella Rodrigues Diamantino. A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade. **Seminário de Iniciação Científica**, v. 5, p. 1-3, 2016.

MORIN, E. A entrevista nas Ciências Sociais, no rádio e na televisão. In: MOLES, Abraham A. et al. **Linguagem da cultura de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973. p. 115-135.

NASCIMENTO, S.M. **Educação de Jovens e Adultos EJA, na visão de Paulo Freire**. [Monografia] Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranavaí, PR, 2013. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4489/1/MD_EDUMTE_2014_2_116.pdf. Acesso em 01 de julho de 2023.

NICODEMOS, A.; SERRA, E. Qual currículo para qual EJA? Algumas considerações sobre as políticas curriculares nacionais em 20 anos de DCN-EJA (2000-2020). **e-Mosaicos**, v. 10, p. 180-195, 2021.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Educa. Lisboa, 2002.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRODERJ. Arquivos CEPERJ. Disponível em:

http://arquivos.proderj.rj.gov.br/sefaz_ceperj_imagens/Arquivos_Ceperj/ceep/informacoes-do-territorio/cartografia-fluminense/Mapa%20das%20Regi%C3%B5es%20de%20Governo%20e%20Munic%C3%ADpios%20do%20Estado%20do%20Rio%20de%20Janeiro%20-%202019%20-%20CEPERJ.pdf.

RABELO, N. Dossiê: Universidades: o que são e para que servem? **Revista Darcy Ribeiro**, edição n. 23, julho-dezembro de 2019.

RODRIGUES, Z. A. Educação de Jovens e Adultos: Considerações Históricas e Legislativas. In: **I Simpósio baiano das Licenciaturas, 2011, Vitória da Conquista-Bahia**. I Simpósio Baiano de Licenciaturas: Estágio Supervisionado, Formação e Desenvolvimento Profissional Docente, 2011.

RHODEN, J. L. M.; ZANCAN, S. A perspectiva da abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural: possibilidade metodológica na pesquisa em educação. **Educação**, v. 45, p. 1-22, 2020.

SAMPAIO, C. E. M.; HIZIM, L. A. A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 271-298, maio/ago. 2022.

SANTOS, V. P. **A Distorção idade-série nas escolas do campo: um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental em Nazaré, BA**. 2019. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2019. 217 f.

SANTOS, V. P.; SANTOS, A. R. Distorção idade-série em meio às políticas educacionais neoliberais. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 10, n. 30, p. 75-89, set./dez. 2020.

SERRA, E. Práticas curriculares de professores de geografia no contexto da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Geográfica de América Central** (Impresso), v. 2, p. 1-16, 2011.

SERRA, E. Sobre os fundamentos e princípios da educação geográfica de jovens e adultos na perspectiva da educação popular. **Signos Geográficos**, v. 1, p. 1-17, 2019.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes, Campinas**, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SOUZA FILHO, A.; CASSOL, A.; AMORIM, A. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. Ensaio: aval. pol. públ. **Educ.**, Rio de

Janeiro, v.29, n.112, p. 718-737, jul./set. 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4b8tWfCRNXmBxCt8CzC3chQ/?format=pdf&lang=pt>.

SOUZA JUNIOR, M. R. **A Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil**. 2012. 205f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. A gestão do território e as diferentes escalas da centralidade urbana. **Revista Território**, v. 3, n. 4, p. 27-37, 1998.

TEIXEIRA, E. O. A “fabricação” do jovem da EJA: reflexões sobre juvenilização e diversidade étnico-racial. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 40, n. 75, p. 25-36, jan./abr. 2018.

UERJ. *Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF*. Histórico. Disponível em: http://www.febf.uerj.br/site/?page_id=1003. Acesso em: 06 de maio de 2023.

UFF – *Universidade Federal Fluminense. Consulta Matriz Curricular*. Disponível em: <https://app.uff.br/iduff/consultaMatrizCurricular.uff>.

UFRJ. *Cursos de Licenciatura em Geografia. Departamento de Geografia*. Disponível em: <https://www.geografia.ufrj.br/graduacao/licenciatura/>.

UFRRJ – *Campus Nova Iguaçu. Instituto Multidisciplinar*. Disponível em: <http://www.ni.ufrj.br/>.

UFRRJ. *Grade Curricular – Geografia – Nova Iguaçu*. Pró-reitoria de Graduação – DAARG, DRA - Divisão de Registros Acadêmicos, 30 jan. 2014. Disponível em: http://r1.ufrj.br/graduacao/arquivos/docs_curso/matriz/IM/79_lic_geografia_matriz_2010-2.pdf.

UFRRJ. História da UFRRJ. Coordenadoria de Comunicação Social. Disponível em: <https://institucional.ufrj.br/ccs/historia-da-ufrj/>.

UFRRJ. História da UFRRJ. Disponível em: <https://institucional.ufrj.br/ccs/historia-da-ufrj/>. Acesso em: 06 de maio de 2023.

UFRRJ. Instituto Multidisciplinar. Disponível em: <http://www.ni.ufrj.br/>. Acesso em: 06 de maio de 2023.

ANEXO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA:

Título da Pesquisa: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Geografia: uma análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia das Universidades Públicas do Rio de Janeiro, um olhar para a Baixada Fluminense.

Pesquisador: Daiane Rodrigues Luna

Apresentação do projeto:

Esta pesquisa tem como autoria de Daiane Rodrigues Luna, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/UFRRJ), pesquisa a qual é intitulada como: “A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Geografia: uma análise das Matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia das universidades públicas da Baixada Fluminense”. A mesma possui um caráter qualitativo, e como objeto de estudos as principais universidades públicas situadas na região da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, a saber o Instituto Multidisciplinar (IM/UFRRJ), em Nova Iguaçu e a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ).

O presente trabalho foi iniciado a partir da análise das matrizes curriculares do curso de licenciatura em Geografia das instituições acima citadas, ação a qual foi importante para contextualizar a Educação de Jovens e Adultos no mundo acadêmico. Além disso, a pesquisa também contou com a busca de bibliografias que levantassem discussões em relação a temática, a partir então de um olhar para uma pesquisa qualitativa e exploratória. Sobre a metodologia da pesquisa, é afirmado que se trata de uma pesquisa-ação com uma abordagem qualitativa, a qual pretendeu-se realizar a análise de como a EJA é trabalhada nessas instituições, assim como os alunos egressos lidam com a mesma em sua rotina de trabalho a partir de aplicação de questionários/entrevistas.

Objetivo da pesquisa:

O objetivo principal da pesquisa é analisar como a Educação de Jovens e Adultos é trabalhada nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia nas Universidades Públicas da Baixada Fluminense; Refletir sobre o papel das disciplinas curriculares que trate da Educação de Jovens e Adultos e o Ensino de Geografia na

matriz dos cursos de licenciatura em Geografia; e, por fim, analisar os currículos e matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia no Instituto Multidisciplinar (IM/UFRRJ) e na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ).

Em vista disso, foram criadas questões que servem como norte ao trabalho, seguem-se, portanto, as seguintes perguntas que foram respondidas pelos entrevistados.

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA

1. Você se considera:
 Feminino
 Masculino
 Prefiro não dizer
 Outro. Qual? _____

2. Você se graduou em que ano, qual o curso de graduação e em qual instituição?

3. Desde que ano você trabalha como professor(a)?

4. Você teve algum contato com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na graduação?
 sim não

5. Caso você tenha contato com a EJA, como foi: Fazendo uma disciplina específica? Realizando um seminário em outra disciplina? Durante o estágio supervisionado? Comente, por favor:

6. Sua Universidade ofertava alguma disciplina relacionada a EJA quando se formou?
 sim não

7. Caso sim, era obrigatória ou optativa para o seu curso?
 obrigatória optativa

8. Caso tenha realizado a disciplina de EJA de forma obrigatória, ela foi ministrada em qual período? Qual a carga horária? Achou a carga horária suficiente para contemplar o tema? Quais foram os pontos mais relevantes da disciplina?

9. Caso tenha realizado a disciplina de EJA de forma optativa, ela foi ministrada em qual período? Qual a carga horária? Achou a carga horária suficiente para contemplar o tema? Quais foram os pontos mais relevantes da disciplina? O que te motivou a puxar essa disciplina?

10. Hoje, como professor atuante na educação básica, teve algum contato com a EJA no contexto da formação continuada? Algum curso, palestra ou reunião? Comente.
11. Você atua ou atuou como professor(a) na EJA?
() sim () não
12. Caso sim, quais os desafios de trabalhar com a EJA na educação básica na atualidade.
13. Caso não tenha atuado com professor(a) na EJA, gostaria de atuar? O que você espera desse segmento educacional?