



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MARCOS PEDRO DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS (EAJA)
GOIÂNIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A MATERIALIZAÇÃO CURRICULAR**

GOIÂNIA
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Marcos Pedro da Silva

3. Título do trabalho

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS (EAJA) GOIÂNIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A MATERIALIZAÇÃO CURRICULAR.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Pedro Da Silva, Discente**, em 04/07/2024, às 10:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Aparecida Bueno, Usuário Externo**, em 04/07/2024, às 17:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4645775** e o código CRC **600E3777**.

MARCOS PEDRO DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS (EAJA)
GOIÂNIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A MATERIALIZAÇÃO CURRICULAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como requisito para o título de Doutor em Geografia.

Área de Concentração: Natureza e Produção do Espaço.

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Aparecida Bueno.

GOIÂNIA
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Marcos Pedro da
Formação continuada de professores de geografia no contexto da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) Goiânia: contribuições para a materialização curricular [manuscrito] / Marcos Pedro da Silva. - 2024.
290 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Miriam Aparecida Bueno.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2024.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, lista de figuras.

1. Formação Continuada. 2. Materialização do Currículo. 3. Geografia.
I. Bueno, Miriam Aparecida , orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 05/2024 da sessão de Defesa de Tese de **Marcos Pedro da Silva** que confere o título de Doutor(a) em **Geografia**, na área de concentração em Natureza e Produção do Espaço.

Aos cinco dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e quatro, a partir das 14:00 hora, no Auditório Maria Geralda, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EAJA GOIÂNIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A MATERIALIZAÇÃO CURRICULAR”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Miriam Aparecida Bueno (IESA/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor Enio José Serra Dos Santos (UFRJ), membro titular externo; Professora Doutora Rosângela Lurdes Spironello (PPGeo/UFPel), membro titular externo, cuja participação ocorreu através de videoconferência; Professora Doutora Lana de Souza Cavalcanti (IESA/UFG), membro titular interno; Professor Doutor Vanilton Camilo De Souza (IESA/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Miriam Aparecida Bueno, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos cinco dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e quatro.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS (EAJA) GOIÂNIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A MATERIALIZAÇÃO CURRICULAR.



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Aparecida Bueno, Usuário Externo**, em 07/02/2024, às 10:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 07/02/2024, às 10:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosangela Lurdes Spironello, Usuário Externo**, em 07/02/2024, às 14:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 09/02/2024, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Enio José Serra dos Santos, Usuário Externo**, em 15/02/2024, às 14:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4368198** e o código CRC **135E821B**.

Referência: Processo nº 23070.070190/2023-07

SEI nº 4368198

Dedico este trabalho aos meus familiares, os quais tenho orgulho de citar: meus pais, meus lindos e maravilhosos filhos, que me incentivaram a buscar aquilo em que sempre acreditei e apoiaram meus ideais de forma incontestável em todas as etapas da minha vida, em prol de uma educação de qualidade para todos os sujeitos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me concedido a oportunidade de vivenciar essa experiência no doutorado, compartilhando e conhecendo pessoas com tanto conhecimento, que me surpreendem a cada passo e jornada e que me fazem ser melhor todos os dias.

Expresso meus mais sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a realização desta tese e para o meu percurso na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta jornada não teria sido possível sem o apoio e o auxílio de pessoas extraordinárias que cruzaram o meu caminho.

Sou imensamente grato à minha orientadora, professora Dra. Miriam Aparecida Bueno, pela orientação dedicada e pelo constante incentivo ao longo de todo o processo de pesquisa. Suas valiosas sugestões e sabedoria acadêmica foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Não posso deixar de expressar minha gratidão aos professores e professoras de Geografia que atuam na EJA e que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa. Sem a colaboração de vocês, esta tese não seria possível. Sou profundamente grato pela disposição em compartilhar suas experiências e percepções, tornando este estudo mais rico e significativo.

Agradeço também a todos os colegas e amigos que estiveram presentes ao longo dessa jornada, compartilhando conhecimentos, experiências e incentivando-me a seguir em frente. Suas palavras de encorajamento foram essenciais para superar os desafios e continuar a busca pelo conhecimento.

Aos meus familiares, meu mais profundo agradecimento. Seu amor, compreensão e apoio incondicional foram o alicerce que me sustentou durante todo o processo de pesquisa. Vocês foram minha força motriz e minha inspiração. Sou eternamente grato por tudo que fizeram e ainda fazem por mim.

Agradeço a todos os envolvidos nesta jornada acadêmica, direta ou indiretamente. Cada contribuição, por menor que tenha sido, teve um impacto significativo na concretização deste trabalho.

Que este estudo possa contribuir para a melhoria do Ensino de Geografia para a Educação de Jovens e Adultos e para a valorização dos sujeitos envolvidos neste contexto, que são os professores de Geografia. Tenho gratidão por todo o apoio recebido e por cada aprendizado adquirido ao longo desta trajetória.

[...] Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido.

(Freire, 1996, p. 135)

RESUMO

SILVA, Marcos Pedro da. *Formação continuada de professores de geografia no contexto da educação de adolescentes, jovens e adultos (EAJA) Goiânia: contribuições para a materialização curricular*. 2024. 290f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.

Esta pesquisa investiga a Formação Continuada de Professores de Geografia (FCPG) no âmbito da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) na Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia. Com isto, pauta-se na hipótese de que essa formação não consegue atender às demandas formativas dos(as) professores(as) no contexto do currículo de Geografia na EAJA, na perspectiva do diálogo com os conhecimentos científicos, sendo, portanto, necessário avançar no que diz respeito à materialização curricular. Em sua premissa base, a pesquisa se justifica por sua relevância científica, no sentido de contribuir com a comunidade educacional e pela paixão do pesquisador, professor de Geografia, pela modalidade da EAJA. Para a realização desta investigação, tem-se o objetivo geral de analisar as contribuições da Formação da RME/Goiânia, ofertada aos professores de Geografia da EAJA, considerando a construção do currículo deste componente. Assim, os caminhos percorridos para a sua efetivação foram: 1) conhecer a abordagem teórico-metodológicas e a perspectiva curricular que sustentam a FCPG na EAJA; 2) investigar os aportes teóricos e o contexto da Formação Continuada de Professores da Rede de Goiânia na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor de Geografia; 3) avaliar os conhecimentos científicos contemplados na dimensão curricular da Geografia na perspectiva da materialização e das demandas formativas dos(as) professores(as) de Geografia; e 4) elaborar orientações que atendam às necessidades e proposições apontadas pelos professores de Geografia para a formação continuada em suas práticas pedagógicas. O referencial teórico e metodológico que embasa esta pesquisa sustenta-se em: Vygotsky (1984; 1987), Freire (1979, 1980, 1986, 2001, 2003, 2004), Saviani (2013), Libâneo (2012, 2013), Gadotti (2007), Cavalcanti (2002, 2014, 2019), Santos (1978, 1996, 2014), Portugal *et al.* (2016), Kimura (2008), Oliveira (2010), Bento e Oliveira (2012), Castrogiovanni (2009), Pontuschka *et al.* (2009), Martins *et al.* (2019), Zanette (2017), Marconi e Lakatos (2003), Gil (2008), Minayo (1994), Diniz-Pereira (2011), entre vários outros autores que dialogam com o tema, compreendem o ser humano como sujeito social, historicamente constituído, e que entendem a realidade como processo de ação-reflexão-ação de uma educação de qualidade para a transformação social dos sujeitos. Foram também utilizados vários documentos legais que orientam e subsidiam a temática no Brasil e no município de Goiânia-GO. A tese tem uma abordagem de cunho qualitativo e embasa-se no materialismo histórico dialético que, de acordo com Frigotto (1989), possibilita examinar objetos e fenômenos em processo, a partir de seu movimento e desenvolvimento. Como tipologia procedimental, apresenta-se uma pesquisa de campo descritiva e exploratória e, ainda, recorre-se à pesquisa bibliográfica e documental para a descrição e análise. Os instrumentos escolhidos para gerar os dados foram estrategicamente pensados no sentido de encontrar os caminhos para desvelar o objeto em estudo. Os profissionais licenciados em Geografia são os convidados a participar das entrevistas do ponto de vista amostral e de caráter censitário da pesquisa. Prevalece a discussão das concepções teórico-metodológicas e da organização do currículo apresentado na Proposta Político Pedagógica (PPP) da modalidade, em sentido amplo, mas sem contemplar e nem abordar questões específicas de cada componente curricular na perspectiva do diálogo teórico e metodológico com os conhecimentos científicos do Ensino de Geografia. Na sequência, são apresentadas as análises dos dados encontrados com a participação dos profissionais com formação em Geografia e que atuam na EAJA/EJA, com o objetivo de conhecer suas trajetórias, atuações e vivências na dimensão da FCP da Rede. A partir das análises, a finalização se dá com a sugestão de um plano de formação e atuação para orientação e contribuição para a Formação Continuada de Professores de Geografia (FCPG), no sentido de agregar valores e conceitos utilizados no componente, na propositura de uma educação de qualidade para a modalidade EAJA/EJA, que tenha sentido e significado para a materialização do currículo de Geografia. A tese destaca a importância da formação de professores para implementar o currículo de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EAJA/EJA), promovendo uma abordagem educacional crítica e interdisciplinar.

Palavras-Chave: EAJA/EJA. Formação Continuada. Materialização do Currículo. Geografia.

ABSTRACT

SILVA, Marcos Pedro da. *The continuing education of Geography teachers in the context of EAJA Goiânia: contributions to curricular materialization*. 2024. 290f. Thesis (Doctorate in Geography) - Institute of Socioenvironmental Studies, Goiás Federal University. Goiânia, 2024.

This research investigates the Continuing Training of Geography Teachers (FCPG) within the scope of Adolescent, Young and Adult Education (EAJA) in the Municipal Education Network (RME) of Goiânia. Therefore, it is based on the hypothesis that this training cannot meet the training demands of teachers in the context of the Geography curriculum at EAJA, from the perspective of dialogue with scientific knowledge, and it is therefore necessary to advance with regard to curricular materialization. In its basic premise, the research is justified by its scientific relevance, in the sense of contributing to the educational community and by the passion of the researcher, Geography professor, for the EAJA modality. To carry out this investigation, the general objective is to analyze the contributions of the RME/Goiânia Training, offered to Geography teachers at EAJA, considering the construction of the curriculum of this component. Thus, the paths taken to implement it were: 1) know the theoretical-methodological approach and the curricular perspective that support the FCPG at EAJA; 2) investigate the theoretical contributions and the context of Continuing Teacher Training from the Goiânia Network in the organization and development of the pedagogical work of Geography teachers; 3) evaluate the scientific knowledge included in the curricular dimension of Geography from the perspective of the materialization and training demands of Geography teachers; and 4) develop guidelines that meet the needs and propositions highlighted by Geography teachers for continued training in their pedagogical practices. The theoretical and methodological framework that supports this research is based on: Vygotsky (1984; 1987), Freire (1979, 1980, 1986, 2001, 2003, 2004), Saviani (2013), Libâneo (2012, 2013), Gadotti (2007), Cavalcanti (2002, 2014, 2019), Santos (1978, 1996, 2014), Portugal et al. (2016), Kimura (2008), Oliveira (2010), Bento and Oliveira (2012), Castrogiovanni (2009), Pontuschka et al. (2009), Martins et al. (2019), Zanette (2017), Marconi and Lakatos (2003), Gil (2008), Minayo (1994), Diniz-Pereira (2011), among several other authors who discuss the topic, understand the human being as a social subject, historically constituted, and who understand reality as a process of action-reflection-action of quality education for the social transformation of subjects. Several legal documents were also used that guide and support the topic in Brazil and in the municipality of Goiânia-GO. The thesis has a qualitative approach and is based on dialectical historical materialism which, according to Frigotto (1989), makes it possible to examine objects and phenomena in process, based on their movement and development. As a procedural typology, descriptive and exploratory field research is presented and, furthermore, bibliographical and documentary research is used for description and analysis. The instruments chosen to generate the data were strategically designed to find ways to reveal the object under study. Professionals with a degree in Geography are invited to participate in the interviews from a sampling point of view and the census nature of the research. The discussion of theoretical-methodological concepts and the organization of the curriculum presented in the Pedagogical Political Proposal (PPP) of the modality prevails, in a broad sense, but without contemplating or addressing specific issues of each curricular component from the perspective of theoretical and methodological dialogue with knowledge scientists in Geography Teaching. Next, analyzes of the data found with the participation of professionals with a degree in Geography and who work at EAJA/EJA are presented, with the aim of understanding their trajectories, actions and experiences in the FCP dimension of the Network. Based on the analyses, the conclusion comes with the suggestion of a training and performance plan for guidance and contribution to the Continuing Training of Geography Teachers (FCPG), in order to add values and concepts used in the component, in proposing a quality education for the EAJA/EJA modality, which has meaning and significance for the materialization of the Geography curriculum. The thesis highlights the importance of teacher training to implement the Geography curriculum in Youth and Adult Education (EAJA/EJA), promoting a critical and interdisciplinary educational approach.

Keywords: EAJA/EJA. Continuing Education. Curriculum Materialization. Geography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ações e Concepções. Goiânia/SME, 2002	43
Figura 2 – EAJA/EJA. Goiânia/SME, 2004	45
Figura 3 – Diretrizes Curriculares. Goiânia/RME, 2009	46
Figura 4 – Diretrizes de Organização do Triênio. Goiânia/SME, 2011	47
Figura 5 – EAJA/EJA. Goiânia/SME, 2012	48
Figura 6 – PPP da EAJA/EJA. Goiânia/SME, 2013.....	49
Figura 7 – Currículo de Geografia da EAJA/EJA - RME	144
Figura 8 – Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo...	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Formação de Professores de Geografia nas RE e RM das capitais brasileiras	92
Quadro 02 – Metodologias adotadas na EAJA/EJA na Rede Municipal de Educação de Goiânia	112
Quadro 03 – Estrutura Organizacional da Formação	114
Quadro 04 – Avaliação da Formação Continuada, 2017 - Apoios e coordenadores.....	115
Quadro 05 – Temáticas apontadas para serem contempladas na FC em 2018 e na Avaliação de 2017	116
Quadro 06 – Processos evidenciados pelas PPPs (2012–2023)	140
Quadro 07 – Processo de desenvolvimento das PPPs da EAJA/EJA (2012 – 2023).....	142
Quadro 08 – Organização do componente curricular de Geografia.....	145
Quadro 09 – Teses da BDTD (2012-2022): o currículo de Geografia na EAJA/EJA	153
Quadro 10 – Teses da BDTD (2012–2023): um olhar para o currículo de Geografia na EAJA/ EJA	159
Quadro 11 – Sistematização do conceito de cidade	170
Quadro 12 – Descritores: Formação Continuada de Geografia na EAJA/EJA.....	180
Quadro 13 – Descritores: Formação Continuada de Geografia na EAJA/EJA.....	183
Quadro 14 – Quantitativo de Formadores nas CRE em 2016.....	189
Quadro 15 – Quantitativo de Formadores nas CRE (2017)	192
Quadro 16 – Organização das ações de orientação para a FCPG e Materialização Curricular	230
Quadro 17 – Plano de Formação/Atuação com intervenção na prática pedagógica	232

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	– Os cursos de mestrados que mais utilizaram os descritores investigados.....	158
Gráfico 02	– As universidades que mais utilizaram os descritores da pesquisa	159
Gráfico 03	– Os cursos de teses que mais utilizaram os descritores investigados	161
Gráfico 04	– As universidades que mais utilizaram os descritores da pesquisa	162
Gráfico 05	– Evolução	178
Gráfico 06	– Turnos de atuação com mais de uma opção	196
Gráfico 07	– Função atual com mais de uma opção.....	197
Gráfico 08	– Função na EJA entre os anos de 2013 a 2017.....	197
Gráfico 09	– Atuação na EAJA/EJA entre os anos de 2018 a 2022.....	198
Gráfico 10	– A trajetória do Ensino de Geografia na EAJA/EJA	200
Gráfico 11	– Ensino de Geografia contemplado na OTP na EAJA/EJA	201
Gráfico 12	– O livro didático de Geografia na atuação da EAJA/EJA	202
Gráfico 13	– O Currículo aberto com os eixos: linguagem, identidade, cultura e trabalho	203
Gráfico 14	– Participação na FCPG.....	204
Gráfico 15	– Período da participação na Formação Continuada da EAJA/EJA	205
Gráfico 16	– Participação na Formação Continuada – 2013 a 2018	205
Gráfico 17	– Participação na Formação Continuada no período de 2013 a 2018 na Escola.....	207
Gráfico 18	– Formação continuada da EAJA/EJA – Formação na escola 2013-2018.....	208
Gráfico 19	– Formação continuada da EAJA/EJA – Formação na Escola 2016 e 2017	209
Gráfico 20	– Participação na Formação continuada da EAJA/EJA na escola	210
Gráfico 21	– Participação na Formação continuada da EAJA/EJA na escola	211
Gráfico 22	– Mudança da PPP para currículo prescrito no ano de 2019.....	212
Gráfico 23	– Nova orientação curricular de Geografia: concepções e dimensões da PPP.....	213
Gráfico 24	– Formação Continuada para os professores de Geografia na EAJA/EJA	215
Gráfico 25	– FC para os(as) professores(as) de Geografia da EAJA/EJA	217
Gráfico 26	– Currículo que mais atende a Modalidade da EAJA/EJA	218
Gráfico 27	– GT da revisão curricular de Geografia no ano de 2022	220

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Notas Técnicas
AJA	Adolescentes, Jovens e Adultos
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (1ª)
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CPC-GO	Centro Popular de Cultura em Goiás
CRE	Coordenadorias Regionais de Educação
DC GO	Documento Curricular para Goiás Ampliado
DC GOIÂNIA	Documento Curricular para Rede Municipal de Educação de Goiânia - EJA
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAJA	Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJAS	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
FC	Formação Continuada
FCP	Formação Continuada de Professores
FCPG	Formação Continuada de Professores de Geografia
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GERFOR	Gerência de Formação de Profissionais da Educação Paulo Freire
GTs	Grupos de Trabalhos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IESA	Instituto de Estudos Socioambientais
IFAC	Instituto Federal do Acre

IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IFS	Instituto Federal de Sergipe
IFT	Instituto Federal do Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docente
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPPs	Propostas Político-Pedagógicas ¹
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
PROEJA-FIC	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RME	Rede Municipal de Ensino
SIEA	Seminário Interamericano de Educação de Adultos
SME	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

¹ A sigla PPP refere-se aqui tanto a Projeto Político Pedagógico como à Proposta Político Pedagógica. O que vai diferir uma designação da outra será o determinante (artigo masculino “o” ou feminino “a”) que as antecede. Já o plural desta sigla será identificado por um “s” protético minúsculo (PPPs) que a acompanhará.

SNEA	Serviço Nacional da Educação de Adultos
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDES	Universidade Estadual de Santa Catarina
UEC	Universidade Estadual do Ceará
UEES	Universidade Estadual do Espírito Santo
UEFS	Universidade Federal de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMC	Universidade Estadual de Montes Claros
UEMT	Universidade Estadual do Mato Grosso
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UEPE	Universidade Estadual de Pernambuco
UEPI	Universidade Estadual Do Piauí
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UEPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNIRO	Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - A EAJA/EJA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - RME DE GOIÂNIA	31
1.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: histórico e regulamentação.....	31
1.1.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA): regulamentação no contexto municipal	43
1.2 As concepções teórico-metodológicas e a organização do trabalho pedagógico na EAJA - Goiânia.....	52
CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA RME – GOIÂNIA	61
2.1 Política de Formação de Professores: concepção, abordagem e materialização.....	61
2.2 A presença da EAJA/EJA na Geografia em Universidades Públicas Brasileiras, nas Redes Estaduais e Municipais, enquanto formação inicial e continuada	78
2.3 A FCPG: uma análise sobre teoria, método e abordagem geográfica.....	100
2.4 A FCPG no contexto da EAJA/EJA - Goiânia.....	108
CAPÍTULO 3 - GEOGRAFIA: CONCEPÇÃO E CURRÍCULO NA EAJA/EJA	120
3.1 Abordagens teórico-metodológicas do Ensino de Geografia na EAJA/EJA	120
3.2 Ensino e Currículo de Geografia na EAJA/EJA – Goiânia.....	133
3.3 Perspectivas curriculares da FCPG na EAJA/EJA.....	149
3.4 Estado do conhecimento (2012-2022) currículo de Geografia da EAJA/EJA.....	153
3.5 A construção e a materialização do currículo de Geografia na EAJA/EJA – Goiânia	163
CAPÍTULO 4 - AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DA EAJA/EJA PARA A FCPG E PARA CONSTRUÇÃO E A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA	179
4.1 Trabalhos publicados nos últimos dez anos que tratam da FCPG na EAJA/EJA.....	179
4.2 As contribuições da Formação da EAJA/EJA para a FCPG: análises e fundamentações.....	186
4.2.1 Formação da EAJA/EJA no ano de 2016.....	187
4.2.2 Formação da EAJA/EJA no ano de 2017.....	190
4.3 Olhares dos (as) professores (as) de Geografia sobre a FCP no âmbito da EAJA/EJA, na RME: análises, problematizações e construtos para a construção e materialização do currículo de Geografia	195

4.4	Considerações dos (as) professores (as) de Geografia sobre a FC: influências e contribuições para o ensino de Geografia	220
	CAPÍTULO 5 - ORIENTAÇÕES PARA A FCPG ATUANTES NA MODALIDADE EAJA/EJA	223
5.1	Demandas, necessidades e proposições dos (as) professores (as) de Geografia para a FCP: desafios e perspectivas	223
5.2	Orientação teórico-metodológica e curricular para a FCPG no âmbito da EAJA/EJA	224
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	236
	REFERÊNCIAS	242
	ANEXO 1	263
	ANEXO 2	264
	ANEXO 3	265
	ANEXO 4	263
	ANEXO 5	264
	ANEXO 6	265
	APÊNDICE 1	268
	APÊNDICE 2	275

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investigou a Formação Continuada de Professores de Geografia (FCPG) no âmbito da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA)² na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), pautada na hipótese de que essa formação não tem atendido às demandas formativas dos(as) professores(as) no contexto da construção do currículo de Geografia na EAJA, na perspectiva do diálogo com os conhecimentos científicos. A pesquisa aborda as descrições e as concepções teórico-metodológicas da Formação Continuada de Professores de Geografia no contexto da EAJA/EJA e faz uma análise das contribuições dessa formação para a construção e a materialização do currículo do componente de Geografia. Por meio desta perspectiva, propõe-se uma orientação específica para formações futuras na devida modalidade.

No Brasil, a Formação Continuada de Professores (FCP) para atuar na Educação Básica, apesar de estar garantida em documentos oficiais que configuram objetos de estudos e de pesquisas, constitui um grande desafio para as instituições formadoras e, sobretudo, para as redes públicas estaduais e municipais de ensino, principalmente no que concerne à sua aplicação em uma perspectiva emancipatória, libertadora e crítica.

Assim, a FCPG, mesmo diante de esforços na ampliação do processo de ensino e de aprendizagem, ainda necessita avançar no que diz respeito à materialização do currículo. Entende-se que é preciso investir na formação, uma vez que ela contribui para o desenvolvimento do currículo de Geografia e na prática pedagógica na Educação Básica. Estudos e pesquisas apontam que, embora haja iniciativas para a FCPG, os profissionais são geralmente rotulados como profissionais despreparados, sem capacidade de gerir seus próprios saberes autonomamente.

Eles são, muitas vezes, responsabilizados pelo fracasso do processo de ensino e de aprendizagem, mesmo se entendendo que a ausência de políticas formativas não possibilita o

² A sigla EAJA (Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos) era anteriormente utilizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para referir-se a uma modalidade de ensino que abrangia adolescentes, jovens e adultos que haviam interrompido seus estudos. Recentemente, a SME optou por adotar o termo EJA (Educação de Jovens e Adultos), com o objetivo de unificar a terminologia e fortalecer a identidade dessa modalidade de ensino. Essa mudança na nomenclatura reflete uma compreensão mais ampla de que a EJA não se limita apenas a adultos, mas também inclui jovens que, por diversos motivos, tiveram sua trajetória escolar interrompida. Portanto, quando nos referirmos à cidade de Goiânia, utilizaremos a denominação EAJA/EJA para abranger tanto jovens quanto adultos que frequentam essa modalidade de ensino (SME, 2022).

atendimento às necessidades de uma atuação prática que reverbera em sala de aula, na Educação Básica, com resultados para o(a) educando(a).

Entende-se a necessidade de a FCPG estar voltada para a constante aproximação entre teoria e prática, pois a ação pedagógica necessita da relação do saber científico construído historicamente pela humanidade, envolvendo a concepção teórico-metodológica na construção do currículo.

Essa relação possibilita a preparação contínua do professor de Geografia, implicando a retomada e o avanço do conhecimento geográfico para atuar na Educação Básica. Entretanto, essa perspectiva ainda está distante da realidade dos projetos e das ações de Formação Continuada de Professores de Geografia realizadas pelas redes públicas de ensino. No contexto da EAJA/EJA, essa aproximação, entre teoria e prática, mostra-se ainda incipiente e necessária, uma vez que o professor deve se apropriar dos fundamentos teóricos, de suas concepções, desdobramentos e aplicações, para que possa mediar proficuamente a formação por conceitos, levando em conta os conhecimentos prévios dos(as) educandos(as). Na perspectiva de superação desse desafio, a Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME) iniciou, em 2013, um projeto formativo com o objetivo de contribuir para a Formação Continuada de Professores.

Com base nessa conjuntura, esta investigação propõe o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa sobre a FCPG, no contexto da EAJA/EJA na Rede Municipal de Educação de Goiânia, em que se analisam as contribuições do projeto de formação para a construção e a materialização do currículo de Geografia, a partir do olhar dos(as) professores(as) de Geografia envolvidos(as) nessa formação. Para direcionar, planejar e efetivar o presente estudo, elucida-se a seguinte problemática: *em que medida a formação da RME de Goiânia, ofertada aos professores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, tem contribuído para a Formação Continuada de Professores de Geografia, considerando sua construção e a materialização do currículo desse componente?*

A partir desse questionamento, foram suscitadas algumas questões mediadoras do estudo, a saber: que abordagem teórico-metodológica fundamenta essa formação? Em que contexto essa formação consegue articular a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor de Geografia? A dimensão curricular da Geografia na perspectiva dos conhecimentos científicos é contemplada atendendo à sua materialização e às demandas formativas dos(as) professores(as) de Geografia? Que demandas, necessidades e proposições são apontadas pelos professores de Geografia para a formação continuada, tendo em vista suas práticas pedagógicas?

A hipótese levantada foi a de que, durante o processo formativo, prevaleceu a discussão sobre as concepções teórico-metodológicas e sobre a organização do currículo apresentado na Proposta Político-Pedagógica da modalidade, em sentido amplo. Entretanto, não foram contempladas ou abordadas questões específicas de cada componente curricular na perspectiva do diálogo teórico e metodológico com os conhecimentos científicos do ensino de Geografia. Diante disso, não foi alcançada a articulação entre os conhecimentos pedagógicos trabalhados na formação com a discussão do currículo de Geografia. O objetivo da proposta formativa não teve, portanto, um cunho específico para o diálogo com os diversos componentes curriculares. Estando essa Formação Continuada de Professores, em seu alinhamento teórico-metodológico, distante da materialidade do currículo de Geografia, pouco contribuiu com a formação específica do professor de Geografia, no contexto da prática docente para estudantes de EAJA/EJA.

Considerou-se que a formação “foi âncora”, por não se preocupar em trabalhar a prática do professor na contextualização do currículo de Geografia, em articulação com o eixo temático ou com o tema gerador a ser desenvolvido pela instituição, de forma a levar em conta a realidade social em que os conteúdos são trabalhados. Esses aspectos, se contemplados, podem contribuir com uma prática pedagógica crítica, problematizadora e propositiva no sentido de transformar a realidade social dos sujeitos educandos.

A pesquisa, em sua finalidade, orientou-se no sentido de contribuir com uma proposta de orientação para a Formação Continuada de Professores de Geografia, organizada e sistematizada no contexto das concepções teórico-metodológicas da EAJA/EJA, visando contemplar de forma equalizada o componente de Geografia, considerando demandas, necessidades e proposições específicas dessa ciência no processo de ensino e de aprendizagem.

Essa ousada proposta de orientação contemplou momentos de formação, por meio de grupos de estudo, mediados por seus pares, com o objetivo de problematizar desafios e apontar possibilidades de qualificar o processo de ensino e aprendizagem. Todo esse processo aconteceu com vistas à materialização do currículo, situado na perspectiva da realidade social enfrentada e na necessidade de uma formação que articule a EAJA/EJA e a Geografia com as demandas e os desafios da prática pedagógica dos seus professores.

Mediante o exposto, a propositura desta pesquisa justifica-se por sua relevância científica em poder contribuir com a comunidade educacional e pela paixão do pesquisador pela modalidade da EAJA/EJA e pela Ciência Geográfica. Por ser e estar nesse contexto socioeducacional por mais de uma década, enquanto professor de Geografia e Diretor

Pedagógico da Rede Municipal de Educação, por diversas vezes, sugeriu uma formação equalizadora, que pudesse contemplar os aspectos que envolvem a formação continuada do componente de Geografia, e seguiu firme no propósito de explorar a temática.

Assim, por ser uma temática pujante, a pesquisa de cunho qualitativo permitiu aprofundar densamente o conhecimento desse objeto de estudo. Em sentido, a um só tempo, profissional e social, esta pesquisa corrobora a afirmativa de Ribeiro (2016) sobre o ensino de Geografia que, segundo o autor:

[...] deve estar voltado a reais possibilidades de contribuir para a formação de cidadãos participativos em seu espaço, que forme uma consciência espacial cidadã e um saber pensar o espaço, condição fundante à vida em sociedade, participação, tomada de decisão, agir coerente e democraticamente, ser e estar em contextos sociais. (Ribeiro, 2016, p. 9).

Nessa perspectiva, a pesquisa buscou contribuir com a lacuna na Formação Continuada de Professores de Geografia, no âmbito da EAJA/EJA, pela dimensão científica relevante aqui proposta. Em outras palavras, é um trabalho que se coloca como fonte para a realização de futuras pesquisas e estudos no meio acadêmico, e como sugestão para a orientação teórico-metodológica e curricular na formulação de políticas e no desenvolvimento de formações no contexto abordado (Alves, 1991).

Sabe-se que esse pesquisador tem em seu âmago desejos de contribuir com a modalidade da EAJA/EJA, por ser um profissional que transitou de forma incomum pela gestão da RME. Foi professor – atuando na área de Geografia, Diretor de Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Apoio Técnico-Professor da EAJA/EJA, como era designado durante muitos anos no Município de Goiânia. A experiência do pesquisador ampliou seu olhar sobre essa modalidade e esse público carente de cuidado e de ações diferenciadas que contribuam para uma formação que de fato dialogue com a realidade do professor de Geografia, e que lhe permita atuar na melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos educandos.

Destaca-se aqui a relevância do componente da Geografia como requisito essencial na construção da identidade do sujeito, por levar em conta seus espaços, sua territorialidade e vivências culturais na sociedade, uma vez que a EAJA/EJA se constitui de um processo de luta constante de seus sujeitos, dotados de uma compreensão de educação para a socialização, cognição, para o desenvolvimento humano de forma emancipatória e libertária. Por isso, o papel dos(as) professores(as) no processo de FC é fundamental, afinal trazer a Geografia de

maneira crítica e ao mesmo tempo sensível se torna urgente, dada a relevância desse componente para contribuir com a formação integral do sujeito.

Entende-se que a formação continuada proporciona ao geógrafo a oportunidade de acompanhar essas mudanças e de se manter atualizado em relação às últimas pesquisas, abordagens teóricas e metodológicas. Isso é essencial para que possa desenvolver análises geográficas mais precisas e contextualizadas, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos espaciais.

Além disso, a formação continuada permite ao(à) profissional da Geografia aprimorar suas habilidades práticas, como o uso de softwares e ferramentas geoespaciais, técnicas de sensoriamento remoto, cartografia digital, análise de dados geográficos, entre outras. Essas competências são fundamentais para o exercício da profissão em diferentes contextos, seja na pesquisa acadêmica, na gestão ambiental, no planejamento urbano, na consultoria ou no ensino (Pontuschka *et al.*, 2016). Ou seja, a relevância de uma formação continuada na área da Geografia traduz-se na atualização de conhecimentos e habilidades de seus profissionais diante das transformações sociais, políticas, ambientais e tecnológicas que ocorrem constantemente no mundo.

Em suma, a temática se desenvolveu trazendo a discussão da Formação Continuada de Professores de Geografia na EAJA/EJA, cujos resultados podem contribuir para a formação de sujeitos historicamente excluídos do processo de ensino e de aprendizagem da Educação Básica no Brasil. Sua originalidade está em tentar superar a escassez de pesquisas com essa finalidade, como um aporte para a realidade da EAJA/EJA em Goiânia, bem como para a perspectiva do ensino e da aprendizagem de Geografia.

Para a realização desta pesquisa, elencou-se como objetivo geral analisar as contribuições da Formação da RME/Goiânia, ofertadas aos professores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos para os professores de Geografia, considerando a construção e a materialização do currículo desse componente.

Assim, os caminhos para orientar os resultados da devida pesquisa constituíram os objetivos específicos que embasam esta tese, quais sejam: 1) Conhecer a abordagem teórico-metodológicas e a perspectiva curricular que sustentam a Formação Continuada de Professores de Geografia na EAJA; 2) Investigar os aportes teóricos e o contexto da formação continuada da Rede de Goiânia na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor de Geografia; 3) Avaliar os conhecimentos científicos contemplados na dimensão curricular da Geografia, na perspectiva da materialização, e as demandas formativas dos(as) professores(as) de Geografia; 4) Enumerar necessidades, demandas e proposições

dos(as) professores(as) de Geografia para a formação continuada, tendo em vista suas práticas pedagógicas, e 5) Elaborar orientações que atendam às necessidades e proposições apontadas pelos professores de Geografia para a formação continuada em suas práticas pedagógicas.

Por conseguinte, a tese fundamenta-se em construtos que derivam das leituras realizadas a partir do referencial teórico. Os autores cujas obras conjugam esse referencial teórico contribuem com o caminho de discussão que se pretende seguir em relação às concepções teórico-metodológicas em que se pauta a pesquisa. Assim, esse estudo baseou-se nos pressupostos no materialismo histórico-dialético, levando em conta a concepção progressista, libertadora e emancipatória de educação, mediada pela abordagem crítica da ciência da Geografia.

Portanto, o referencial teórico que fundamentou esta pesquisa sustenta-se em: Vygotsky (1984; 1987), Freire (1979, 1980, 1986, 2001, 2003, 2004), Rodrigues e Costa (2017), entre outros autores que dialogam com o tema e compreendem o ser humano como sujeito social e historicamente constituído, bem como que entendem a realidade como um processo de ação-reflexão-ação para uma educação de qualidade que viabilize a transformação social dos sujeitos.

O diálogo desta pesquisa com a FCP parte da concepção freiriana de educação, mas também busca fundamento em autores, como: Saviani (2013), Libâneo (2011, 2012, 2013), Gadotti (2007), Cavalcanti (2002, 2014, 2019), Santos (1978, 1996, 2014) e outros. Ainda que existam convergências e divergências com Freire, esse ponto já constitui o resultado parcial dessa parte exploratória da pesquisa: a FCP na EAJA não se fecha exclusivamente na concepção freiriana.

Na perspectiva do ensino e do currículo, bem como da FCPG, dialoga-se com: Cavalcanti (2002, 2014, 2019), Cavalcanti *et al.* (2017), Portugal *et al.* (2016), Kimura (2008), Oliveira (2010), Bento e Oliveira (2012), Castrogiovanni (2009), Pontuschka *et al.* (2009), Silva e Pires (2013), Alves e Khaoule (2017), Araújo (2015), Bezerra *et al.* (2015), Martins *et al.* (2019), Rosa *et al.* (2020), *Goiânia* (2013, 2016) e Moraes (2010). Já a fundamentação metodológica pauta-se em: Alves (1991), Severino (2016), Zanette (2017), Marconi e Lakatos (2003), Gil (2008) e Minayo (1994), entre outros.

Em seu fundamento metodológico, esta tese utiliza uma abordagem qualitativa, pautada no materialismo histórico-dialético que, segundo Frigotto (1989), possibilita examinar objetos e fenômenos em processo, a partir de seu movimento e desenvolvimento. Como tipologia procedimental, de cunho descritivo e exploratório, recorre-se à pesquisa

bibliográfica, documental, para a descrição e análise dos dados encontrados. Foi utilizado também o Estado do Conhecimento, quando se recorreu à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), para aprofundar e ajustar a pesquisa. Morosini *et al.* (2021) define o Estado do Conhecimento como um processo que envolve a identificação, o registro e a categorização da produção científica de uma área específica durante um período determinado. Pode-se entender que o Estado do Conhecimento é uma ferramenta essencial para se compreender o panorama atual de uma determinada área do conhecimento, pois, ao identificar e categorizar a produção científica, os pesquisadores podem avaliar tendências, padrões e áreas de interesse crescente dentro da disciplina.

Foi feito um levantamento utilizando-se o Ranking Universitário Folha (RUF)³ que é conduzido anualmente pela Folha de S. Paulo, garantindo credibilidade e confiabilidade aos dados. O RUF avalia 195 instituições credenciadas como universidades pelo MEC, tanto públicas quanto privadas, fornecendo uma visão abrangente do cenário universitário brasileiro. Ele foi utilizado por apresentar cinco indicadores relevantes para avaliar as universidades: Pesquisa, Internacionalização, Inovação, Ensino e Mercado, fornecendo uma avaliação multifacetada. Os dados para a avaliação são coletados de várias fontes, incluindo o Censo da Educação Superior do Inep - MEC, Enade, Inpi, SciELO e pesquisas exclusivas realizadas pelo Datafolha, garantindo uma análise abrangente.

Compareceram, ainda, a análise de conteúdo de Bardin (1977) e a pesquisa flutuante, que foram usadas de forma complementar, permitindo uma compreensão mais profunda dos padrões emergentes, temas e significados presentes nos dados, enquanto mantém a flexibilidade para explorar novas direções conforme necessário.

Essa abordagem permitiu explorar novos temas, perspectivas ou direções que surgiram durante a pesquisa, em vez de seguir rigidamente um plano pré-estabelecido. Pois, para Bardin (1977), na análise de conteúdo, a codificação é um processo essencial que envolve a transformação dos dados brutos do texto de acordo com regras específicas. Essa transformação ocorre por meio de atividades, como recorte, agregação e enumeração, que visam alcançar uma representação mais clara e compreensível do conteúdo ou da expressão do texto, ela possibilita a representação e interpretação adequadas dos dados textuais (Bardin, 1977).

O instrumento escolhido para gerar os dados foi estrategicamente pensado, no sentido de encontrar os caminhos para desvelar o objeto em estudo. Trata-se de um instrumento

³ Informações de dados disponíveis em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/ruf-saiba-tudo-sobre-o-ranking-universitario-folha>. Acesso em: 02 nov. 2023.

versátil e flexível que possibilita ao pesquisador melhor compreensão das práticas cotidianas, bem como dos comportamentos e atitudes que prevalecem no trabalho com determinados indivíduos.

Em virtude do objeto de pesquisa, buscaram-se validações científicas e sociais relevantes, no contexto de problematização em que o objeto se apresenta. E, de acordo com a escolha teórico-metodológica do pesquisador, foram consideradas as dimensões filosófica, social, material, concreta e política levando em consideração suas contradições, implicadas em seu movimento histórico (Lima e Miotto, 2007).

A abordagem qualitativa foi utilizada para descrever, analisar, compreender e explicar o objeto, mediante pesquisa de campo e análise bibliográfica e documental para a coleta de dados, por intermédio de aplicação de questionário estruturado (Severino, 2016). Então, fez-se um recorte espacial, especificamente, nas instituições que atendem à modalidade de EAJA/EJA, em nível fundamental, pertencentes e jurisdicionadas pela SME de Goiânia. Este recorte deve-se ao fato de que, embora a formação aconteça em momentos e com sujeitos distintos, ela se utiliza do espaço das escolas.

Foram vários os períodos relevantes para a construção e implementação dessa modalidade, dentre os quais destacam-se: entre anos de 2002 e 2006, houve grande incentivo e investimento para atender aos Jovens e Adultos trabalhadores, entre eles algumas ações e projetos, como: Brasil Alfabetizado, Proeja, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, ENCEJA, PRONATEC, entre outros. Foi nesse momento histórico que aconteceu em Goiânia um movimento de articulação da EAJA/EJA de forma efetiva; nos anos de 2013 a 2015, inicia-se o projeto formativo com uma demanda específica do Proeja–Fic Pronatec⁴ para 10 escolas; de 2015 a 2018 foi o período em que a formação passou a envolver todas as escolas da EAJA/EJA, com um novo formato de organização temporal, pautada na proposta pedagógica; a partir de 2018, começa o período de reconfiguração da formação, alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesta investigação, o estudo que foi realizado, de cunho descritivo e exploratório, faz parte do procedimento da pesquisa, que traz os fundamentos em Alves (1991) e em Severino (2016), por ser um procedimento que permite um estudo particular representativo e significativo, apto a contribuir com a pesquisa com generalizações em situações análogas. Assim, o recurso às fontes bibliográficas foi utilizado em uma constante, qual seja, como ponto de partida para a compreensão e a contextualização do objeto proposto, assim como

⁴ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EAJA) - Formação Inicial e Continuada (PROEJA-FIC).

para a fundamentação teórica do tema em estudo, a partir de livros, artigos, teses e dissertações, em meios impressos e digitais.

As fontes documentais possibilitam ampliar, atestar, elucidar, contestar, contradizer e fundamentar o estudo, conforme o interesse da pesquisa (Severino, 2016). A pesquisa documental foi realizada por meio de fontes, como: *Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos* (Brasil, 1994); *Constituição da República Federativa do Brasil* (Brasil, 1998); Lei nº 9.394 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Brasil, 1996); Lei nº 9.424 - *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* (Brasil, 1996b); *Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o primeiro segmento do Ensino Fundamental* (Brasil, 1997); Parecer CNE/CEB 11/2000 - *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos* (Brasil, 2000); Parecer CEB 11/2000 sobre a Educação de Jovens e Adultos (Cury, 2002); *Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) - 2012-2014* (Goiânia, 2013); *Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Educação de Goiânia* (Goiânia, 2013, 2020); *Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Educação de Goiânia* (Goiânia, SME, 2020); *Planas Municipais de Educação - PME* (Goiânia, 2004, 2015); *Planejamento da Gerência de Adolescentes, Jovens e Adultos - GEREJA* (Goiânia, 2017); *Metodologias adotadas na EAJA na Rede Municipal de Educação de Goiânia* (Goiânia, SME, 2017); *EAJA - Os Sujeitos, o currículo e a aprendizagem - Revista da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: revelando nossa lida, história e arte* (Goiânia, 2004), entre outros documentos, como: meios impressos e digitais, relatos orais, vídeos, slides e fotografias relativas à formação da EAJA na Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia. Acrescente-se que a RME, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), elaborou o Documento Curricular para Goiás (DC-Goiás, 2018), que fundamentou a produção do Documento Curricular Goiânia EAJA (DC Goiânia EAJA, 2019) e o Documento Curricular EAJA/EJA (revisado em 2023), que estruturou o Documento da Organização Pedagógica da EAJA/EJA (2023).

Os sujeitos convidados para participar da pesquisa foram os profissionais licenciados em Geografia, conforme o recorte espacial e temporal delimitado (gestores, formadores, apoios técnicos-professores, professores-coordenadores e professores).

Para realizar a pesquisa, foram enviados uma carta convite (cf. ANEXO 1) e um questionário estruturado (cf. APÊNDICE 2), com questões abertas e fechadas, aplicado de forma remota, via *Google Forms*, cujo link foi: <https://forms.gle/KqF4zV2kzRi56THT8>. Este

teve a finalidade de obter dados e relatos sobre o desenvolvimento da formação da EAJA na RME – Goiânia. O prazo para o reenvio das respostas foi de um mês, e teve como referência o mês de junho de 2023. De acordo com a formalização da pesquisa, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. ANEXO 2) e Termo de Anuência das Instituições (cf. ANEXO 3).

De acordo com os dados da SME, hoje, tem-se o total de 35 profissionais que atuam na EAJA/EJA que são licenciados em Geografia, sendo 34 nomeados e 1 contrato temporário, evidenciando, assim, uma abrangência do ponto de vista amostral e censitário da pesquisa. É importante destacar que o convite configura a liberdade de participação ou não na pesquisa. Isso implica dizer que 26 (vinte e seis) profissionais foram convidados a responder a aplicação do questionário, com base no número de escolas, 52 (cinquenta e duas) que atendiam à modalidade EJA/EAJA. Como um mesmo professor de Geografia, quando da aplicação do questionário de pesquisa, entre maio e junho de 2023, atendia a duas Unidades Escolares, tinha-se o número de 26 (vinte e seis) profissionais licenciados em Geografia, atuando na modalidade.

Assim, o tratamento e a análise de dados e de informações obtidas na pesquisa de campo, no caso, nas escolas, foram realizados a partir da abordagem qualitativa, sem desprezar a abordagem quantitativa, que contribui não como mera quantificação, conforme afirma Minayo (1994), mas para enriquecer e fundamentar a pesquisa qualitativa. Assim, neste contexto metodológico, esta tese foi construída em uma estrutura composta por cinco importantes etapas que são apresentadas a seguir.

A primeira etapa, o *Capítulo I: A EAJA/EJA da Rede Municipal de Educação - RME de Goiânia*, abrange uma bela história de lutas e resistências e realiza-se por meio de uma revisão bibliográfica e análise documental. Suas principais referências são autores cujas obras são mencionadas como fundamento teórico deste texto. A análise documental considera os documentos legais no contexto da educação brasileira que são pertinentes à temática em estudo, sobretudo aqueles produzidos pela SME e pelo Conselho Municipal de Educação (CME), no âmbito da formação da EAJA, quais sejam: resoluções e portarias de autorização; proposta político-pedagógica; política de formação e projeto formativo da EAJA.

Na segunda etapa, no *Capítulo II - A Formação Continuada de Professores de Geografia na RME - Goiânia* - têm-se a discussão do currículo e a FCG na modalidade da EAJA/EJA e as implicações e desafios apresentados na SME de Goiânia, bem como suas práticas cotidianas na materialização do currículo de Geografia. Neste capítulo, a preocupação é com o diálogo das contribuições dos autores do campo da Pedagogia e da Geografia, que

defendem uma Formação Continuada de Professores, de base educadora e emancipadora fundamentada em Paulo Freire. O texto *Formação de Professores em Geografia: uma análise sobre teoria, método e abordagem geográfica* (Silva, 2019) foi escrito, enviado e aprovado pelo Fórum Nepeg, com o objetivo de esboçar uma análise da Formação Continuada de Professores de Geografia no contexto da pesquisa científica, a partir do levantamento das Redes Estaduais e Municipais de Educação de todas as Capitais Brasileiras, assim como a escolha de duas Universidades por Estado, com ênfase na formação inicial e continuada. Nessa etapa, foi utilizada o Ranking Universitário Folha (RUF) que é conduzido anualmente pela Folha de S. Paulo, garantindo credibilidade e confiabilidade aos dados. Os dados para a avaliação são coletados de várias fontes, incluindo o Censo da Educação Superior do Inep, MEC, Enade, Inpi, SciELO.

Na terceira etapa, *Capítulo II - Geografia: Concepção e Currículo na EAJA/EJA*, algumas reflexões são produzidas sobre o conhecimento escolar de Geografia, presente em materiais didáticos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e sobre como a Geografia escolar é concebida em diferentes propostas curriculares para o Ensino Fundamental na modalidade EJA. Fala ainda da importância dos materiais didáticos e como esse ensino pode permear o trabalho pedagógico da educação geográfica dos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores e estudantes nessa etapa da vida. Traz ainda a pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), cujos descritores são o Currículo do ensino de Geografia na EJA e a realidade do Ensino de Geografia na EAJA/EJA de Goiânia. Nessa etapa, tem-se o mapeamento/levantamento do campo de pesquisa com o levantamento censitário das escolas e dos(as) professores(as) de Geografia envolvidos na formação da EAJA/EJA, na RME - Goiânia. Esse caminho metodológico busca canalizar para a confluência dos objetivos da tese, com ênfase na confirmação ou refutação da hipótese levantada inicialmente.

A quarta etapa, *Capítulo IV - As Contribuições da Formação da EAJA/EJA para a FCPG e para a Construção e a Materialização do Currículo de Geografia* - trata inicialmente das pesquisas realizadas nas universidades, por meio do acesso à BDTD, sobre a formação continuada da Geografia na EAJA/EJA. Buscaram-se pesquisas publicadas nos últimos dez anos, nas quais foram observados e estudados seus desdobramentos e contribuições. Em seguida, faz-se uma discussão da pesquisa de campo com os professores de Geografia, realizada nas escolas que possuem a modalidade EAJA/EJA, sobre a Formação continuada e as principais influências e contribuições para o ensino de Geografia. Para se entender melhor a materialização do currículo de Geografia, foi realizada uma discussão das análises e

contribuições apresentadas na pesquisa, com a discussão dos trabalhos publicados nos últimos dez anos que tratam da FCPG na EAJA/EJA.

São dados encontrados por meio de pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), de forma ampla e fazendo recorte dos últimos dez anos (2012-2022), com os descritores: Formação Continuada de Geografia na EJA. Tem-se, assim, o tratamento, a análise e a discussão dos dados com os trabalhos de tabulação e informações levantadas e a confirmação ou a refutação da hipótese a partir da pesquisa bibliográfica e documental, bem como a utilização do Estado do Conhecimento para ajustar a pesquisa. De acordo com Morosini *et al.* (2021, p. 23), Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

A quinta etapa, o *Capítulo V - Orientações para a FCPG Atuantes na Modalidade EAJA/EJA* - foi realizada a partir de uma pesquisa de campo que, nesse contexto, é um passo relevante, cuja exploração consiste em investigar o campo de produção em questão, principalmente por meio de leituras e questionários exploratórios. Essa etapa consiste na redação final da pesquisa, a partir da revisão do levantamento bibliográfico, revisão documental e da análise e discussão dos dados e informações. Com base nessas revisões, têm-se, como resultado final, as orientações que atendem às demandas, necessidades e proposições apontadas pelos professores de Geografia para contribuir com a FCPG em suas práticas pedagógicas. Esse capítulo nasce do desejo de contribuir com a modalidade da EJA, no processo de formação continuada da Rede Municipal de Goiânia. Sua proposta não tem a pretensão de substituir o que se faz na Rede, é apenas uma colaboração para que o ensino de Geografia possa, de fato, participar da vida dos sujeitos que necessitam, a partir de sua realidade, entender os conceitos da Geografia que permeiam a vida em sociedade.

Entende-se que a formação para o pensar crítico é, de acordo com Freire (2009), um pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. É nesse pensar que se percebe a realidade como processo, que se capta um constante movimento e não algo parado.

Nesses termos, uma formação que atenda à perspectiva pedagógica de EAJA/EJA, pautada em Paulo Freire, assim como a sua contribuição para a materialização do currículo de Geografia, necessita considerar a formação geográfica por conceitos, trazendo a realidade vivenciada por seus sujeitos. Tudo isso segue em direção às palavras de Freire (1993, p. 19) e ao encontro de suas ideias, quando este reconhece sabiamente como “nos tornamos capazes

de dizer ao mundo, de conhecer, de ensinar o aprendiz e de aprender o ensinado, refazendo o aprendizado, melhorando o ensinar”. Portanto, ensinar e aprender, propiciando uma formação que contribua com o professor de Geografia, consiste em um processo de resultados válidos, especialmente no sentido de formar sujeitos da Educação Básica, com foco na emancipação, pautada na abstração, generalização e síntese, a partir da relação dos conhecimentos prévios trazidos para a sala de aula pelos sujeitos.

Ressalte-se, assim, a relevância do currículo, enquanto materialidade que adensa todo esse processo de formação. Para Silva (1999, p. 17), “o currículo não é apenas um conjunto de textos escritos; é também a materialização das práticas e das relações sociais que constituem a experiência escolar”. Em outras palavras, o currículo não se limita a ser uma mera expressão textual, mas sim a expressão concreta das interações e práticas sociais que moldam a experiência educacional.

Assim, produzir conhecimentos geográficos, para uma ação coerente, no contexto da interação do sujeito integral, é considerar a natureza, o espaço, a sociedade, tendo a cultura como processo de construção e materialização do pensamento via Geografia. Dito isto, entende-se que esta pesquisa pode contribuir com as Redes de Ensino, Instituições e com aqueles que dela se valer, no contexto da Formação Continuada de Professores de Geografia, com um olhar voltado à materialização do currículo desta valorosa ciência para a Educação Básica, no contexto da EJA/EAJA.

CAPÍTULO 1

A EAJA/EJA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (RME) DE GOIÂNIA

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.
(Paulo Freire, 1989)

A EAJA/EJA da Rede Municipal de Educação precisa ser historicizada em sua trajetória. Ela não nasce do nada, mas do esforço da defesa de sujeitos marcados no tempo e no espaço pelo processo de exclusão social, imposto por uma sociedade desigual, que deixa parte de seu povo à margem de direitos adquiridos, por meio de muita luta e defesa de igualdade e equidade. Os sujeitos dessa modalidade são aqueles permeados pela luta constante, em defesa de uma Educação de qualidade, com igualdade na garantia da oportunidade para além da idade em que se encontram. A todos esses sujeitos é ofertado o direito à educação, mola propulsora da dignidade humana, com cidadania plena, considerada como um instrumento para a transformação da realidade social. É assim que esse capítulo tem início, com uma bela história de lutas e resistências.

1.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: histórico e regulamentação

Em termos de políticas públicas, a Constituição Federal estabelece princípios fundamentais, dentre os quais dois têm maior relevância para a discussão proposta neste estudo, quais sejam: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Constitui-se como um direito social e um dever do estado, sobretudo com vistas ao desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Ou seja, a cidadania, antes de ser um exercício, é um processo que requer formação, uma construção social e institucional.

De acordo com Silva e Santos (2015), a Educação no Brasil evolui em momentos distintos em seu contexto formal positivista e sempre esteve a serviço do Estado e das classes dominantes. Apesar de todas as Constituições Brasileiras tratarem a Educação como um direito, não contemplaram todos os níveis no que concerne à sua gratuidade e obrigatoriedade, tampouco considerou todas as modalidades.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a Educação como um direito social, em seu Art. 6. E, no Art. 23, preconiza que é da competência comum da União, dos Estados, do

Distrito Federal e dos Municípios proporcionar o acesso à Educação. Entende-se aqui que ela é um direito público e subjetivo para todos os cidadãos.

A Educação, como direito social, deve estar voltada para a preparação indissociável da cidadania e do trabalho, resguardando o acesso em igualdade de condições para todos. No Art. 205, a CF/1988 reafirma a Educação como um direito de todos e dever do Estado, que deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Com base nos princípios constitucionais expressos no Art. 5º, no qual se afirma que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza", e no Art. 6º, o qual estabelece que "são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (Brasil, 1988), esta tese defende não apenas a garantia, mas a efetivação desses direitos.

A EJA é pautada no Artigo 205, cujo caput garante que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". São termos que evidenciam um ideal de formação de cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres, o que requer um exercício de conscientização entre o conhecimento que se constrói e a política que determina o que deve ser feito. O Artigo 5º reitera todo esse sentido ao estabelecer que "é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer" (Brasil, 1988). É válido destacar como o princípio da "cidadania", explícito no artigo 1º, inciso II, é fundamental para o entendimento do diálogo que se estabelece entre esses textos constitucionais.

A EJA aparece de maneira subliminar em nosso último ordenamento jurídico. Mais especificamente no artigo 208, inciso I, o texto constitucional institui como dever do Estado a "Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, estando assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (Brasil, 1988). Observa-se, na segunda parte deste inciso, menção a essa modalidade.

Percebe-se que a relevância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido preterida, pois somente em 2009 a palavra "modalidades", no contexto da Educação, passou a fazer parte da nossa Constituição, 20 (vinte) anos após sua promulgação, por meio da alteração do artigo 214. Essa emenda, inclusive, destina-se à erradicação do analfabetismo e à

formação para o trabalho, conforme estabelecido pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009. Além disso, em 2020, o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida foi reconhecido como um princípio constitucional no campo educacional.

A partir do olhar constitucional, materializa-se a trajetória da EJA em sua regulamentação histórica. Questiona-se, nesse processo, o papel do estado, como poder constituído, que deveria garantir direitos à EJA, e não a sua precarização, correção inadequada ou supressão. Afinal, o que se teve em vista foi o fechamento de escolas, quando se deveria possibilitar a abertura de salas da EJA, em todas as escolas e turnos, incluindo os finais de semana. Se o objetivo maior é erradicar o analfabetismo de Adolescentes, Jovens e Adultos, nessa compreensão, pode-se considerar que há um diálogo produtivo entre o contexto da EJA, a Constituição e seus textos subliminares?

Para percorrer o caminho trilhado pela EJA em nosso país, inicialmente recorre-se a Saviani (2010), que afirma que a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil teve início ainda no período colonial com a chegada dos Jesuítas em 1549 à Bahia. Eles atuavam com uma intervenção cultural e educacional dedicada à catequese dos nativos e à expansão da fé Católica Romana no novo mundo. Além de propagar o evangelho, a ordem também se dedicava ao ensino das regras comportamentais e dos ofícios pertinentes à Colônia, primeiramente para os indígenas e, posteriormente, para os escravizados negros. Dessa forma, esses educadores empenhavam-se em alfabetizar tanto crianças quanto jovens e adultos indígenas e escravizados.

Neste sentido, o acesso à escolarização de Jovens e Adultos serviu para consolidar o processo de colonização e soberania da cultura portuguesa imposta às demais culturas, à época, totalmente desconsideradas, uma vez que impunha o modo de vida europeu, criava mão de obra escrava qualificada, de acordo com a economia colonial e, principalmente, catequizava os nativos. Tal realidade ditava a submissão e a segregação educacional aos moldes mercantilistas.

Com a expulsão dos Jesuítas em 1759, a Educação passou a ficar a cargo do governo, o que desarticulou a estrutura educacional de dois séculos, sobretudo no que remete à sua finalidade e organização, decorrendo na descontinuidade das “ações educativas de adultos”. De acordo com Mello (2013), essas ações só voltaram a ser vistas no período imperial.

No contexto imperial, em 1824, surgiu a primeira constituição brasileira, imposta por Dom João I, que previa a educação primária gratuita a todo cidadão. Porém, mulheres, crianças, indígenas e indivíduos escravizados não eram considerados cidadãos. Assim, apenas homens livres ou libertos eram contemplados.

Apesar da gratuidade aparecer na Constituição de 1824, a Educação buscou atender a uma minoria encarregada do controle social (Córdova, 2008). Dez anos após, em 1834, o segundo Ato Adicional dividiu a responsabilidade educacional entre o Governo Central e as províncias, ficando o império com a função do Ensino Superior e as províncias com o Ensino Primário a todos. Expressa-se, a partir desta decisão, a exclusão educacional da imensa maioria, uma vez que as províncias, por terem menos recursos financeiros, não cumpriam a lei que previa Educação a todos (Castanha, 2008).

Assim, a Educação de Jovens e Adultos ficou fora da prioridade, como até hoje é relegada, em último plano de prioridade, a começar pela carga horária, definida pela ideia arraigada de suplência, de supletivo e de certificação adquirida por meio de exames pontuais. Isso corrobora um desvio do real papel do Estado sobre o discurso de correção das desigualdades e não deixa de consistir em um tipo de violência, com negação de direitos aos sujeitos, Adolescentes, Jovens e Adultos.

O Ato Constitucional de 1834, ao delegar a responsabilidade por esta Educação Básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a Educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente (Haddad e Di Pierro, 2000).

Pode-se dizer que a interferência do Estado na Educação, no período imperial foi ínfima, pois, além da disparidade da lei que previa Educação Primária a todos, o que na prática não se realizava, havia poucas escolas e poucos professores, constituindo mais uma negação de direitos, seguindo uma trajetória de inoperância estratégica do Estado Brasileiro no tocante à Educação gratuita para todos e todas.

Em 1854, por meio do artigo 71 do Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro do mesmo ano, de autoria do Ministro do Império, Couto Ferraz, buscou-se regulamentar o Ensino Primário e Secundário no Município da Corte (Rio de Janeiro). O artigo em questão previa a probabilidade do Ensino a Jovens e Adultos e prescrevia que quando uma escola de segundo grau tivesse dois professores, um deles, de modo alternado, deveria dedicar-se à instrução primária dos adultos que se apresentassem para a aprendizagem (Côrte, 1854).

É importante destacar que em 06 de setembro de 1878 houve o Decreto nº 703-A, proposto por Carlos Leôncio da Silva Carvalho e publicado pelo Ministério de Negócios do Império, com a finalidade de regulamentar a criação de cursos noturnos em escolas públicas de Ensino Primário, voltados para o público masculino. Em seu Art. 5, lê-se que:

[...] nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos. As matrículas serão feitas pelos professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos delegados, os quais farão nelas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residência dos matriculados. (Brasil, 1878).

Em 19 de abril de 1879, Carlos Leôncio da Silva Carvalho propôs a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior, por meio do Decreto nº 7.247, que pretendia expandir e modernizar a oferta de oportunidades educacionais. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), “ao final do período imperial, num universo populacional estimado em 14 milhões, mais de 80% da população com idade igual ou superior a cinco anos era analfabeta”. Assim, apenas 250 (duzentas e cinquenta) mil crianças eram atendidas pelo sistema de ensino da época. Por fim, esse contexto incluiu os adultos na Educação, mas reafirmou a ótica da exclusão histórica das mulheres. É difícil pensar em igualdade e equidade nesse contexto que, embora já tenha sido superado no ordenamento jurídico, ainda se encontra muito presente nos números da exclusão que traduzem, em sua existência, um machismo histórico que tira milhares de mulheres da escola em pleno século XXI.

Essa afirmativa apoia-se em Narvaz *et al.* (2013), ao reconhecerem que:

[...] no campo da EJA, fatores ligados ao gênero têm interferido na participação feminina na escola. Sabe-se que a necessidade de arcar com as responsabilidades familiares advindas do casamento e da maternidade é um dos principais motivos de evasão das mulheres adultas da escola, sobretudo se forem pobres, negras e habitantes das áreas rurais. (Narvaz *et al.*, 2013, p. 100).

Ser analfabeto na época não representava desprestígio social, pois a própria elite agrária, que mantinha relação estreita com o poder imperial, em grande parte, também não era alfabetizada. Neste sentido, fica implícito que a Educação de Jovens e Adultos até o final do império estava mais voltada ao ensino do ofício, sendo de extrema relevância continuar refletindo e acompanhando esse público-alvo, no sentido de oportunizar mais atendimento nessa modalidade.

Com o advento da Proclamação da República, surgiu, como primeiro marco legal deste período, a Constituição de 1891 que, segundo os autores Haddad e Di Pierro (2000), reforçou a exclusão da Educação de Jovens e Adultos das camadas mais pobres, como consequência da descentralização das políticas públicas educacionais. Nessa circunstância, o avanço do Ensino Primário voltou a submeter-se aos menores recursos dos Estados, enquanto a União ficaria responsável pelo Ensino Secundário e Superior.

Os autores destacam também a retirada da gratuidade do ensino do texto da nova constituição, assim como a perda do direito ao voto para os adultos analfabetos num universo de maioria iletrada. Esses fatores eram protuberantes para a precariedade do acesso e da manutenção da Educação neste período.

Para Haddad e Di Pierro (2000), embora tenha havido diversas reformas educacionais com o intuito de melhorar o Ensino Básico, não se alcançaram resultados significativos em decorrência da escassez financeira dos Estados para a implantação das propostas. Essa situação resultou, portanto, conforme o censo de 1920, em uma república com 72% da população acima de cinco anos ainda analfabeta.

Se de um lado havia negligência do governo em relação à Educação, por outro lado, a sociedade civil se organizava em “ligas contra o analfabetismo”, cobrando do Estado o aumento do número de escolas, conforme demonstravam a enorme demanda e a necessidade de melhoria das condições de ensino. Isso levou ao início de iniciativas mais favoráveis à aplicação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, resultando na retomada da responsabilização estatal (Haddad e Di Pierro, 2000).

Com o início da industrialização brasileira, na década de 1930, com as mudanças tecnológicas e o crescimento urbano, evidenciou-se a demanda de uma educação mais avançada, como um respaldo à expansão industrial. Assim, a baixa escolarização passa a representar uma ameaça ao crescimento econômico do país (Freire, 1994).

Neste cenário, a elite passou a considerar a educação para além de um direito, mas um dever que todos deveriam assumir (Haddad e Di Pierro, 2000), gerando, assim, grande mobilização envolvendo vários agentes da sociedade, que passaram a exigir a educação como um direito social, de forma gratuita, obrigatória e democrática. Isso desembocou na Revolução de 1930 que, para Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), foi “um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil”.

Surge, assim, a Constituição de 1934, contendo o Plano Nacional de Educação, que incluiu pela primeira vez a obrigatoriedade do Ensino Primário a Jovens e Adultos. A Lei designava a função dos Municípios, Estados e da União para a execução do plano, prevendo, ainda, recursos para a sua manutenção e o seu desenvolvimento. A Constituição Federal de 1937, do Estado Novo da Era Vargas, manteve a Educação de Jovens e Adultos, mas visando ao desenvolvimento do projeto econômico nacional.

Assim, em 1942, foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário, objetivando a criação de programas para expansão do Ensino Primário, incluindo o Ensino Supletivo para Jovens e Adultos. Haddad e Di Pierro (2000) creditam o aumento da oferta educacional às

tensões entre as classes sociais e como resposta à necessidade de uma mão de obra minimamente qualificada para o bom desenvolvimento nacional, não levando em primazia o desenvolvimento do sujeito individualmente e coletivamente.

Após a 2ª Guerra Mundial, conforme dizem os autores Haddad e Di Pierro (2000), em 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), denunciando ao mundo as desigualdades sociais entre os países, e chamando a atenção quanto à importância da Educação, principalmente de Adultos, no processo de desenvolvimento de uma nação.

No mesmo ano de 1945, o Fundo Nacional do Ensino Primário foi regulamentado pelo Decreto Federal nº 19.513, que previa que 25% da verba de cada auxílio se destinasse à alfabetização de Jovens e Adultos por meio do Ensino Supletivo, sob os parâmetros do Ministério de Educação e Saúde. Neste sentido, é possível inferir que a forte pressão internacional resultou nos esforços em ampliar a educação de adultos neste período. Assim, com a clara influência advinda dessa pressão internacional, a escolarização de Jovens e Adultos, passa a ser prevista como direito de todo cidadão brasileiro e dever do Estado, desde a Constituição de 1934.

Ao final da década de 1940, para Haddad e Di Pierro (2000), a Educação de Jovens e Adultos foi reconhecida e passou a receber tratamento particular. Assim, em 1947, foi criado, com abrangência Nacional, o Serviço de Educação de Adultos (SEA). O papel deste organismo ligado diretamente ao Departamento Nacional de Educação e Saúde foi o de orientar e coordenar o ensino supletivo para jovens e adultos analfabetos.

Os autores referem-se ao SEA como um movimento em favor da Educação de Adultos, no sentido de coordenar campanhas nacionais de educação voltadas a este público, e elegem a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), vigente entre 1947 a 1950, como um marco dessa trajetória. Essa iniciativa, considerada eloquente, deixou um legado de infraestrutura para a Educação de Jovens e Adultos nos estados e municípios, espaços que deveriam ser mantidos pelas administrações locais posteriormente. Esta foi a campanha na qual se começou a pensar a criação de material didático direcionado à Educação de Adultos (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 111).

No entanto, segundo Ceratti (2007), é na década de 1940 que surgiram as primeiras iniciativas governamentais para lidar com o analfabetismo entre adultos, com vistas a solucionar a problemática do crescimento econômico do país, diretamente ligado à Educação desses sujeitos analfabetos. Mesmo que escassas e descompromissadas, algumas medidas foram tomadas no combate ao analfabetismo. A exemplo disso, possibilitou-se ao analfabeto

tornar-se um eleitor em potencial, uma vez que na década de 1950 os analfabetos não tinham direito ao voto. Desde então, as taxas de analfabetismo caíram para jovens e adultos com idade superior a 15 anos.

O período pré-ditadura militar, entre 1960 e 1964, foi marcado especialmente pela efervescência de ideias e formação de grupos que buscavam, no apoio popular, uma reforma social, no sentido de ampliar a participação do cidadão nas decisões políticas, assim como democratizar o acesso aos bens e serviços. Portanto, surgiram e aconteceram movimentos importantes, a saber:

[...] Em 1958, Juscelino Kubitschek de Oliveira, presidente da república à época, convoca grupos de vários estados para relatarem suas experiências no “Congresso de Educação de Adultos”. Nesse congresso ganha destaque a experiência do grupo de Pernambuco liderado por Paulo Freire. (Friedrich *et al.*, 2010, p. 396).

Este grupo se constituía em um movimento de educação voltado para o desenvolvimento da educação de adultos. As críticas são bastante contundentes em relação à precariedade dos prédios escolares, à inadequação do material didático e à qualificação do professor.

Nesse contexto, começaram a ganhar destaque as ideias de Paulo Freire, líder de um movimento pernambucano voltado para o desenvolvimento da Educação de Adultos. Suas ideias teciam críticas quanto às condições precárias das infraestruturas escolares, à inadequação do material didático e à qualificação dos professores. Propunham mudança na perspectiva pedagógica, pois o educador entendia que a alfabetização do Adulto requer espaço condizente e metodologia própria. Um adulto analfabeto, sendo ignorante e recebendo a mesma metodologia infantil, sem respeito às suas vivências anteriores, seria incapaz de tornar-se alfabetizado (Friedrich *et al.*, 2010).

Assim, a contribuição das inquietações e preocupações freirianas, ao tratarem das concepções da EAJA, abriram espaço para a afirmação de uma conjuntura favorável ao desenvolvimento de práticas sistemáticas que poderiam possibilitar às massas populares as condições para sua alfabetização. Esse contexto possibilitou que o analfabetismo passasse a ser visto e enfrentado como consequência da miséria e da desigualdade social, o que levou a Educação a ser vista como ato político (Brasil, 2006; Ceratti, 2007).

Assim, aparece o trabalho significativo, com temas geradores, a partir da alfabetização. Emerge uma metodologia que cria situações, para problematizar e pensar a transformação da realidade social e política vivenciada em uma condição revolucionária, a partir do combate a

uma concepção ingênua da pedagogia. Essas ideias postas por Paulo Freire estão presentes e marcadas na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.

Segundo Cerratti (2007),

[...] o golpe de 1964 representou um corte no processo que se vinha desenvolvendo, e o início de campanhas de alfabetização deflagradas, nesse novo contexto histórico, como a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC) (1966-1970) e posteriormente o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que aconteceu no período de 1970 a 1985, criado pela Lei nº 5.379 de 15/12/1967. O MOBRAL caracterizou-se, inicialmente, como campanha de alfabetização, atingindo cerca de 500.000 alunos nos seus primeiros quatro meses de funcionamento. Em seguida, a experiência mostrou a necessidade de imprimir maior profundidade ao trabalho educativo e a urgência de oferecer cursos de continuação. Durante mais de 20 anos de existência, o Mobral se tornou notável pelo esvaziamento do sentido crítico e contextualizador que vinha sendo implantado anteriormente das ações pedagógicas. (Cerratti, 2007, p. 04).

Essa corroboração de Cerratti (2007) em relação ao Mobral nos leva à continuidade de políticas públicas e privadas de suplência e certificação, bem como à abertura para a entrada da EJA com base na Educação a Distância. Essas políticas são mediadas por tecnologias remotas e *online*, as quais estão fortemente presentes nos discursos e iniciativas de superação de índices pífios no atendimento a Jovens e Adultos. Essa abordagem visa promover uma Política de Escolarização de qualidade social, apresentando-se em formato presencial e vivencial.

A suplência foi afirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, em seu Artigo 27. Conforme se lê no caput, “o ensino primário é obrigatório *a partir dos sete anos* e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (grifos nossos). Seria uma contradição com o próprio Artigo 2º, consoante o caput, quando se diz na primeira parte que: “a educação é direito de todos [...]” (Brasil, 1961).

Entender a suplência como direito à Educação é cruel, quando se tem por base, uma Educação outra, na perspectiva de formação emancipatória e libertária, capaz de transformar a realidade social, considerando eixos, como a cultura, a identidade, a cidadania e o trabalho, sendo estes partes integrantes da formação humana transformadora.

Ademais, a legislação Nacional que, pela primeira vez, faz referência à EJA, explicitamente, é a LDB, Lei 5692/1971, que destina um capítulo próprio ao Ensino Supletivo. Neste contexto, é possível observar a prevalência da suplência por meio de cursos e

exames supletivos, com um discurso de garantia de aprendizagem e qualificação para o mercado de trabalho, em detrimento, mais uma vez, da EJA como modalidade de escolarização, baseada em um processo de ensino e aprendizagem. A EJA surge, mas para reforçar a necessidade da suplência, claramente como prioridade estratégica e como negação de direitos, ao estabelecer em seu Artigo 24, alínea a, que a finalidade do ensino supletivo consistia em “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (Brasil, 1971).

No contexto do ordenamento jurídico brasileiro no âmbito educacional, as Políticas Públicas que conotam mais ênfase à EJA surgem a partir da Carta Magna de 1988, cujos textos subliminares, já apontados anteriormente, “garantem”, como direito individual e coletivo, a Educação a todos os cidadãos brasileiros. Esses textos, ao nosso olhar, mais uma vez expressam veladamente a negação do direito à Educação, com igualdade e equidade.

Com a LDB de 1996, Lei 9.394/1996, a Educação Escolar possui maior conotação em relação ao mundo do trabalho e à prática social, considerando todos os processos formativos, com uma abrangência mais ampla e coletiva. Em seu Artigo 1º expressa que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). Esse entendimento, se bem analisado, inclui os sujeitos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, visto que traz para o contexto educacional a relação humana em sociedade, com ênfase no papel da Educação, como projeto transformador e emancipador, por assim considerar e valorizar a experiência extraescolar, trazendo a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1996).

É na Lei 9.394 que a EJA aparece sem contornos subliminares, pois esta estabelece em seu Art. 4º, inciso VII, a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”, como uma garantia e dever do Estado de forma gratuita, adequada às condições dos sujeitos educandos, valendo-se, de previsão e efetivação de recenseamento e chamada pública para essa modalidade.

Ao permear esse construto, afirma-se que o avanço em relação à EJA, nesse ordenamento jurídico, foi, por assim dizer, tão expressivo que ganhou uma seção no capítulo II - Educação Básica. Na seção V - Da Educação de Jovens e Adultos - Art. 37, observa-se que:

[...] 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. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (Brasil, 1996).

Mas, apesar dos avanços, com conotação para uma Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, que entoaram um pensar para além da suplência, esta foi mantida em contradição, considerando os pressupostos de uma Educação de qualidade social, base para uma cidadania mais plena e construção de uma sociedade com mais equidade.

É oportuno ressaltar que a LDB de 1996 contribuiu, entre os avanços para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, ao garantir a Legislação e, assim, dar prosseguimento ao cumprimento da legislação. Nesses termos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), a partir do Parecer nº 11 de maio de 2000 e da Resolução Nº 1 de 5 de julho de 2000, estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Como premissa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA apresentaram indicações e explicações significativas para a escrita da Proposta Pedagógica da EJA, elaborada pela primeira vez, e marcou o surgimento dos estudos para a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais da EJA. O referido Parecer 11/2000, conceituou e estabeleceu legalmente a função desta modalidade, bem como a especificidade quanto ao horário de atendimento, recontextualização dos sujeitos educandos a partir das condições de existência e de trabalho, flexibilização curricular e aponta que é necessário que a EJA deixe a condição de marginalidade na educação (Brasil, 2000). Essas diretrizes e propostas pedagógicas serão comentadas no próximo item deste capítulo.

A EJA é reforçada em princípios, metas e estratégias para a sua efetivação, em nível nacional, no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, a partir da Lei, nº 010172, a qual entre outras finalidades determinou como prioridade:

[...] a erradicação do analfabetismo, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino [...], o acesso ao Ensino Médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias [...], a educação de jovens e adultos com a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do Ensino Fundamental [...], a integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional [...], a implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho [...], estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, para a educação de jovens e adultos [...], reestruturar, criar e fortalecer, nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios incumbidos de promover a educação de jovens e adultos. [...] Sempre que possível, associar ao Ensino Fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional [...], observar, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, as metas estabelecidas para o Ensino Fundamental, formação dos professores, educação a distância, financiamento e gestão, educação tecnológica, formação profissional e educação indígena [...], incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica. (Brasil, 2001, p. 6, 40-42, 46).

Portanto, tem-se algumas garantias contidas no PNE 2001, em relação à EJA, para além da suplência, que também está presente no plano e que garante trajetórias possíveis para a implementação da modalidade.

No PNE de 2014, Lei nº 13.005, a EJA não perdeu importância e significado, mas foi reafirmada, perante os dados, ainda muito aquém de um atendimento que minimize os índices de Jovens e Adultos que concluíram a Educação. Nessa modalidade, entre estagnações e avanços, destaquem-se os objetivos de:

[...] ampliar a escolaridade média dos jovens e adultos entre 18 e 29 anos de idade, de modo que ela atinja, ao final do PNE, 12 anos [...]; implementar e ampliar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial [...]; implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica [...]; criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização [...]; realizar chamadas públicas regulares para a educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil [...];

apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses(as) alunos(as) [...]; *oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos*, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional [...]; realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permitam aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de quinze anos de idade. (Brasil, 2014, p. 66-69, *destaque nosso*).

Assim, torna-se fundamental considerar esses dois planos como perspectivas de garantia inicial de uma EJA mais efetiva, a partir da elaboração e materialização dos planos estaduais e municipais de Educação com os quais estão alinhados. Não há como negar que esses planos abordaram garantias fundamentais que possibilitaram um caminho de luta para a efetivação da EJA/EAJA Goiânia, inclusive pautando a necessidade de formação para os professores que atuam nessa modalidade, o que será discutido posteriormente.

1.1.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA): regulamentação no contexto municipal

Todo o histórico e trajetória da EJA/EAJA em Goiânia faz sua construção nos documentos discutidos anteriormente. São fontes importantes para que o município possa ganhar força e embasamento. A REDE, começa, então, um resgate de direito para a EAJA/EJA no documento apresentado na Figura 1⁵.

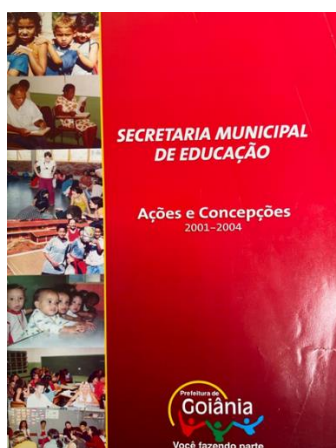


Figura 1 – Ações e Concepções (GOIÂNIA/SME, 2002)
 Fonte: Material catalogado pelo pesquisador em 2023 (Goiânia/SME/2002).

De acordo com a SME, as iniciativas do governo municipal em relação à EAJA/EJA revelam o valor que a gestão 2001/2004 imprime à educação de adolescentes, de jovens e de adultos, com o objetivo de dar significado a dois dos grandes eixos orientadores da educação

⁵ Ações e Concepções: 2001-2004 (Goiânia, SME, 2002).

nessa fase da vida que é a escola e o mundo do trabalho. Ou seja, trata-se de um projeto de educação de jovens e adultos que pretende contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva, que resguarde a todos o direito de dar início e continuidade à educação, e que possibilite que a unidade educacional pública seja de fato um espaço educativo de construção do conhecimento.

Assim, as ações e concepções (Goiânia/SME, 2002) elucidam nesse documento que:

[...] o projeto para a educação de adolescentes, jovens e adultos da SME/Goiânia propõe a realização de três ações: constituição da Divisão de Educação fundamental de adolescentes, de jovens e de adultos; ampliação de atendimento aos alunos na unidade educacional; construção de uma proposta unificada da rede escolar para a educação de adolescentes, de jovens e de adultos, de primeira à oitava série. (Goiânia, 2002, p. 24).

Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação (PME) - Goiânia, Lei nº 8262, de 30 de junho de 2004, aponta dados expressivos de matrículas, tendo por base o Censo Escolar de 2002 (MEC/INEP, 2002) para a EAJA/EJA da Rede Municipal. O PME frisa como deveres prioritários dos poderes públicos:

[...] o financiamento, a formulação e a condução das ações e estratégias que visem erradicar o analfabetismo, universalizar uma formação equivalente às séries do ensino básico e estabelecer programas de formação continuada e permanente para adolescentes, jovens e adultos. [...] Atender 50% dos 42.303 jovens e adultos não alfabetizados, em cinco anos, e 100%, em dez anos, com programas adequados às suas especificidades. [...] Assegurar, a partir do programa nacional, que, em cinco anos, 50% e, em dez anos, 100% das escolas públicas de Ensino Fundamental e médio, localizadas em bairros caracterizados pela elevada taxa de analfabetismo e baixa escolaridade, ofereçam programas de alfabetização e de educação básica para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares dos respectivos sistemas. (Goiânia - PME, 2004, p. 40).

Segundo Rodrigues *et al.* (2017, p. 60), em estudo realizado pela Comissão de Educação de Jovens e Adultos, entre 2002 e 2013 observou-se uma “redução em números percentuais, de 3,58% para 2,44% na taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, indicando a existência de 42.303 pessoas analfabetas acima de 15 anos, em 2002, para 33.955 pessoas nessa situação, ao final do período”. Todavia, aponta que ocorreu um decréscimo no número de matrículas a partir de 2007, saindo de 2.508 para 499 em 2013. Portanto, ficando longe de atingir a meta do PME - Goiânia, 2004. Afirma ainda que “o percentual de pessoas com 15 anos ou mais que não finalizaram os segmentos do Ensino Fundamental I e II, era de

um percentual de 28,5%, totalizando 293.861 e o Ensino Médio com 252.588 pessoas (19,4%)” (Rodrigues, 2017, p. 60).

Esse decréscimo pode estar atrelado aos problemas relacionados à infraestrutura escolar, transporte e acesso podem dificultar a frequência à escola, mudanças nas políticas educacionais, como reformas curriculares, programas de incentivo à educação ou cortes de investimento na área podem afetar o número de matrículas, entre outros empecilhos.

O documento traz, na página 22, a educação fundamental de adolescentes, de jovens e de adultos, mas na organização da modalidade não se estabelece um currículo e muito menos um currículo específico da área de Geografia.

Outro documento que veio subsidiar a trajetória da EAJA/EJA em Goiânia é apresentado a seguir na Figura 2⁶.

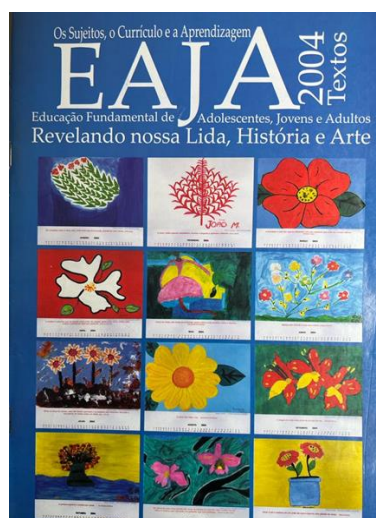


Figura 2 – EAJA/EJA (Goiânia/SME, 2004)

Fonte: Material catalogado pelo pesquisador em 2023 (Goiânia/SME/2004).

É um documento que apresenta os sujeitos, o currículo e a aprendizagem da EAJA com textos que revelam a lida, a história e a arte, objetivando refletir um pouco mais sobre os dados levantados pela pesquisa realizada. Assim, traz a construção de uma proposta democrático-popular de Educação para EAJA/EJA da Rede Municipal de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo, e reafirma as seguintes palavras:

[...] tentaremos, num esforço coletivo, tecer algumas considerações a partir de falas coletadas. Tal pesquisa está sendo realizada desde fevereiro de 2001. Inicialmente, contou com a adesão de 42 escolas e depois foi estendida às demais 54 escolas que atendem à EAJA. Teve seus dados agrupados em 06

⁶ GOIÂNIA. Os Sujeitos, o Currículo e a Aprendizagem EAJA. Textos Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos revelando nossa Lida, História e Arte, N° 03 - ANO III. Divisão de Educação de Jovens e Adultos, 2004.

(seis) eixos: Organização Administrativo-Pedagógico; Relacionamento Humano; Organização Curricular; Valorização Profissional; Política e Estrutura material/Financeira; Outros/Generalidades. (Goiânia, 2004, p. 07).

Sendo assim, existe uma propositura de diálogo a partir da identidade, no sentido de compreender que não nascemos prontos e acabados e que estamos em constante transformação.

Em um contexto de educação fundamental de adolescentes, jovens e adultos, é comum que a disciplina de Geografia seja abordada nos materiais didáticos, incluindo os textos educacionais. Os conteúdos de Geografia em materiais desse tipo podem abranger temas relacionados à localização geográfica, paisagens naturais e culturais, regiões, aspectos físicos e humanos, dinâmicas sociais, economia, sustentabilidade, entre outros. O mais próximo dos conceitos de Geografia está na página 45, com o título: *Conhecendo/desvendando o processo de Re/construção do espaço urbano de Goiânia*. Neste material existe a troca de experiência própria da modalidade e que pode enriquecer o trabalho do professor quando envolvido no processo, a partir da realidade do sujeito.

Na continuidade, destaca-se ainda que o documento (Goiânia/SME, 2009) apresentado na Figura 3⁷, a seguir, foi um marco importante por ampliar a trajetória dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano adotada pela Rede.

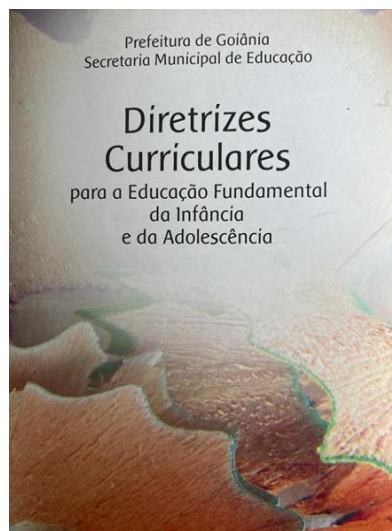


Figura 3 – Diretrizes Curriculares (Goiânia/RME, 2009)
Fonte: Material catalogado pelo pesquisador em 2023 (Goiânia/SME/2009).

⁷ GOIÂNIA. Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2009.

Este documento atende a todas as etapas e modalidades da Rede Municipal de Educação, como o próprio título anuncia. E, indiretamente, contempla a modalidade da EAJA/EJA, quando afirma que o seu currículo:

[...] é um caminho aberto que está sendo percorrido pelos profissionais da Rede. Esse novo momento de reflexão da SME e dos professores é mais um passo na consolidação de uma proposta pedagógica que tem como princípio o comprometimento político e ético na construção de uma escola pública, de qualidade, para todos. (Goiânia, 2009, p. 19).

Entende-se que a modalidade da EAJA/EJA necessita de um currículo aberto, para lidar com a realidade dos sujeitos de sua especificidade, como dito anteriormente. Como o currículo separa a adolescência em uma etapa, que também faz parte do sujeito da EAJA, o destaque está na página 84 do documento, quando começa a mostrar o sujeito que vive a adolescência e os critérios de entendimento dessa fase da vida.

E, por fim, o documento intitulado *Diretrizes de Organização do Triênio 2012-2014* (Goiânia/SME, 2011), de acordo com a Figura 4⁸, traz em seu capítulo V a EAJA/EJA.

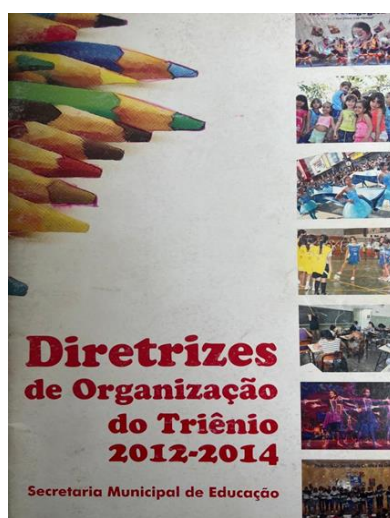


Figura 4 – Diretrizes de Organização do Triênio (Goiânia/SME, 2011)
 Fonte: Material catalogado pelo pesquisador em 2023 (Goiânia/SME/2011).

Além de várias atenções importantes dadas à EAJA/EJA, esse material traz o cuidado na seleção dos(as) professores(as) dessa modalidade, como está posto no devido texto (Goiânia/SME, 2011, p. 84), sobre o seu coletivo de professores,

⁸ GOIÂNIA. *Diretrizes de organização do ano letivo triênio 2012-2014 - SME*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

Para ser lotado pela primeira vez na EAJA, o professor deverá passar por entrevista na Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes Jovens e Adultos, e por esclarecimentos quanto à Proposta Político-Pedagógica desta modalidade. Será orientado sobre as especificidades deste atendimento e assinará um termo de compromisso. (Goiânia/SME, 2011, p. 84).

Acrescente-se, ainda, sobre a EAJA/EJA no primeiro segmento, que: “os professores lotados no 1º segmento, em instituição educacional ou extensões, deverão participar da formação promovida pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Freire - CEFPE e do planejamento coletivo na instituição educacional” (Goiânia, 2011, p. 84). Esse documento foi uma organização necessária para garantir que a EAJA pudesse ser contemplada dentro da SME.

Assim, em 2012, como pode ser visualizado na Figura 5⁹, em uma relevante revista publicada na realização de uma Mostra de Expressão Artístico Cultural dos Jovens e Adultos, a EAJA ganha destaque.

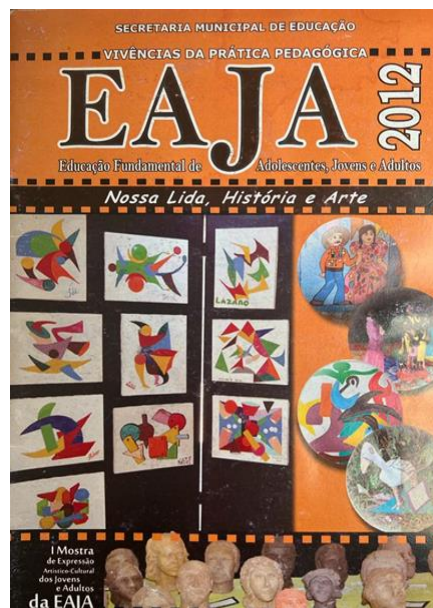


Figura 5 – EAJA/EJA (Goiânia/SME, 2012)

Fonte: Material catalogado pelo pesquisador em 2023 (Goiânia/SME/2012).

É uma revista que traz depoimentos de sujeitos sobre o que significa voltar a estudar e sobre as ações desenvolvidas pelas instituições que contribuem para o processo ensino-aprendizagem. Este documento (Goiânia/EAJA/EJA/SME, 2012) foi uma importante base, pois seu objetivo maior era:

⁹ GOIÂNIA. EAJA: nossa lida, história e arte. Ano 4, 2012. Goiânia: Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação - SME, 2012.

[...] divulgar, subsidiar e valorizar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Unidades Escolares. Construir coletivamente um movimento capaz de responder aos desafios da EAJA é compromisso de todos nós que acreditamos no trabalho coletivo e na construção de uma sociedade com justiça social. Portanto, que estes depoimentos, artigos, relatos de experiências, entre outros, provoquem em cada leitor um movimento de ação-reflexão-ação rumo à transformação. (Goiânia, 2012, p. 06).

Desta forma, o documento consegue coletar boas produções: textos de vários gêneros, pinturas e esculturas, dentre outras manifestações artísticas que se constituíram em relatos de experiências exitosas.

No ano de 2013, é publicada a PPP da EAJA/EJA, na SME, um importante documento, como mostra a Figura 6¹⁰, que contempla de fato o sujeito da EJA. Esse documento, posteriormente, serviu de base para o processo de reescrita em várias mãos.

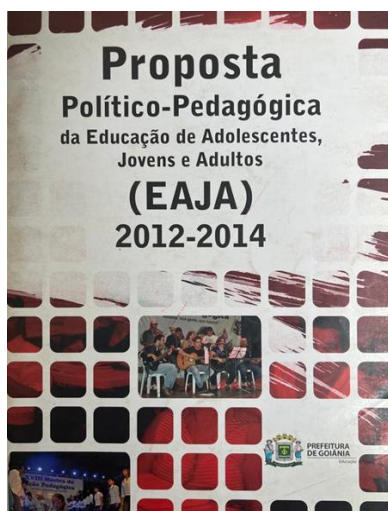


Figura 6 – PPP da EAJA/EJA (Goiânia/SME, 2013)

Fonte: Material catalogado pelo pesquisador em 2023 (Goiânia/SME/2013).

No sentido de atender à diversidade de necessidades da modalidade, a reconstrução desta proposta foi realizada com a participação de todos os segmentos, com a assessoria da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (Goiânia/SME, 2013). Este documento informa que:

[...] foram diversos os mecanismos e instrumentos de participação dos educadores e educandos no processo de reescrita da proposta da EAJA: questionários para coleta de informações administrativas e pedagógicas, cartas individuais no sentido de ouvir individualmente cada sujeito, Grupos de Trabalho e Estudos, pesquisas em forma de entrevistas e grupos focais

¹⁰ GOIÂNIA. *Proposta Político-Pedagógica da Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação/SME, 2013.

realizados com professores, educandos e servidores administrativos. (Goiânia, 2013, p. 7).

A reescrita coletiva contou com a participação dos profissionais de apoio das Unidades Regionais de Educação (URE), do Centro de Formação de Profissionais da Educação Paulo Freire (CEFPE) e da Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA), de professores pedagogos e das diversas áreas do conhecimento. Com a pesquisa nos documentos da Rede de Goiânia, foi possível ver a necessidade de investir na tríade: gestão, financiamento e formação, no contexto de Adolescentes, Jovens e Adultos, considerando toda sua trajetória de luta, historicamente constituída.

É válido destacar que, a partir de 2013, a EAJA/EJA, que contava com 73 escolas em Goiânia, efetuou em torno de 11.000 matrículas, das quais foram preenchidas 6.500 e, devido à alta evasão, foram concluídas 4.000. Assim, em 2015, a SME implantou uma alteração no tempo de escolarização do Ensino Fundamental II, nos dois segmentos, reduzindo de 4 anos, 8 semestres, para 2/5 anos / 5 semestres letivos, com o objetivo de combater o alto índice de evasão, que surtiu efeito menor que o esperado, retornando à organização da escolarização em 4 anos / 8 semestres em 2017 (Rodrigues *et al.*, 2017).

Cabe ressaltar que o Plano Municipal de Educação (Goiânia/PME, 2015) ampliou as possibilidades de garantias para a efetivação de uma política de EJA, que permita acesso, permanência e conclusão do Ensino Fundamental nessa Modalidade, de forma mais equânime, observando-se os direitos e garantias fundamentais à Educação com maior qualidade e equidade, e com atenção para:

[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais, do percentual de 96,7% (noventa e seis inteiros e sete décimos por cento) para 100% (cem por cento), até o final da vigência deste PME, superando o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. [...] Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) anos ou mais, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano Municipal de Educação (PME). (Goiânia/PME, 2015, p. 16-17).

E, ainda, se preocupou em movimentar a permanência desses sujeitos na escola, buscando parcerias, como ficou registrado abaixo:

[...] promover, por meio das instituições, a busca permanente de jovens, adultos e idosos fora da escola, bem como a sua permanência para a continuidade da formação, em parceria com os órgãos de assistência social, saúde, esporte, cultura e proteção à juventude, a partir da aprovação do

Plano. [...] Realizar censo de jovens, adultos e idosos não escolarizados e com o Ensino Fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos em Goiânia, sob a responsabilidade do poder público, em parceria intersetorial com a sociedade civil, com a periodicidade anual, conforme prevê a LDB, Lei nº 9.394/1996, a partir da vigência deste Plano. [...] Garantir chamadas públicas, com efetiva participação dos gestores e comunidade escolar, no início de cada semestre, para a educação de jovens e adultos e realizar mobilizações regulares (cartazes, folders, rádios, TVs, online, carros de som, reuniões nas comunidades, entre outros), a partir da aprovação deste PME. [...] Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (Goiânia/PME, 2015, p. 18-19).

Portanto, nesses documentos, via-se a preocupação com as questões para a implementação e o cuidado com os sujeitos dessa modalidade.

E, posteriormente, no planejamento interno de 2017, a Gerência de Adolescentes, Jovens e Adultos (GEREJA), estavam previstas ações de mobilização, tendo em vista que o direito dos(as) educandos(as) para o exercício da escolarização é fundamental. O documento destaca que as ações desenvolvidas em emissoras de rádio, por meio de mobilizações em ruas, praças, igrejas, entre outros, pelas escolas e pela equipe da GEAJA, eram frutos de esforços individuais. E que ações mais significativas, neste sentido, ainda não se constituem enquanto política da Secretaria Municipal de Educação para esta modalidade (Goiânia/SME/GEREJA, 2017).

Cabe salientar ainda que ações, como: chamada pública e busca ativa de educandos, previstas nos Planos Nacionais, não constituíram prioridades, tampouco programas de implementação de renda, parcerias com as Instituições do Ensino Superior, como a existente com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) que não foi renovada a partir de 2019. A elaboração do Documento Curricular da Organização Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2023, foi fundamentada no Documento Curricular EAJA/EJA de 2023 que, por sua vez, teve como base o Documento Curricular Goiânia EAJA de 2019, o qual foi elaborado com base no Documento Curricular para Goiás de 2018 que teve origem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

Atualmente, a SME conta com 52 escolas que têm a modalidade EAJA/EJA, com um número ínfimo de educandos, matriculados e atendidos especificamente no turno noturno e de forma presencial. O ensino remoto da EAJA/EJA começou devido à pandemia mundial da Covid 19, tornando-se um direito desses sujeitos. Em decorrência dessa modificação, houve uma desconexão com a materialização da EAJA, implementada pela SME/RME, com o atual

PME-Goiânia. Hoje, a EAJA/EJA EAD é uma realidade reafirmada na Resolução CNE/MEC nº 01/2021 e no Parecer CNE/CEB nº 01/2021.

A Educação brasileira esteve e ainda está atrelada a uma história de exclusão, vinculada aos interesses das classes dominantes e à legislação educacional brasileira que sempre atendeu aos interesses do poder por meio das conveniências dos governos, tanto na primeira república, como na nova república. Embora se considerem os grandes avanços no período pós-redemocratização, a Educação ainda não conseguiu romper com essa lógica mercadológica, que leva a afirmar o que enraíza a EAJA/EJA em uma condição de marginalização.

Em Goiânia, mais especificamente, na Rede Municipal de Educação, a EJA/EAJA inicia sua trajetória na década de 1990, tendo sua estrutura majorada, a partir dos anos 2000, constituindo enquanto uma modalidade de ensino mais solidificada, ainda que sem atender expressivamente à grande demanda levantada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, tem vivenciado, sobretudo a partir de 2017, momentos turbulentos, de descontinuidade e mudanças na organização e materialização do trabalho pedagógico que têm refletido na formação. Tal discussão terá um espaço nesta tese.

Portanto, em seguida, a discussão pauta-se na forma de organização e nas concepções que a EAJA - Goiânia traz para subsidiar os profissionais para trabalhar a materialização do currículo, de forma a atender à realidade dos sujeitos dessa modalidade.

1.2 As concepções teórico-metodológicas e a organização do trabalho pedagógico na EAJA - Goiânia

Entende-se que as concepções teórico-metodológicas embasam e sustentam toda a organização do trabalho pedagógico da instituição escolar. E a modalidade da EJA, com seus sujeitos peculiares, necessita mais ainda de uma educação que possa fazer a diferença na vida pessoal e social desses educandos. Para Freire (1979), a educação está em constante movimento, como se pode confirmar em suas palavras:

[...] A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (Freire, 1979, p. 14).

A educação configura-se como concepção quando se pauta na construção e na reconstrução, portanto deve ter caráter permanente. Não existe grau de educação absoluto, os seres humanos estão em constante formação, pois homens e mulheres são, como afirma o autor, inacabados.

Na produção de conhecimento, a educação está voltada para a construção, reconstrução de paradigmas, conceitos, concepções, metodologias, práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Freire (1996), a educação deve ser libertadora e transformadora, permitindo que os indivíduos se tornem críticos e conscientes de sua realidade para, assim, transformá-la.

Na reprodução mercadológica do conhecimento, dos currículos prescritos, dos conteúdos disciplinares prontos, pela qual a educação brasileira está enveredando, conduz-se a escola para desempenhar uma função neutra de educação, para não questionar os ditames do capitalismo. Esse caminho é justificado pelos defensores de uma educação mercadológica/tecnicista e resulta no fracasso escolar, na falta de qualidade da Educação, sobretudo da Educação Básica no Brasil. Trata-se de um caminho que atribui a culpabilidade pelo fracasso, em sua maioria, ao sujeito professor e ao seu compromisso ético profissional ou a sua formação inicial e continuada. Não se considera a influência dos diversos elementos e contradições da sociedade capitalista que intervém na sociedade, na Educação, na Formação de Professores, conseqüentemente no processo de aprendizagem. Afinal, é mais fácil canalizar a Educação Brasileira para uma educação bancária, não libertadora e emancipatória (Freire, 1979; Libâneo, 2013; Saviane, 1999).

Nesse sentido, Freire (1995) questiona de qual qualidade de Educação se fala. Essa é a qualidade mercadológica? Essa Educação se centra em qual prática educativa? Ele afirma que a Educação ainda constitui uma prática elitista que concebe sua qualidade calcada em valores burgueses, na medida em que nega os valores populares. É na contramão dessa lógica perversa de Educação que Freire defende “uma prática fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de ser mais” (Freire, 1995, p. 23).

Para Duarte (1999), a Educação a serviço da sociedade do conhecimento, ideologicamente produzida pelo capitalismo, tem papel preponderante na preparação dos indivíduos para a sociedade das ilusões, da informação e não da formação, do não conhecimento. Nas palavras de Freire (1993a),

[...] a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá. Nenhuma nação se afirmar fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirmar sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. (Freire, 1993, p. 53).

A educação assume um papel diferenciado na formação dos(as) educandos(as), enquanto sujeitos de sua própria história, e o professor/educador constitui-se no mediador do processo de ensino e aprendizagem, em um contexto progressista.

De acordo com Gadotti (2007),

[...] a escola pública é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. Nenhum país do mundo se desenvolveu sem uma boa escola pública. Nenhuma sociedade se desenvolveu sem incorporar a grande maioria dos seus cidadãos ao bem viver. A escola pública do futuro, numa visão cidadã freiriana, tem por objetivo oferecer possibilidades concretas de libertação para todos. (Gadotti, 2007, p. 39).

Assim, ensinar exige liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, exige saber escutar e reconhecer que a Educação é ideológica, exige disponibilidade para o diálogo e, finalmente, exige que se queira bem aos(às) educandos(as). Tudo isso prevê necessariamente um pressionamento problematizador e crítico em relação à realidade social vivenciada com perspectiva de transformação. No entendimento de Libâneo (2013):

[...] a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos de conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos para atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. (Libâneo, 2013, p. 15).

A EJA, em seu construto de afirmação, enquanto modalidade, legalmente garantida, começa a afirmar sem dúvidas, a partir da Constituição Federal de 1988, com reafirmação na LDB de 1996. No campo das concepções, ainda que já tenha trilhado um longo caminho, com referências às contribuições freirianas, é com a edição do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que a Educação de Jovens e Adultos passa a ter amparo e orientação legal para elaborar suas Propostas Político-Pedagógicas e suas Diretrizes Curriculares.

Com esse parecer, a EJA passa a ser percebida, no que se refere a uma metodologia específica que diferencia os sujeitos adultos dos sujeitos crianças, pressuposto que traz implicações na elaboração das atividades desenvolvidas direcionadas aos adultos, bem como conteúdos propostos, e temáticas a serem problematizadas, considerando a vivência desses

sujeitos. Esse documento teve uma repercussão ampla, passando a ser visto como referência para as Secretarias Estaduais, Municipais e Escolas. Tal parecer teve o objetivo de garantir os direitos expressos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, referentes à EJA, como direitos que deveriam ser incluídos nas políticas públicas.

Diante das informações, de forma preliminar, reconhece-se que houve conquistas, sobretudo no que remete ao número de jovens e adultos matriculados, à melhoria nos índices de analfabetismo. E, no que se refere à Goiânia, acrescentem-se: a elaboração de propostas e diretrizes orientando a prática pedagógica e educativa, o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem e sua avaliação. Entretanto, a efetivação dessa modalidade, na prática, uma prática pautada e materializada nos ditames e registros legais, está muito distante de sair da condição de marginalização. Esse pode ser um fator a ser refletido pela própria realidade da política de governo que não investe em qualidade, formação e remuneração dos profissionais da Educação.

Não seria inadequado afirmar que a sua efetivação ainda não contou com uma Política de Estado e por isso vive de avanços, de retrocessos e a depender das gestões locais de plantão. Para os conservadores da Educação brasileira, isso constitui um elemento satisfatório para isentar o papel do Estado, que se constitui como o principal responsável “inoperante” para a manutenção da EJA e coloca a modalidade no ranking de fechamento de escola. Isso, geralmente se justifica pela evasão e baixos índices de aprendizagem, sem considerar seu contexto próprio e singular, povoado por sujeitos que dependem dessa modalidade como oportunidade e direito.

Segundo Ceratti (2007), contraditoriamente, presencia-se um agravamento do descaso com a EJA por parte dos governantes, por estes não incluírem orçamentos suficientes à sua adequada materialização, somem-se a isso a precarização pedagógica com o pessoal sem formação apropriada para ser alfabetizador, até mesmo em condição de voluntariado. Para a autora, pesquisadores aqui já citados, como Haddad e Di Pierro (1993), afirmam o movimento governamental descomprometido em relação à EJA, relegada a uma Educação de segunda classe para Jovens e Adultos, constituídos de direitos, porém marginalizados em materialização.

Em Goiânia, pode-se dizer que houve, sobretudo no início dos anos 2000, uma preocupação com a EJA, especialmente com o Adolescente, participante da EAJA, tanto é que, em 2002, a SME reconheceu as dificuldades de implementação e concretização dos resultados inerentes às tentativas dessa modalidade. A preocupação parte da experiência vivenciada para pensar uma Educação que contribua, de maneira significativa, com a

formação do sujeito, para que este seja capaz de se posicionar criticamente sobre as questões sociais, superando o analfabetismo (Goiânia, 2002).

O histórico da EAJA na Rede Municipal de Educação de Goiânia mostra um avanço significativo na década de 1990. Isso se deu quando, em 1992, a Secretaria Municipal de Educação constituiu a primeira equipe de Educação noturna. Esse marco representou um importante passo na ampliação do acesso à educação para jovens e adultos na região, visando reduzir o índice de analfabetismo e proporcionar oportunidades de aprendizado para aqueles que não puderam concluir sua educação formal na idade convencional.

Em 1993, a despeito das séries iniciais do Ensino Fundamental, iniciou-se o Projeto AJA - Alfabetização de Jovens e Adultos, cujo processo de ensino e aprendizagem era materializado por meio de módulos, com matrícula flexível, avanço escolar a qualquer época do ano, três horas de aulas diárias e atividade cultural semanal. Importante, previam-se encontros semanais destinados ao estudo e ao planejamento dos(as) professores(as) e encontro trimestral de avaliação do projeto.

Em 1999, ocorreu a ampliação da carga horária, para o cumprimento da LDB, sendo 600 horas em sala de aula, 200 horas em plantões pedagógicos e momentos não presenciais atribuídos a pesquisas, seminários temáticos e atividades extraclasse, orientados pelo professor dinamizador, com o objetivo de garantir momentos de Formação Continuada para os Professores (Goiânia, 2002).

No ano 2000, foi implantada a matriz curricular paritária, que abriu espaço para a abordagem emancipatória a partir de dois eixos: a escola e o mundo do trabalho, considerando as experiências de sujeitos educadores e educandos e a compreensão da realidade vivida, apontando alternativas de superação e transformação de situações-limite. Para tanto, foram implementadas, de 2001 a 2004, três ações: “Constituição da Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos; Ampliação de Atendimento aos Alunos na Unidade Educacional; Construção de uma Proposta Unificada da Rede Escolar para a EAJA, de 1ª a 8ª séries”, inerentes a uma Educação Participativa e Transformadora, compatível com as necessidades da unidade escolar (Goiânia, 2002, p. 24-25).

Dentro das tentativas, uma muito referendada no período foi a instituição do Projeto AJA-Expansão, compreendido em turmas de Educação Popular, em que a formação e o acompanhamento metodológico e sistematização dos resultados foram coordenados pelas universidades em constante diálogo com a Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos da SME. Os números dão conta de mais 200 turmas efetivas nesse período (Goiânia, 2002-2004).

A Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (PPP-EAJA), aprovada pelo Conselho Municipal de Educação em 2013, vigência de 2012 a 2014, garantiu textualmente aspectos importantes para a modalidade, apresentando: o caminho trilhado pela EAJA na RME; os sujeitos da EAJA; as Bases Legais; a organização curricular fundamentada em princípios e eixos - abordando a metodologia, a formação, a estrutura organizacional, o papel dos componentes curriculares e avaliação (Goiânia, 2016).

A PPP da EAJA afirma no início do documento sua concepção de trabalho, que está “fundamentada na concepção humanista e histórico-dialética de formação do sujeito, na compreensão da prática pedagógica, como uma atitude política e dialógica que visa a construção do conhecimento e cria possibilidades de interferência do sujeito na sociedade” (Goiânia, 2016). Assim, é uma concepção que busca pensar e materializar uma Educação pautada no desenvolvimento do ser humano, como sujeito historicamente construído, um indivíduo que compreenda a realidade constituída como processo, em que implica sua intervenção, tendo a escolarização como *locus* de contribuição para a formação humana (Goiânia, 2013, p. 7).

Esta afirmação junto à análise integral do documento, proporciona uma compreensão aprofundada de uma proposta fundamentada nos princípios do Materialismo Histórico e Dialético, embasada na concepção Histórico-Cultural. Para tanto, considera os saberes, a cultura e a realidade dos(as) educandos(as) como fundantes no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma proposta que entende a educação para essa modalidade como um processo e propõe como seu meio condutor a flexibilização das normas escolares, os avanços dos(as) educandos(as) a qualquer tempo, o desenvolvimento intelectual e cognitivo e a avaliação diagnóstica e formativa (Goiânia, 2013).

A construção desta proposta se deu com a assessoria da Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação, de forma coletiva, com envolvimento de profissionais da Educação que atuavam na EAJA, dentre os quais estavam: os apoios pedagógicos das Unidades Regionais de Educação (URE); profissionais do Centro de Formação da Educação (CEFPE); Divisão de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA); professores pedagogos e dos outros componentes curriculares. Contou com inúmeros instrumentos de coleta de dados: questionários com foco administrativo e pedagógico; cartas individuais para ouvir os sujeitos; Grupos de Trabalho e Estudos; pesquisas a partir de entrevistas e grupos focais com professores, educandos e servidores administrativos (Goiânia, 2013).

Observa-se que a construção de uma proposta com um olhar específico para EAJA pode ser evidenciada neste documento, construído a muitas mãos, muitos olhares, buscando-

se compatibilizar as contradições, tensões, convergências e proposições para um resultado que pudesse expressar o sentimento de uma Modalidade viva, presente e efetiva no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo seus limites e desafios. Sem nenhum romantismo, o documento faz um convite à compreensão, percepção e materialização do processo de ensino e aprendizagem na EAJA. Sob uma perspectiva de Educação Popular Libertária, de bases sólidas, conforme os referenciais aqui descritos, coloca a formação como instrumento central para sua materialização, como será abordado mais adiante, neste contexto de conhecimento, percepção e materialização.

A organização do trabalho pedagógico, desde sua configuração inicial, estava baseada na divisão por série, ainda que seja típico e característico de uma Educação Tradicional, mas contava com a matriz paritária, com os princípios: cidadania, linguagem e trabalho coletivo, advindos do Projeto AJA, com foco na realidade-processo de transformação do(a) educando(a) e de suas relações com o mundo (Goiânia, 2002). Para o trabalho pedagógico e a materialização de uma educação de base popular, destaca-se o trabalho com projetos, apreciando os conhecimentos prévios dos educandos, que devem ser valorizados e reconhecidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, no intuito de estabelecer uma relação intrínseca, entre eixos, princípios, metodologia e avaliação, a Proposta Político-Pedagógica da EAJA de 2013 se apresenta em perspectiva dialética e propõe uma atuação prática na escola que, a partir da avaliação diagnóstica, materialize a ação pedagógica, considerando uma metodologia que privilegie o trabalho coletivo e interdisciplinar (Goiânia, 2013).

A SME ao compreender a autonomia da escola na definição e construção de suas metodologias, desde que coerentes com a PPP e com fulcro na Constituição Federal, referendaram a gestão democrática, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento e o saber. Pautou-se na igualdade, nas condições de acesso, no pluralismo de ideias e na tolerância, como princípio para uma Educação de qualidade na EAJA (Goiânia, 2013). Entretanto, sabe-se que a igualdade de acesso não se consolida sem condições de equidade. Neste sentido, observou-se que o documento não se efetivou a contento, quando analisado na perspectiva da práxis.

Na tentativa de desenvolver o currículo por meio do diálogo, sendo a linguagem a mediadora para a problematização da realidade, considerando a realidade dos sujeitos

educadores e educandos, em relação gnosiológica¹¹, a SME orientou o desenvolvimento do currículo mediado pelo trabalho pedagógico com Tema Gerador¹², Eixo Temático, Projeto de Trabalho e Projeto de Aprendizagem.

De acordo com a PPP, as quatro metodologias sugeridas dialogam com as concepções que a orientam, pois partem do princípio da dialogicidade e fundamentam-se na realidade, no interesse e necessidades dos(as) educandos(as) na produção do conhecimento (Goiânia, 2013).

Essa discussão no campo da formação trouxe para o debate a retirada do Tema Gerador, por entender que a Rede não estava preparada para desenvolver essa metodologia em sua totalidade. Assim, houve a modificação, tomando-se para sua realidade a metodologia do Eixo Temático como uma fragmentação do Tema Gerador. É importante destacar que a escuta das falas dos Apoios e dos Coordenadores Pedagógicos da RME, durante a formação do ano de 2016, trazia o discurso de que tanto o Projeto de Trabalho como o Projeto de Ensino Aprendizagem não coadunam com os ideais freirianos. É nesse contexto de afirmação, de contradição das metodologias adotadas pelas escolas da RME, que a formação institui seu grande foco.

É nesse sentido que o ensino de Geografia ganha contorno interdisciplinar, pois as metodologias:

[...] não apenas exigem, mas facilitam a realização do trabalho coletivo e interdisciplinar na escola [...], reafirmando que [...] o Trabalho Pedagógico, deve-se ancorar na dialogicidade, na praticidade e na criticidade do ato, na pesquisa e prática interdisciplinar presentes na teoria freiriana [...]. (Goiânia, 2013, p. 38-39).

Consoante a PPP (Goiânia, 2013), a ação educativa, segundo a perspectiva freiriana, reside na curiosidade de ler e reler o mundo. Isso significa a crítica ou a dialética educativa, que precisa se materializar em certa metodologia, em um certo método, o que implica pensar no método de conhecer e não de ensinar (Freire, 1980).

Em relação à concepção, à abordagem e à materialização, a Proposta Político-Pedagógica da EAJA, aprovada em 2016, desvelou claramente a perspectiva e o caminho da manutenção dos referenciais políticos e teórico-metodológicos de 2013, os quais estavam

¹¹ A Gnosiologia é definida como a parte da Filosofia que estuda o conhecimento humano. Formada a partir do termo grego *gnosis*, a palavra que significa “conhecimento” e *logos* que significa “doutrina, teoria” (Beck, 2017).

¹² Tema Gerador é uma metodologia de superação, tanto do dualismo sujeito-objeto, quanto da fragmentação do saber decorrente do paradigma científico moderno, promovendo a construção de um conhecimento inovador, capaz de captar o dinamismo da realidade e as transformações intrínsecas ao processo dialético da relação consciência-mundo (Freire, 1993).

fundamentalmente alicerçados no materialismo histórico e dialético, na pedagogia libertadora de Paulo Freire e na abordagem histórico-cultural. Ou seja, estavam em diálogo com uma perspectiva de concepção filosófica que compreende o ser humano como sujeito social e historicamente constituído (Goiânia, 2016).

As PPPs que orientam a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia sempre estiveram alinhadas com a perspectiva da Educação Popular, pautada na teoria freiriana e com o fundamento do materialismo histórico-dialético, com embasamento na concepção histórico-cultural que permite uma correspondência entre os conhecimentos prévios, acumulados pelos educandos ao longo da vida, e os conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade.

Assim, o que possibilita a produção de conhecimentos a partir da realidade social vivenciada, tendo o diálogo como principal instrumento da práxis pedagógica, traz o foco para a emancipação dos sujeitos da EAJA, com condições para contribuir com a transformação da realidade social para a construção de um projeto de sociedade mais igualitária e equitativa.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA RME – GOIÂNIA

A humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém. (Paulo Freire, 1996, p. 62).

A Formação Continuada de Professores na esfera da Educação Básica sempre consistiu em um enorme desafio, imbricado em barreiras de diversas ordens: interesse público concernente às possibilidades de articulação das redes públicas com as instituições formadoras. Percebe-se que há uma inabilidade em constituir e efetivar parcerias e falta de vontade política, agravada pela inoperância das instituições, seja por condições inábeis, seja por falta de perspectiva da construção conjunta dialogada, o que aprofunda o vácuo entre a formação inicial e a formação continuada para a atuação profissional no chão das escolas.

Uma Formação Continuada Permanente de Professores deve ser pauta constante de prioridade, no que se entende como a tríade capaz de garantir Educação Básica de qualidade socialmente referenciada: Financiamento, Gestão e Formação em grau de importância. Sabe-se que muitas redes investem em formação que esteja a serviço de um controle focado em gestão por resultados e financiamento, para beneficiar instituições terceirizadas privadas e do terceiro setor. Essas instituições comumente desconhecem a realidade educacional da rede e não têm a educação integral do sujeito como foco. Oferecem-se cursos pontuais e desconectados das concepções progressistas de educação, pois possuem objetivos que se voltam ao fortalecimento de uma educação mercadológica.

Tem-se, por conseguinte, uma discussão sobre as contribuições dos autores do campo da Pedagogia e da Geografia, que defendem uma Formação Continuada de Professores, de base educadora e emancipadora, norteadas por uma perspectiva freiriana.

2.1 Política de Formação de Professores: concepção, abordagem e materialização

A Educação, por estar em constante duelo com as demandas impostas pelas diretrizes mercadológicas, expressa-se, sempre e também, como um campo de resistências para os profissionais que atuam nas escolas. Não é segredo que a finalidade dos governos que valorizam a educação mercadológica é a desarticulação entre as concepções progressistas de Educação e o fazer pedagógico, movido pelos históricos alinhamentos que orientam a

formação de professores, comumente atrelada à estrutura estatal governamental que, muitas vezes, visa atender aos interesses mercadológicos.

Por outro lado, muitos estudiosos, pesquisadores e profissionais engajados formam exércitos de resistência, mas não conseguem constituir maioria, tampouco defender suas concepções, para além da formação inicial e continuada da pós-graduação lato e/ou stricto-sensu. Mas, fazem sobremaneira o contraponto que, no meio do caos estruturante da educação, dá continuidade à promoção de uma educação com equidade, embasada em princípios éticos, sociais e culturais, de formação para o mundo do trabalho e para a cidadania plena, a partir de uma concepção de emancipação do sujeito educando, com ênfase em uma sociedade mais justa, equânime, solidária.

Pensar a FCPG com um olhar focado nas cifras e números pouco visíveis torna-se ainda mais importante. Entenda-se que os números que pesam são os de evasão, pois estes tornam a EJA uma modalidade cara e inviável. Isso justifica o fechamento de escolas e a flexibilização que promovem os "supletivos" e consolidam uma Educação de pobre para pobre, de exclusão educacional e social, necessária à produção de mão de obra operária barata, alienada e conformada aos ditames do capital.

Para que se reverta esse quadro historicamente vicioso, é necessário que se formem professores com foco em uma concepção que valoriza tempos, espaços e formação por conceitos. Que os professores, em seu processo de formação, tenham tempo para estudar, analisar, problematizar, abstrair, sintetizar e pensar geograficamente. No entanto, entende-se que não é disso que o mercado precisa, pois isso está na contramão de tudo o que é pensável e imaginável pela lógica da educação mercadológica. Esta educação aspira por uma liberdade de lucro que faz com que o trabalhador assalariado queira tirar do seu próprio sustento o custo de uma formação na EJA a distância e, por essa via, alcançar o ensino superior, o que isentaria o Estado de sua responsabilidade.

A prova mais real dessa estrutura educacional vigente está no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). O exame consiste em certificação para o indivíduo que deixou de estudar, fazer uma única prova e pegar o diploma de conclusão de fundamental e/ou Ensino Médio. Estudar quatro anos no Ensino Fundamental e três no Ensino Médio para quê? Para se tornar um sujeito mais emancipado, questionador, problematizador, “progressista e comunista”, um sujeito que pauta pelo ser e não pelo ter, contrariando o crescimento econômico ancorado no consumo inconsciente, alienado, pensado e combinado.

É por esse viés crítico que se avança na discussão da Formação Continuada de Professores da EAJA em Goiânia, com o objetivo de analisar sua contribuição para a implementação do ensino de Geografia Escolar no Ensino Fundamental, na modalidade EJA.

É certo que este estudo, após a análise da Política de Formação Continuada de Professores sobre o prisma de contradição e resistência dos abnegados defensores de uma Educação Libertária para Adolescentes, Jovens e Adultos, conseguirá entender a lógica presente na realidade de uma Educação, cuja modalidade enfrenta, ainda na atualidade, desafios sustentados pela exclusão social, pela dificuldade de acesso, pela busca de qualidade e permanência.

Os sujeitos com mais idade, que aprenderam e aprendem como aprender, constroem conhecimento em aprendizagens prévias que lhe foram dadas pelo mundo. É falando, demonstrando, mostrando, corrigindo, apontado, exigindo, oferecendo modelos, explicando procedimentos, fazendo perguntas, identificando objetos etc., que professores e pais constroem os suportes para crianças (Lefrançois, 2018, p. 260). Tal assertiva difere-se na perspectiva do sujeito adulto que, com sua leitura de mundo, embasa seu processo de aprendizagem e ancora-se em suas vivências. Para o autor, é o suporte que permite que crianças executem atividades / tarefas além de suas capacidades, pois esse pode aumentar a complexidade do pensamento afetando a aprendizagem e o desenvolvimento. Ele enfatiza a importância da relação entre professor e educando, nesse contexto em que os suportes são construídos pelo educador e são capazes, estando dentro do desenvolvimento proximal, de contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento.

Sem entrar na seara das teorias da aprendizagem, depreende-se que o professor, enquanto mediador do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento humano, precisa demarcar sua posição, para além de uma teoria específica para uma fase desse desenvolvimento.

Estariam, portanto, a aprendizagem e o desenvolvimento dos adolescentes, jovens e adultos enquadrados na perspectiva da Teoria Histórico Cultural? Comumente, a educação ao longo da vida acontece em seu curso, a depender das interações sociais dos sujeitos com seus pares, com a comunidade e com a sociedade. Entende-se que a escola se torna um lócus de aprendizagem e desenvolvimento, mesmo na fase adulta, como um suporte na educação popular, por considerar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes, mas sem deixar de lado a rigorosidade metódica necessária a uma aprendizagem consolidada nos conhecimentos científicos. Essa abordagem é referendada na formação de conceitos, defendida por

Cavalcanti (2005), a partir da aproximação entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram de maneira efetiva.

Nessa linha de pensamento, Limonta e Silva (2013), pautadas em uma concepção crítica-emancipatória de formação de professores e de trabalho docente, de base teórico-metodológica marxista, defendem uma base sólida, a partir da dialética formação-trabalho. Nessa assertiva, evidencia-se uma busca, uma tentativa de se pensar uma materialidade para a formação da EAJA na RME, ainda que os sujeitos responsáveis estejam presos à identidade e à abordagem freiriana, calcada na metodologia do tema gerador ou em sua redução ao eixo temático.

Ainda com referência à dialética de Limonta e Silva (2013), observa-se que:

[...] a formação e o trabalho dos professores na perspectiva crítico-emancipadora formam uma unidade, um único processo de desenvolvimento pessoal, intelectual, técnico e político-social e a qualidade do ensino se constitui nessa dialética formação-trabalho, que deve ser o fio condutor tanto dos processos de formação (inicial e continuada) quanto dos processos de ensino na escola (Limonta e Silva, 2013, p. 174).

Essa afirmativa faz um contraponto ao escancarado modelo de formação pronta, enquadrado em “pacotes” pensados, muitas vezes, pelas instituições formadoras e, sobretudo, pelas redes públicas de ensino, alinhadas aos ditames das políticas educacionais, a exemplo da formação corrente para atender às necessidades impostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse modelo, também presente FCP da EAJA em Goiânia, será pauta de diálogo mais adiante, quando da discussão em torno da transição da formação continuada para atender ao novo Documento Curricular para Goiânia (DC-GYN).

Note-se que essa lógica não surgiu com a Política de Formação imposta pela BNCC, mas com o alinhamento sempre corrente da educação brasileira com modelos tecnicistas e pragmáticos ditados pelo mercados. Ou seja, são modelos que não consideram a possibilidade e a necessidade da construção da emancipação e a autonomia dos professores, para problematizar a realidade social, contextualizando-a com uma perspectiva de educação que transforme vidas e as liberte das amarras de uma formação voltada para o capital. Entretanto, para atender a essa perspectiva, pesquisas são indispensáveis, especialmente aquelas que comprovam a relevância da FCP para a Educação Básica no Brasil.

Na contramão desse olhar, observa-se a predominância das concepções mercadológicas de educação adotadas nas redes de ensino, para atender ao atual Sistema Nacional de Ensino, cuja lógica é prover uma estrutura educacional, administrativa e

pedagógica focada em resultados definidos e esperados por Agências e Organismos Internacionais, como o Banco Mundial.

Na EJA, esse modelo parece ter certa resistência natural, movida por um processo de luta contínua de seus sujeitos, dotados de uma compreensão de educação para a socialização, a cognição e para a vida com desenvolvimento humano, emancipatório e libertário. Resta, então, questionar: até que ponto a FCP tem possibilitado suporte para que os profissionais da EJA possam continuar resistindo, sobretudo, os professores de Geografia? Pela mudança de rumo da política de formação na RME, certamente não há uma resposta positiva, isso será entendido e discutido posteriormente. Quanto a essa questão, é possível vislumbrar, para quem analisa por fora, que não houve resistência, mas, parece certo, ao se analisar por dentro, que existe muita resistência na prática, no chão da escola.

Os indícios das análises apontam que a Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de escolas públicas está relegada a um segundo plano. Uma vez que esta modalidade de ensino também não se encontra na pauta de prioridades das políticas educacionais brasileiras, ela ainda constitui um desafio. A FCP ganha destaque com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, na medida em que estabelece o direito do profissional da educação a uma formação como pressuposto para atuar na Educação Básica, e incumbe a responsabilidade pela Formação Continuada aos entes federados, visto que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996).

Nesses termos, observa-se que a FCP da Educação Básica deve ser garantida a partir da responsabilidade colaborativa. Com essa perspectiva, os Planos Nacionais de Educação (Brasil, 2001; 2014) assumem que a melhoria da qualidade do ensino está diretamente relacionada à Formação Continuada de Professores e a incluem nas metas e estratégias, para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, inclusive apresentando dados e diretrizes. Esse documento propõe a criação de um sistema de Formação Continuada de Professores que permita o domínio da cultura letrada, à luz de uma visão crítica e de um novo humanismo, como um meio de atender a resultados estabelecidos pelas avaliações externas pautadas em índices descontextualizados.

Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica atribuem à formação profissional responsabilidade de garantia do direito de todo brasileiro à formação humana crítica e cidadã, a partir da construção e materialização curricular, de forma interdisciplinar, para a compreensão, análise e atuação no mundo, mesmo não dando ênfase a

FCP (Brasil, 2013). Assim, a FCP constitui um desafio na Educação brasileira, sobretudo no que se refere à Educação de Jovens e Adultos que praticamente não aparece nos marcos legais.

Freire (2001, p. 49) salienta que é fundamental que todo trabalhador do ensino, “assuma a natureza política de sua prática. Defina-se politicamente. Faça a sua opção e procure ser coerente com ela”. Essa ideia inevitavelmente relaciona-se à formação dos educadores. Em consonância com essa assertiva, a Formação Continuada de Professores deve possibilitar ao educador da EAJA um fazer pedagógico libertador, emancipatório e transformador da realidade (Goiânia, 2016).

Para Saul e Saul (2016), a Formação Continuada de Professores não configura tema novo, como asseverado, é possível constatar sua presença nas obras de Imbernón (2010), Cunha e Prado (2010) e Candau (2012). Segundo Cunha e Castilho (2016), em 1999, o Ministério da Educação (MEC), ao tratar da FCP de EJA, apontava para a necessidade de professores comprometidos e que tenham a possibilidade de elevar a qualidade da educação, visando ao desenvolvimento do(a) educando(a) como sujeito histórico, capaz de responder aos desafios de um mundo globalizado.

Para Freire (1996), a formação permanente do professor implica em uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica e a construção de diálogo a esse respeito. O autor entende que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 1996, p. 18).

É compartilhando da concepção freiriana que se compreende a importância da Formação Continuada de Professores para a construção e materialização curricular, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, em uma perspectiva autônoma e dialógica. A culpabilidade pelo fracasso do processo de ensino e aprendizagem, em sua maioria, é atribuída ao sujeito professor ou à sua formação inicial e continuada. Não se considera a influência dos diversos elementos e contradições da sociedade capitalista que intervêm na educação, na formação de professores e, conseqüentemente, nesse processo (Freire, 1979; Libâneo, 2013; Saviani, 1999).

Ao discutirem as avaliações sistemáticas e os debates sobre a Educação no Brasil, Bento e Oliveira (2012) apontam que várias causas estão sendo assinaladas e relacionadas à

baixa qualidade do ensino, dentre as quais aparecem a deficiência da Formação Inicial e o pouco investimento na Formação Continuada de Professores.

Segundo Saul e Saul (2016), Agências e Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, têm impulsionado o desenvolvimento de políticas e práticas de educação e Formação de Professores como meio de interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades. Assim, tratam a FP mecanicamente, reduzida a um processo formativo técnico de atualização de docentes, voltado ao domínio de novos conhecimentos e tecnologias.

De acordo com Gadotti (2000, p. 27), “a formação continuada, também chamada de educação permanente, é um processo contínuo e sistemático de aperfeiçoamento pessoal e profissional, que se desenvolve ao longo de toda a vida”. Portanto, a Formação Continuada de Professores deve assumir um papel diferenciado na formação de profissionais, capazes de mediar o processo de ensino e aprendizagem de forma dialógica e formar os(as) educandos(as) como sujeitos de sua própria história. No contexto do ensino de Geografia, a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento e atualização dos professores, que precisam estar em constante diálogo com as transformações do mundo atual e com as novas metodologias pedagógicas. Neste sentido, ensinar exige liberdade, autoridade e a Formação Continuada do Professor, na qual, “a reflexão crítica sobre a prática é necessária e essencial. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 44).

Para Gadotti (2007, p. 38), “se a escola ainda tem alguma qualidade é por causa dos professores. A Formação do Professor é importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino”. Segundo Freire (1996, p. 21), “um primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista, é saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Portanto, a Formação Continuada de Professores deve assumir o papel diferenciado na formação de profissionais, capazes de mediar o processo de ensino e aprendizagem dialógico e de formar os(as) educandos(as) como sujeitos de sua própria história.

Saviani (2013) pontua que a Formação Continuada de Professores não está fora do contexto das mudanças e ideologias existentes, nem mesmo das condições reais da sociedade vigente caracterizada pela divisão antagônica de classes. Portanto, para o professor atuar na educação de forma consistente, ele precisa conhecer a estrutura de sociedade em que

desenvolverá sua prática educativa, que significa partir da realidade social dos sujeitos educandos.

Segundo Candau (2012), a Formação Continuada de Professores não pode ser autoritária, precisa constituir um modo de auxiliar os educadores a adquirirem uma atitude crítica, frente ao mundo, que possibilite aos educandos agirem em um processo efetivamente formativo. Aqui, o educador torna-se o mediador entre o conhecimento científico e os seres humanos em desenvolvimento (Libâneo, 2013).

A Formação de Educadores/Professores de base freiriana fundamenta-se no diálogo, na relação entre teoria e prática, na construção do conhecimento, na democratização, em uma política da educação. Ancora-se em um processo permanente de formação capaz de transformar práticas pedagógicas em materialização do ensino e da aprendizagem (Saul e Saul, 2016).

De acordo com Cavalcanti (2002), o ensino de Geografia precisa considerar os objetivos, os conteúdos e os métodos que, em uma perspectiva teórica e didática, se configuram em componentes articulados e interdependentes. Assim, pressupõe que a prática pedagógica do ensino de Geografia não pode estar desvinculada de um pressuposto que consiste em uma visão crítica. Essa prática deve possibilitar a compreensão e a consciência do mundo pelos educandos, bem como deve fazer com que se sintam parte integrante e inserida no espaço produzido como resultado do trabalho humano em seu desenvolvimento.

Para Kimura (2008), o ensino escolar de Geografia deve considerar como o mundo se apresenta, com suas histórias e circunstâncias, sem desconsiderar o contexto em que a escola, o sujeito e o currículo estão inseridos, portanto, deve partir da realidade social. Nessa perspectiva, Cavalcanti (2002) afirma que as propostas de um ensino crítico de Geografia devem pautar por trabalhar o currículo de forma crítica, criativa e questionadora, de forma a favorecer sua interação e o confronto com outros saberes, a partir de objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias, em que o professor se configura como mediador do conhecimento. Para que o professor possa desempenhar sua função de docente e produzir conhecimentos com os educandos, antes, é necessário produzir conhecimentos na formação docente (Miranda, 2012).

Para Lopes (2016, p. 32), as perspectivas atuais de Formação de Professores de Geografia podem contribuir para uma prática pedagógica que consiga fazer com que os(as) educandos(as) compreendam, “progressivamente, sob a perspectiva geográfica, o mundo e a si mesmos e que desenvolvam, de maneira crítica, um olhar sobre o mundo”. Assim, o ensino de Geografia deve estar voltado a reais possibilidades de poder contribuir para a formação de

cidadãos participativos em seu espaço, para que possam formar uma consciência espacial cidadã e um saber pensar o espaço, condição fundante à vida em sociedade, com participação, tomada de decisão, e para que possam agir de forma coerente e democraticamente, como um modo de ser e estar em contextos sociais (Ribeiro, 2016).

Diante do exposto, a FCP é de fundamental importância para o processo de materialização do currículo em construção, em Geografia, sobretudo na Educação de Adolescentes Jovens e Adultos, ofertada pela Rede Municipal de Educação de Goiânia. Para se entender esse contexto no âmbito da Geografia, buscou-se esboçar uma análise da Formação Continuada de Professores em Geografia no contexto da pesquisa científica, considerando teoria e abordagem metodológica com ênfase no materialismo histórico, dialético e na Geografia Crítica.

Não restam dúvidas sobre a concepção de educação que está se discutindo neste estudo, uma concepção pautada na contribuição freiriana, mas embasada na concepção histórico-cultural que, apesar de ter foco na fase adulta, considerando os tempos e os espaços, é uma concepção que não tem sido abordada na modalidade EAJA/EJA.

De acordo com a Proposta Político-Pedagógica, a Formação Continuada de Professores deve seguir os princípios e diretrizes explicitadas na Política de Formação Continuada dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia, que enfatiza que as ações formativas devem se basear na ação-reflexão-nova ação, pautadas nos conhecimentos científicos, pedagógicos e na prática docente, portanto, adequadas à concepção que orienta esta proposta (Goiânia, 2013). Na proposta de 2004, a Formação Continuada já firmava lugar específico na concepção que orienta a proposta, que é a educação popular, compreendendo a importância da formação em serviço (Goiânia, 2004).

A Formação da EAJA reafirma-se, mais uma vez, em sua especificidade como espaço de diálogo e análise crítica da prática pedagógica, cujo principal objetivo é interferir na ação pedagógica que se realiza no chão da escola. Nesse sentido, os conhecimentos epistemológicos são imprescindíveis à prática educativa. O contexto da EAJA/EJA necessita de políticas que reconheçam o público atendido na modalidade e uma formação específica, a partir de grupos de estudos, cursos, colóquios, seminários e palestras que possibilitam estudos, discussões específicas e trocas de experiências voltadas à implementação de metodologias. Estas devem implicar em um trabalho que se efetive por meio de temas geradores e projetos, considerando a realidade de cada unidade escolar e de seu público.

Assim, destaca-se aqui o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) da Secretaria Municipal de Goiânia, criado oficialmente por meio do Decreto nº 360 de

26/02/1999. Este Centro sempre pautou a formação continuada a partir das bases legais e das Propostas Político-Pedagógicas e seus referenciais teóricos para a qualificação dos profissionais, tendo como finalidade a qualidade da materialização do processo de ensino e aprendizagem, como se pode observar, nos trabalhos constantes da Política de Formação Continuada em Rede de 2013.

O trabalho desenvolvido pelo CEFPE, ao longo de sua história, assumiu variadas configurações e variados formatos, de acordo com as perspectivas teóricas e metodológicas de formação continuada das equipes de coordenação e implementação das políticas públicas educacionais nas diferentes gestões do município. Todavia, desde o princípio, as ações formativas promovidas pelo CEFPE assumiram a profissionalização dos profissionais da educação, por meio do atendimento ao Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia e Plano de Carreira (Lei Complementar nº 091, de 26 de junho de 2000), como um dos objetivos primordiais. Como instância do DEPE, responsável pela formação continuada na SME, o CEFPE tem a responsabilidade de propor, articular e implementar a Política de Formação Continuada em Rede. Sua legitimidade política e pedagógica para esta tarefa vem se afirmando historicamente como espaço em que os conhecimentos teóricos e pedagógicos da RME ganham destaque no contexto das Propostas Pedagógicas. (Goiânia, 2013, p. 03).

Nesses termos, a previsão de alinhamento teórico e metodológico no que concerne à Formação Continuada de Professores, no caso da EAJA/EJA, na perspectiva freiriana foi até o ano de 2017. Essa política estava voltada para a qualificação do saber-fazer dos profissionais da educação, primando por uma ação investigativa e problematizadora da realidade, com ênfase em uma formação crítica e propositiva que interroga, questiona e promove mudanças qualitativas nas ações cotidianas dos sujeitos. Ou seja, voltava-se a uma ação formativa continuada, entendida ao longo da vida e da profissão. Mas, para tanto, é necessário que se considerem as trocas de experiência, os contextos individuais e coletivos, a partir de referenciais legais e epistemológicos (Goiânia, 2013).

Assim, contemplam-se:

[...] os pressupostos epistemológicos que norteiam a aprendizagem e o desenvolvimento humano em uma Perspectiva Histórico-cultural e os Fundamentos do Materialismo Histórico Dialético, como método de estudo e compreensão da realidade. É deste referencial epistêmico que se parte para a compreensão do sentido político e pedagógico que articula as ações formativas em rede. (Goiânia, 2013, p. 07).

Esses são os pressupostos que norteiam a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito da modalidade em uma perspectiva pedagógica politizada e humanizada de formação. No documento, enfatiza-se ainda que a política compreende esses pressupostos a partir do

papel da ação humana na história, como ato que se constitui no e pelo trabalho, na e pela atividade, na e pela produção de cultura, considerando que a produção e a apropriação da cultura se dão na e pela mediação sujeito-sujeito e sujeito-signos e os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano são construções sociais, uma vez que não é possível pensar aprendizagem e desenvolvimento, separadamente (Goiânia, 2013).

Assim, a Política de Formação Continuada em Rede afirma que a construção do conhecimento científico, advindo da elaboração intelectual, que pressupõe atenção deliberada, memória lógica, capacidade de abstração e domínio de signos, requer experiência e atitude consciente e sistemática, bem como capacidade de inter-relacionar diferentes conceitos em um movimento dialético que pode partir do conhecimento espontâneo. Adverte-se, com isso, que essa política deve empreender ações formativas que considerem tais pressupostos, a fim de possibilitar aos profissionais a aquisição do conhecimento científico através do pensamento crítico, divergente e transformador. Reafirma-se, ainda, a importância da atitude investigativa e da problematização da realidade como pontos de partida para a formação continuada destes profissionais (Goiânia, 2013).

Ao se entender o lugar de abordagem de uma Política em Rede, ratifica-se que ela está pautada em pressupostos políticos e considera, como ponto de partida em seus projetos e ações formativas, a dialeticidade, a historicidade e a identidade profissional como sendo inerentes à produção e à apropriação do conhecimento, imbricado num movimento dialético de ação-reflexão-ação.

Dessarte, a Política de Formação pensada para a RME (2013) propõe uma formação objetiva, cujo desenvolvimento pessoal, humano e profissional não se dá “pelo acúmulo de conhecimentos adquiridos, mas, acima de tudo, pelo fortalecimento de uma postura investigativa e crítica da própria atuação” (Goiânia, 2013, p. 12). Com isto, elege uma sequência de pressupostos pedagógicos, a saber:

a) *A formação como processo contínuo*: entendida como um procedimento que ocorre na articulação entre os saberes da formação inicial e os saberes construídos a partir do exercício da profissão. Essa Política afirma a necessidade de as ações formativas dialogarem com as instituições formadoras sobre os conhecimentos e o perfil dos profissionais formados por estas instituições, sobre os objetivos delineados nos Projetos Formativos da Rede e na implementação da formação em contexto na SME. Quanto à formação em contexto, pode-se dizer que esta ganhou espaço na Rede, nos anos de 2016 e 2017, sobretudo na EAJA/EJA, considerando ações formativas formais no ambiente de trabalho e uma constante reflexão sobre a prática pedagógica dos profissionais.

b) *Saberes da formação*: compreendidos na articulação entre o conhecimento científico, o conhecimento pedagógico e o conhecimento sobre a Rede. Esses saberes constituem uma tríade: 1 - *saberes científicos*, que são construídos por meio do diálogo e acúmulo teórico, adquirido na formação inicial e continuada pelos profissionais, e expressam o saber sistematizado e referendado pela ciência; 2 - *Saberes pedagógicos*, que são adquiridos com a experiência, o conhecimento e a prática pedagógica, em sua relação com a atuação profissional e 3 - *Saberes sobre a Rede*, que são aqueles adquiridos pelos profissionais na compreensão das atividades meio e fim, a partir da ação da Secretaria Municipal de Educação e da leitura de Rede constituída, por meio do entendimento das ações articuladas entre a secretaria e a Rede.

c) *A postura investigativa e a práxis pedagógica*: concebidas no fortalecimento da prática, da problematização, da reflexão crítica, do posicionamento político e da ação transformadora, a partir da ação-reflexão-ação, numa postura investigativa que canalize a resolução de problemas, pautando-se em um referencial teórico apropriado à formação. Trata-se de uma postura investigativa em que o profissional seja capaz de questionar, buscar, estudar, discutir, registrar, documentar e socializar com seus pares o saber-fazer acumulado.

d) *A interdisciplinaridade*: entendida como produto e processo de estudo e produção do conhecimento sistematizado. Consiste em uma ação enquanto pensamento humano interdisciplinar sob o olhar da ciência, e considera a capacidade de conhecer o universal, o abstrato e o “porquê” das coisas, articulando pensamento e ação na busca de produção do conhecimento. Parte do simples para o complexo, do abstrato para o concreto, do real para o imaginário, sem deixar de lado o princípio máximo da exploração das potencialidades de cada ciência e de cada componente curricular, considerando seus limites. Compreende, ainda, o princípio da diversidade e da criatividade, sempre pautado em uma metodologia, participativa e dialógica, inerente a um trabalho investigativo, cooperativo e reflexivo que coaduna pensamento e ação na problematização da realidade e na produção do conhecimento, traduzindo-se em atitude coerente para a sociedade.

É fundamental, ainda, destacar os Eixos da Política de Formação Continuada pensada para a RME (2013). Entenda-se eixo como uma base que sustenta a articulação dos Projetos e das Ações formativas em Rede que, de forma interdisciplinar, devem compor e perpassar a formação profissional. Assim, esses eixos podem ser identificados por meio das seguintes ações:

[...] Conhecimento da base epistemológica que orienta as Propostas Político-Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Reconhecimento das características e especificidades dos tempos da vida (infância, adolescência, juventude, adultícia e terceira idade). Inclusão social, diversidade humana e cultural, diferenças individuais, Direitos Humanos, processos de participação e cidadania. Gestão democrática e organização do trabalho pedagógico (interações, tempos, espaços, materiais e documentação pedagógica). Currículo, Conhecimento e Práticas Pedagógicas. (Goiânia, 2013, p. 15).

Em outras palavras, a instituição educacional coloca-se como locus de formação em contextos (Goiânia, *loc. cit.*). A referida política aborda ainda que para que haja a garantia destes eixos nas ações formativas, faz-se necessário que as temáticas propostas para a formação estejam no âmbito das políticas públicas, que trilhem o desenvolvimento da postura investigativa e façam interface interdisciplinar com as diferentes ciências do conhecimento.

A política contempla o ensino de Geografia em sua perspectiva de tríade dos saberes da formação, em que os conhecimentos científicos possuem uma dimensão postulada pelo saber da ciência, relacionando-se aos saberes pedagógicos e de Rede. Essa compreensão, se efetivada na práxis da formação, seria revolucionária, caso sua materialidade ocorra de forma a permitir uma atuação autônoma, emancipadora e libertadora.

Uma formação em Rede contribuiria para o fortalecimento da Formação Continuada em Contexto, em serviço e no local de trabalho, considerando as especialidades de todos os sujeitos nela envolvidos, partindo da escuta dos educandos, considerando a realidade, para em seguida pensar, planejar e materializar a formação, olhando para as dimensões administrativas, científicas e pedagógicas. Tem-se, assim, uma formação atenta aos pressupostos aqui elencados, mas no âmbito da interação, contextualização e integração dos fundamentos científicos, respeitando a epistemologia de cada ciência, da matriz curricular da modalidade EAJA e, ao mesmo tempo, relacionando esses conhecimentos com as concepções que orientam o fazer pedagógico. Quanto a isso, não se pode perder de vista que as condições de efetivação, como tempo e espaço, precisam estar garantidas em uma política de estado que tenha essa compreensão.

Ao discutir a formação inicial e continuada, abordar o diálogo no trabalho pedagógico, as metodologias e a reconstrução do conhecimento, voltados ao ensino de Geografia, Cavalcanti (2008) atribui centralidade na relação da teoria com a prática nos processos formativos e na formação e atuação profissional dos(as) professores(as) de Geografia. Essa afirmativa vai ao encontro da postulação da Política de Formação de Professores da RME Goiânia, que enfatiza a necessidade de um diálogo entre as ações formativas e as instituições

formadoras e, mais ainda, reconhece que precisa ocorrer uma ação pensada, planejada coletivamente.

É possível pensar em uma política de Formação Continuada de Professores que integre formação inicial e continuada, educação superior no âmbito de formação para Educação Básica, de forma articulada e com a participação de todos os sujeitos da educação. A composição dos saberes científicos e pedagógicos, em construção de redes, deve estar ancorada em uma gestão colegiada, sustentada por financiamento coletivo, para que a formação profissional atenda, a contento, as necessidades do processo de ensino e aprendizagem em base teórica e em constante relação com a prática em sala de aula.

Cavalcanti (2008) entende a teoria e a prática na formação profissional como bases do processo formativo, ou seja, é necessário se compreender o que é a teoria, o que é a prática e a relação entre ambas. Para ela, a boa teoria explica a realidade educacional e orienta uma prática segura. A complexidade da relação teoria e prática, na dimensão das escolas e dos professores, no Brasil, por muito tempo orientou os projetos de formação de professores de Geografia, sendo à primeira vista em seu contexto científico e acadêmico e à segunda no âmbito escolar e profissional. Assim, a autora tece uma crítica à formação inicial de Geografia que, nos primeiros anos, tem foco nos saberes, conteúdos geográficos, e somente no último ano de formação voltava-se para a formação pedagógica com ênfase na atuação profissional. Ela alerta para a indissociabilidade entre teoria e prática como elementos essenciais para a formação profissional (Cavalcanti, 2008).

Nesse contexto, a autora problematiza que a prática não é um resultado de uma teoria, pura e simplesmente, pois os sujeitos trazem para a atuação prática outros elementos de suas experiências pessoais, os chamados dispositivos teórico-práticos que transformam o trabalho docente em uma atuação profissional, a partir de saberes que não se reduzem aos saberes cognitivos, mas alcançam os saberes sociais, existenciais e pragmáticos. Por isso, tem-se buscado a integração entre teoria e prática na formação inicial e continuada que, no caso da Geografia, requer articular o saber Geográfico com seu significado social. Ou seja, deve-se colocar na prática o conhecimento (ou conhecimentos) que está sendo construído durante o curso, e não somente ao final, e ter como princípio a interdependência entre teoria e prática (Cavalcanti, 2008).

Cavalcanti (2008) considera, nessa perspectiva, a escola como um lugar da prática educacional, em que o professor atua profissionalmente, considerando seu cotidiano do qual, muitas vezes, a teoria se distancia e se torna utópica por não dialogar com a realidade. Em outras palavras, deve-se considerar o contexto social contemporâneo, caracterizado no texto,

sinalizando o papel da escola na formação dos sujeitos que devem atuar na sociedade e na sala de aula.

Nesse sentido, a autora defende a constituição do professor e de sua prática docente na relação entre teoria e prática, na formação inicial e continuada, evidenciada no âmbito escolar de forma reflexiva, coletiva, colaborativa, focada nas problemáticas da prática e apoiada em diferentes teorias. Para tanto, algumas ações específicas devem se voltar ao espaço formativo da escola, a partir do seu Projeto Político Pedagógico, com uma maior ênfase no trabalho docente e melhor orientação do processo de ensino e aprendizagem. Isso requer uma contextualização do currículo, cuja elaboração deve acontecer de forma coletiva, compartilhada, colaborativa e participativa, elencando metas e prioridades para solucionar os problemas diagnosticados (Cavalcanti, 2008).

No que implica a Geografia, a reflexão sobre os conhecimentos da Geografia Escolar deve ser construída pelos professores em seus processos formativos, pois são eles que constituem as bases do trabalho docente, considerando os conhecimentos geográficos acadêmicos e a Geografia Escolar constituída. Nesse processo, Cavalcanti (2008) ressalta, ainda, um terceiro elemento que é a relação entre a escola, a Geografia Escolar e as Instituições Formadoras. Nesse liame, a escola deve se constituir como um espaço aberto, vivo e ligado aos movimentos da sociedade, devendo discutir e trabalhar as demandas locais, territoriais e globais mediadas pelo professor.

A autora ainda defende uma formação que se volte a uma atuação pautada nos conhecimentos da Geografia Escolar, mas também da Geografia Acadêmica, por meio da qual a escola necessita realizar parcerias com a universidade e assegurar a indissociabilidade entre teoria e prática. Neste sentido, aponta a realização do estágio como um caminho que tem conseguido, atualmente, fazer essa correlação entre a teoria e a prática. Com isso, Cavalcanti (2008) defende uma formação permanente que inclua mobilidade, experiência contínua profissional, sob a tutela do diálogo e da reflexão na construção da autonomia intelectual no processo de ensino e aprendizagem na e a partir da escola.

Nessa relação entre a teoria e a prática, movida pelo diálogo entre universidade e escola, destaca-se a residência pedagógica que pode ser definida como um período prolongado de imersão do(da) estudante de licenciatura na realidade escolar. Nessa imersão, ele(ela) atua como parte da equipe docente, desenvolvendo atividades de ensino, planejamento de aulas, participação em reuniões pedagógicas e colaboração com professores experientes. Essa experiência vai além do estágio tradicional, proporcionando aos estudantes a

oportunidade de vivenciar de forma mais intensa a rotina escolar e os desafios da prática docente.

A residência pedagógica, por conseguinte, colabora com a formação de professores de maneira mais eficaz, uma vez que permite aos estudantes uma imersão mais profunda no ambiente escolar e uma maior integração com a comunidade escolar. Além disso, essa abordagem promove uma maior reflexão sobre a prática docente e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, contribuindo para a formação de professores mais preparados e capacitados para atuar em sala de aula.

Segundo Cavalcanti (2008), a formação profissional e a atuação do professor de Geografia evidenciam-se em três contextos, sintetizados a seguir.

1) Os princípios e desafios para a formação profissional na atualidade, que está inserida em um projeto mais amplo da formação integral do sujeito a partir da concepção de Formação e Desenvolvimento Humano, vão além da formação mercadológica. Entre os desafios está a integração entre teoria e prática, entre ensino, pesquisa, interculturalidade, interdisciplinaridade e extensão nos cursos de licenciaturas. Destaquem-se ainda alguns problemas e desafios a serem superados, como a formação marcada pela aprendizagem de saberes geográficos sem uma reflexão sobre o seu significado para a atuação e a prática docentes, bem como para a Geografia Escolar, que deve ser incluída como eixo de formação transversal nas disciplinas do curso de Geografia.

2) As alterações de matrizes do curso de licenciatura, em que a formação inicial em Geografia sai do formato 3 (três) + 1 (um) ano para um que permite o contato com o campo durante todo o processo formativo, é importante para mudar a concepção de formação. Entretanto, ainda é insuficiente para promover uma alteração nas práticas formativas, até então carregadas de centralidade e objetividade que reafirmam a prática profissional e o estágio como suficientes à formação inicial e ao exercício profissional.

3) Por fim, a relação entre as instituições formadoras, a escola básica e a formação continuada de professores de Geografia seguem uma lógica linear, em que uma detém a teoria e a outra a prática. Assim é preciso aproximar instituições e contextos, além dos sujeitos, e buscar promover troca permanente de conhecimentos e experiências entre instituições formadoras e escolas, em específico, nesta reflexão, entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar. É substancial possibilitar um intercâmbio de ações conjuntas, com ênfase na reflexão sobre a prática, no trabalho coletivo, na criatividade e autonomia, tendo a escola como espaço formativo e a formação como processo contínuo de autoformação.

É fundamental frisar a contribuição de Cavalcanti (2008) para o desenvolvimento desta tese. Os estágios, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), assim como a Residência Pedagógica¹³ vêm se constituindo como pontos de conexão entre teoria e prática, além de facilitar a aproximação das Instituições Formadoras com as Redes de Ensino e/ou Instituições Escolares. Ou seja, é um percurso de formação para a atuação subsidiado pela tríade Financiamento, Formação e Gestão, que envolve as Universidades, as Redes de Ensino e as Instituições Educacionais.

Portanto, a residência pedagógica, como discutida por Cavalcanti (2008), representa uma abordagem inovadora na formação de professores, que vai além do estágio tradicional e oferece uma experiência mais completa e colaborativa na preparação de futuros professores. Ressalte-se, neste sentido, que muito do que se registra nos estudos científicos, como publicações de diversas naturezas, ainda está distante de uma realidade fática. Basta considerar o fato que o Curso de Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG) não oferta nenhuma disciplina específica que contenha a EAJA/EJA na Licenciatura, essencialmente noturna.

A busca pela especificidade do ensino de Geografia, contextualizado com as Políticas de Formação de Professores no campo da EJA, corrobora uma necessidade, bastante discutida nesta tese, que é o carecimento de formação para a materialização curricular na EJA, integrando as concepções teórico-metodológicas específicas da modalidade, relacionando-as com os saberes e conhecimentos de cada componente curricular. Tais conhecimentos partem de uma ciência e devem ser traduzidos ao ensino no âmbito da Educação Básica Escolar. No caso do ensino de Geografia, a formação por conceitos deve considerar as nuances dessa modalidade.

Sabe-se que a escolarização de Jovens e Adultos, prevista como direito de todo cidadão brasileiro, é dever do Estado, desde a Constituição de 1934, como já afirmado no capítulo I. Para que essa discussão não se restrinja a Goiânia, questiona-se, noventa anos após essa promulgação constitucional, como as Universidades Públicas Brasileiras, que ofertam o curso de licenciatura em Geografia, abordam a EJA, a formação inicial e continuada, na graduação e pós-graduações. Existem disciplinas que preparam os futuros professores de

¹³ A Residência Pedagógica é uma ação importantíssima para a atuação docente. Com duração de dois anos, a partir do quarto ano de licenciatura, esse programa promove um olhar para a atuação da prática pedagógica, para além do obrigatório Pibid, também relevante, e contribui com a formação do futuro professor. No cotidiano escolar é o professor que realiza o fazer pedagógico, construído, pensado, elaborado, planejado, desenvolvido, executado, aplicado, analisado e avaliado no processo de atuação-formação e formação-atuação.

Geografia para lidar com a Educação de Jovens e Adultos especificamente? Foram produzidas teses e dissertações sobre a formação continuada em EAJA/EJA nestes centros acadêmicos?

Para responder a essas perguntas e ter um melhor entendimento do atual cenário da Formação Continuada de Professores quanto à Educação de Jovens e Adultos no país, foram selecionadas universidades públicas brasileiras, para se observar como funciona o ensino de Geografia nessas instituições, tendo em vista a heterogeneidade do território nacional, suas peculiaridades e demandas.

2.2 A presença da EAJA/EJA na Geografia em Universidades Públicas Brasileiras e nas Redes Estaduais e Municipais de Ensino, enquanto formação inicial e continuada

O site utilizado de referência para encontrar informações sobre as melhores universidades de Geografia no Brasil foi o Ranking Universitário Folha (RUF). O Ranking Universitário Folha (RUF) é uma avaliação anual do ensino superior conduzida pela *Folha de S. Paulo* desde 2012 e divulgada em setembro de cada ano. Inspirado em rankings internacionais, o RUF utiliza cerca de 400 referências para a revisão da literatura de avaliação do ensino superior. Os dados para avaliação são coletados por uma equipe da *Folha* em várias fontes, incluindo o Censo da Educação Superior do Inep - MEC, Enade, Inpi, SciELO e pesquisas exclusivas realizadas pelo *Instituto Datafolha*.

O RUF classifica as 195 instituições credenciadas como universidades pelo MEC, tanto públicas quanto privadas, utilizando cinco indicadores: Pesquisa, Internacionalização, Inovação, Ensino e Mercado. Esta tese toma como referência a classificação realizada em setembro de 2023 sobre as universidades que tem o curso de Geografia. Assim, foi necessário investigar mais de uma universidade de cada estado com o objetivo de garantir a veracidade dos dados e das informações pertinentes à temática desenvolvida.

Na sequência, tem-se uma pesquisa sobre os últimos dez anos de publicações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), para saber o quantitativo de dissertações de mestrado e teses de doutorado presentes nos cursos de Geografia.

Assim, a partir dos sites oficiais das instituições, primeiramente, buscou-se nos programas de graduação em Geografia das universidades selecionadas a existência de disciplinas que contemplassem, na ementa, exclusivamente ou tangencialmente, uma articulação com a EAJA/EJA. Posteriormente, analisaram-se cursos de mestrado e doutorado voltados ao ensino de Geografia, e o modo como estes contemplavam a Educação de Jovens e Adultos em suas ementas, conteúdos programáticos, enfim, nos planos de ensino das

disciplinas. A finalidade seria observar com que frequência temas remissivos à EAJA/EJA se presentificam em suas produções acadêmico-científicas.

É importante destacar que o curso de Geografia está disponível em diversas partes do país com um diferencial: pode ser encontrado também na modalidade a distância, o que amplia as possibilidades de acesso em todo o território nacional.

A escolha das universidades se deu a partir da lógica de se pensar em amostragens que pudessem refutar ou confirmar a presença de disciplinas que trouxessem o ensino de Geografia para as universidades. Assim, foram escolhidas 2 (duas) instituições por cada estado que compõe as cinco regiões do Brasil. Foram inseridas as universidades que têm licenciatura em Geografia por região, com o objetivo de facilitar a compreensão dos leitores.

A escolha teve como critério a universidade que apresenta melhor qualidade no curso de Geografia, considerando a melhor qualidade do ensino em cada estado brasileiro. Para essa escolha, o critério foi por amostragem, entendendo-se que o total de 54 Instituições de Ensino Superior daria conta de desvelar o modo como a EAJA/EJA está presente na Geografia, para se atender às especificidades dos sujeitos dessa modalidade.

Ressalte-se aqui que nem todas as universidades expõem o programa dos cursos no site e nem todas possuem um banco *online* de trabalhos acadêmicos, teses e dissertações. Assim, para se ter uma maior clareza das informações e melhor análise sobre os cursos, foi enviado um e-mail para as coordenações dos cursos solicitando maiores informações para se confirmar esses dados preliminares. No entanto, vários dos e-mails que foram enviados não obtiveram retorno das coordenações. Posto isto, seguem algumas informações sobre as universidades escolhidas entre os estados pertencentes às Regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, consoante mostram os Quadros de 01 a 10 (APÊNDICE 1).

Região Norte

Conforme já dito, observaram-se em cada estado de cada região 2 (duas) universidades localizadas em diferentes cidades. Nessas universidades e nos cursos de licenciatura em Geografia, buscou-se a presença da disciplina de EAJA/EJA. Levaram-se em conta, na apresentação dessas informações, as universidades cujo curso de Geografia tem qualidade reconhecida.

Dentre estas, duas instituições oferecem a disciplina EJA em Geografia, mas de forma optativa, são elas: o Instituto Federal do Acre (IFAC) e a Universidade Federal do Acre (UFAC) que oferecem o curso de Geografia, com as seguintes disciplinas: Geografia Física,

Geografia Humana, Geoprocessamento, Cartografia, Ecologia, Climatologia, Geologia, Urbanismo e Planejamento Territorial. O IFAC oferece uma infraestrutura completa para os(as) estudantes de Geografia, com laboratórios de informática, de cartografia, de geoprocessamento e de análise ambiental, além de biblioteca e espaços para atividades extracurriculares. Nesse curso não se tem a disciplina da EAJA/EJA em seu núcleo comum, mas existe a possibilidade de cursá-la quando se tem abertura para as atividades extracurriculares.

Há o curso de Geografia na Universidade Federal do Pará (UFPA) e na Universidade Estadual do Pará (UEPA). Nesta, o curso é ministrado pelo Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT) da UEPA, localizado em Belém, capital do estado do Pará. A formação é voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem a elaboração de projetos, planos e estudos que contribuam para a melhoria da qualidade de vida da população e do meio ambiente. O curso é estruturado em disciplinas teóricas e práticas, abordando temas, como Geografia Física, Geografia Humana, Cartografia, Geoprocessamento, Planejamento Territorial, entre outros. Os(as) estudantes também têm acesso a laboratórios equipados com tecnologia avançada para a realização de estudos e pesquisas. Por apresentar o currículo aberto, oferece a opção de formação para atuação na EJA.

O Instituto Federal do Amapá (IFAP) e a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) têm o curso superior de Geografia em nível de bacharelado, com duração média de quatro anos. O curso de Geografia do IFAP oferece as seguintes disciplinas: Geografia Física, Geografia Humana, Cartografia, Geoprocessamento, Climatologia, Ecologia, Geologia, Planejamento Urbano e Regional, entre outras.

O Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) oferecem o curso superior de Geografia em nível de bacharelado, com duração média de quatro anos. Dentre as disciplinas que compõem o curso de Geografia do IFAM destacam-se: Geografia Física, Geografia Humana, Cartografia, Geoprocessamento, Climatologia, Ecologia, Geologia, Planejamento Urbano e Regional, entre outras. Sem a licenciatura é mais complicado abarcar disciplinas para a EJA na graduação. Por ser bacharelado, ao longo do curso, os alunos têm a oportunidade de realizar estágios e atividades práticas em empresas e instituições governamentais, o que contribui para a formação de profissionais capacitados e preparados para o mercado de trabalho.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) e a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) oferecem o curso superior de Geografia em nível

de licenciatura, com duração de quatro anos. Durante o curso, os(as) estudantes têm a oportunidade de cursar disciplinas, como Geografia Humana, Geografia Física, Geografia Econômica, Cartografia, Geoprocessamento, Geografia Política e Planejamento Territorial, entre outras. Além disso, o curso também oferece atividades práticas, como saídas de campo, estágios supervisionados e trabalho de conclusão de curso.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR) oferecem o curso de licenciatura em Geografia no campus de Boa Vista, com duração de quatro anos. O objetivo do curso é formar professores de Geografia para atuarem no Ensino Fundamental e médio, bem como em outras áreas que demandem conhecimentos geográficos. Durante o curso, os(as) estudantes têm a oportunidade de cursar disciplinas, como Geografia Física, Geografia Humana, Cartografia, Geoprocessamento, Geografia Regional, Geografia Urbana, entre outras. Além disso, o curso também oferece atividades práticas, como saídas de campo, laboratórios de geoprocessamento e estágios supervisionados. O IFRR possui uma infraestrutura moderna e conta com biblioteca, laboratórios de informática, salas de aula equipadas e laboratórios específicos para as aulas práticas.

O Campus Palmas do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) e o campus da Universidade Federal do Tocantins (UFT) oferecem o curso de Licenciatura em Geografia. O currículo do curso inclui disciplinas, como Geografia Física, Geografia Humana, Cartografia, Geoprocessamento, Geografia Econômica, Geografia Política, Geografia Urbana, Geografia Agrária, entre outras. Além das aulas teóricas, os(as) estudantes participam de atividades práticas em laboratórios e saídas de campo. O IFTO oferece uma infraestrutura completa, com biblioteca, laboratórios de informática, salas de aula equipadas, laboratórios de cartografia e de geoprocessamento, além de espaços para atividades de pesquisa e extensão.

Região Nordeste

Na Região Nordeste, as universidades apresentam os cursos de Geografia: Em Alagoas, o Instituto Na Região Norte pouco se tem, que traga a modalidade para o curso de Geografia, enquanto componente curricular. Nem mesmo em seus bancos de dados de teses e dissertações. De acordo com os dados coletados e expostos nas tabelas, as universidades ainda não possuem cursos de mestrado e doutorado que indique o contexto da EJA na Geografia. Apenas, na Universidade Federal do Acre consta trabalho no banco de dados do mestrado, que aponta para a temática.

Federal de Alagoas (IFAL), localizado em Maceió, e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que oferecem o curso de Geografia em nível superior de bacharelado, com duração média de quatro anos. O curso é voltado para a formação de profissionais que possam atuar em diversas áreas, tais como: planejamento urbano e regional, gestão ambiental, ensino e pesquisa. O curso de Geografia do IFAL conta com um corpo docente qualificado, composto por professores com experiência e titulação na área. Além disso, a instituição possui uma estrutura adequada para as atividades acadêmicas, com laboratórios de cartografia, geoprocessamento, informática, biologia e química.

O curso é dividido em dois eixos: o primeiro, de formação geral, engloba disciplinas, como História, Filosofia, Sociologia, Antropologia e Estatística, que fornecem uma base teórica e metodológica para a compreensão do mundo contemporâneo. O segundo eixo, de formação específica, é composto por disciplinas, como Geografia Física, Geografia Humana, Cartografia, Geoprocessamento, Ecologia, Climatologia e Planejamento Urbano e Regional, que possibilitam ao aluno uma formação mais técnica e prática para o mercado de trabalho.

O Instituto Federal da Bahia (IFBA), campus de Feira de Santana, e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), campus de Salvador, oferecem o curso de Geografia em nível superior de bacharelado, com duração média de quatro anos. O curso tem como objetivo formar profissionais capacitados para analisar e interpretar as relações entre a sociedade e o espaço geográfico, bem como para atuar em diferentes componentes, como planejamento urbano e regional, gestão ambiental, ensino e pesquisa. O curso de Geografia do IFBA conta com um corpo docente qualificado e experiente, formado por professores mestres e doutores na área. Entre as disciplinas oferecidas no curso de Geografia destacam-se: Geografia Física, Geografia Humana, Cartografia, Geoprocessamento, Climatologia, Ecologia, Geologia, Planejamento Urbano e Regional, entre outras.

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Universidade Federal do Ceará (UFC) oferecem o curso de Geografia em nível superior de bacharelado, com duração média de quatro anos. O curso de Geografia da UECE conta com um corpo docente qualificado e experiente, formado por professores mestres e doutores na área. Além disso, a instituição oferece uma infraestrutura adequada para as atividades acadêmicas, com laboratórios de cartografia, geoprocessamento, informática e análise ambiental. Entre as disciplinas oferecidas no curso de Geografia destacam-se: Geografia Física, Geografia Humana, Cartografia, Geoprocessamento, Climatologia, Ecologia, Geologia, Planejamento Urbano e Regional, entre outras.

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) oferecem o curso de Geografia em nível superior de bacharelado e licenciatura, com duração média de quatro anos. Ambos os cursos têm como objetivo formar profissionais capacitados para atuar nas diferentes áreas da Geografia, como ensino, pesquisa, planejamento urbano e regional, gestão ambiental, entre outras. Entre as disciplinas oferecidas no curso de Geografia da UEMA destacam-se: Geografia Física, Geografia Humana, Cartografia, Geoprocessamento, Climatologia, Ecologia, Geologia, Planejamento Urbano e Regional, Didática, entre outras.

A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) é uma instituição pública de ensino superior com 8 (oito) campi espalhados pelos municípios paraibanos, dentre os quais destaquem-se Campina Grande e Guarabira, cidades cujos campi oferecem o curso de Geografia. A UEPB e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) oferecem o curso de Geografia em nível de licenciatura e bacharelado, com duração média de quatro anos e meio. O curso é dividido em duas ênfases: Geografia Física e Geografia Humana. Ao cursar Geografia, os alunos têm, durante os primeiros anos, uma formação ampla em diversos componentes afins, como a Sociologia, a Antropologia e a História. A partir do terceiro ano, os alunos começam a ter uma formação mais específica em Geografia, com disciplinas voltadas para os componentes de interesse escolhidos, incluindo planejamento urbano e regional, gestão ambiental, ensino, pesquisa, entre outras. Para isso, o curso oferece uma formação teórica sólida, combinada com atividades práticas, como a realização de projetos de pesquisa, estágios e atividades de extensão.

A Universidade de Pernambuco (UPE) é uma instituição pública estadual de ensino superior localizada em diferentes cidades de Pernambuco. A UPE e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) oferecem o curso de Geografia em nível de bacharelado e licenciatura. O curso de Geografia da UPE é dividido em dois ciclos: o ciclo básico e o ciclo profissionalizante. Durante o ciclo básico, os alunos têm uma formação geral em áreas afins, como a Sociologia, a Antropologia, a História e a Biologia. A partir do terceiro ano, os alunos começam a ter uma formação mais específica em Geografia, com componentes voltados para o interesse específico.

A Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e a Universidade Federal do Piauí (UFPI) oferecem o curso de Geografia em nível de bacharelado e licenciatura, com duração média de quatro anos. A grade curricular de Geografia da UESPI é composta por disciplinas que abrangem tanto a Geografia Física quanto a Humana, incluindo temas, como Geologia, Climatologia, Geomorfologia, Cartografia, Geoprocessamento, Urbanismo, Planejamento

Regional e Meio Ambiente, entre outros. Os alunos também têm a oportunidade de participar de atividades práticas, como excursões e visitas técnicas a lugares de interesse geográfico.

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) oferecem o curso de Geografia em nível de bacharelado e licenciatura. O curso tem duração média de quatro anos e é oferecido no campus central da instituição, localizado na cidade de Mossoró. A grade curricular de Geografia na UERN abrange disciplinas que abordam a Geografia Física e Humana, incluindo temas, como Climatologia, Geomorfologia, Cartografia, Geoprocessamento, Geografia Urbana, Planejamento Territorial, Meio Ambiente, entre outros.

Em Sergipe, o Instituto Federal de Sergipe (IFS) não oferece o curso de Geografia, já a Universidade Federal de Sergipe (UFS) oferta o curso de Licenciatura em Geografia em sua unidade localizada na cidade de Aracaju. O currículo do curso abrange disciplinas, como Geografia Física, Geografia Humana, Cartografia, Geoprocessamento, Geografia Econômica, Geografia Política, Geografia Urbana, Geografia Agrária, entre outras. Além das aulas teóricas, os(as) estudantes participam de atividades práticas em laboratórios e saídas de campo.

A UFS oferece aos estudantes uma infraestrutura completa, com biblioteca, laboratórios de informática, salas de aula equipadas, laboratórios de cartografia, de geoprocessamento e de sensoriamento remoto, além de espaços para atividades de pesquisa e extensão. A instituição também pode realizar seleções próprias, que podem incluir provas, análise de histórico escolar, entre outros critérios.

Nessa região, também, pouco se tem, de EJA, no contexto do Ensino Superior, tanto na Licenciatura em Geografia, como nos mestrados e doutorados em Geografia, evidenciando assim a inexistência de trabalhos sobre a temática. Em todas as Universidades pesquisadas, a modalidade aparece, somente em disciplinas optativas, em apenas 4 cursos.

Região Centro-Oeste

Das universidades pesquisadas na Região Centro-oeste, apenas a Universidade de Brasília oferece a disciplina optativa da EJA na graduação em Geografia. Vale destacar que a maior parte dos trabalhos que constam na BDTD não apresenta produções dos componentes de Geografia. Apesar de vários conceitos geográficos estarem presentes nos estudos de forma geral, percebe-se que isso se dá por se tratar de temas que trazem as vivências práticas do cotidiano.

O Instituto Federal de Brasília (IFB) e a Universidade de Brasília (UNB) oferecem o curso de Geografia em nível superior de licenciatura, com duração média de quatro anos. Ambas as instituições oferecem uma infraestrutura adequada para as atividades acadêmicas, com laboratórios de cartografia, geoprocessamento, informática e análise ambiental. Dentre as disciplinas oferecidas no curso de Geografia do IFB, destacam-se: Geografia Física, Geografia Humana, Cartografia, Geoprocessamento, Climatologia, Ecologia, Geologia, Planejamento Urbano e Regional, Didática, entre outras.

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a Universidade Federal de Goiás (UFG) oferecem o curso de Geografia em nível superior de licenciatura e bacharelado, com duração média de quatro anos. O curso de Geografia da UEG, assim como da UFG, conta com um corpo docente qualificado e experiente, formado por professores mestres e doutores na área. Mas, não foram encontradas em dos cursos, disciplinas da Geografia e nem temáticas que envolvam a EAJA/EJA, como um conhecimento que possa subsidiar os(as) professores(as) em suas práticas cotidianas, quando da atuação em sala de aula na Educação Básica, na EJA.

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UEMT) e a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) oferecem o curso de Geografia em nível superior de bacharelado e licenciatura, com duração média de quatro anos. O curso tem como objetivo formar profissionais capacitados para atuar nas diferentes áreas da Geografia, como ensino, pesquisa, planejamento urbano e regional, gestão ambiental, entre outras. Entre as disciplinas oferecidas no curso de Geografia da UNEMAT, destacam-se: Geografia Física, Geografia Humana, Cartografia, Geoprocessamento, Climatologia, Ecologia, Geologia, Planejamento Urbano e Regional, didática, entre outras.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) oferecem o curso de Geografia em nível superior de bacharelado e licenciatura, com duração média de quatro anos. O curso tem como objetivo formar profissionais capacitados para atuar nas diferentes áreas da Geografia, como ensino, pesquisa, planejamento urbano e regional, gestão ambiental, entre outras. Dentre as disciplinas oferecidas no curso de Geografia da UEMS, destacam-se: Geografia Física, Geografia Humana, Cartografia, Geoprocessamento, Climatologia, Ecologia, Geologia, Planejamento Urbano e Regional, didática, entre outras.

No banco de teses e dissertação das instituições supracitadas, localizadas na Região Centro-Oeste, a UFG/IESA e a UNB têm trabalhos sobre a temática da EJA em seus bancos de dissertações e teses, o que já não ocorre nas outras universidades desta região.

Região Sudeste

A Universidade de São Paulo (USP) que oferece o curso de Bacharelado em Geografia em sua Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), e faculta a Licenciatura em Geografia por meio desse curso, cuja duração é de 4 (quatro) anos, busca formar profissionais capazes de compreender e analisar as relações entre sociedade e natureza, além de prepará-los para atuar em atividades de pesquisa e planejamento. A USP e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) oferecem uma infraestrutura completa para os(as) estudantes, com biblioteca, laboratórios de informática, salas de aula equipadas, laboratórios de cartografia, de geoprocessamento e de sensoriamento remoto, além de espaços para atividades de pesquisa e extensão. Destaque-se que a Universidade de São Paulo (USP) tem disciplinas optativas da EAJA/EJA e, assim como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), apresenta a disciplina da EJA na graduação em Geografia.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) oferecem o curso de Geografia em nível de bacharelado e licenciatura, com duração média de quatro anos e é oferecido no campus Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro. Em ambas as universidades, a disciplina da EJA é optativa. A grade curricular do curso de Geografia da UERJ abrange disciplinas que abordam a Geografia Física e Humana, incluindo temas, como Climatologia, Geomorfologia, Cartografia, Geoprocessamento, Geografia Urbana, Planejamento Territorial, Meio Ambiente, entre outros. Os alunos também têm a oportunidade de participar de atividades práticas, como trabalhos de campo, estudos de caso e projetos de pesquisa.

Em Minas Gerais, existe a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) que oferece o curso de Geografia em nível de bacharelado e licenciatura. O curso de Geografia da UNIMONTES e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) tem duração média de quatro anos e tem como objetivo formar profissionais capacitados para atuar nas diversas áreas da Geografia, como ensino, pesquisa, planejamento urbano e regional, gestão ambiental, entre outras. As disciplinas oferecidas no curso incluem Geografia Física, Geografia Humana, Cartografia, Geoprocessamento, Climatologia, Ecologia, Geologia, Planejamento Urbano e Regional, Didática, entre outras.

A Universidade Estadual do Espírito Santo (UEES) e a Universidade Federal do Espírito Santo (UEFS) oferecem o curso de Geografia em nível superior de bacharelado e licenciatura, com duração média de quatro anos. Ao longo do curso, os alunos têm a oportunidade de realizar estágios e atividades práticas em empresas e instituições

governamentais, o que contribui para a formação de profissionais capacitados e preparados para o mercado de trabalho.

As universidades que possuem doutorado e mestrado são a UERJ e a USP, com trabalhos em seu banco de dados, tanto de dissertações como de teses. Na Região Sudeste, uma grande parte da população consegue lidar com a escassez e avançar para as cobranças necessárias. A UFRJ possui trabalhos no banco de dissertações e teses.

Ao se voltar a atenção para a Região Sul do país, observa-se que a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) também desempenham um papel crucial na produção de conhecimento acadêmico, com seus programas de pós-graduação bem estabelecidos e uma vasta gama de trabalhos disponíveis em seus bancos de dados.

Região Sul

A Universidade Estadual de Maringá (UEM) é uma instituição pública de ensino superior localizada no estado do Paraná, no Sul do Brasil. A UEM e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) oferecem o curso de Geografia em nível de bacharelado e licenciatura. O curso de Geografia tem duração média de quatro anos e meio e é dividido em dois ciclos: o ciclo básico e o ciclo profissionalizante. Durante o ciclo básico, os alunos têm uma formação geral em componentes afins, como a Sociologia, a Antropologia, a História e a Biologia. A partir do terceiro ano, os alunos começam a ter uma formação mais específica em Geografia, com disciplinas voltadas para as áreas de interesse escolhidas.

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a UFSC oferecem o curso de Geografia em seus respectivos campi de Florianópolis. O curso de licenciatura tem duração de quatro anos e busca formar professores para atuarem no Ensino Fundamental e médio, além de preparar os alunos para atividades de pesquisa e extensão na área da Geografia. O currículo do curso de Geografia da UDESC contempla disciplinas, como Cartografia, Geoprocessamento, Geografia Regional, Geografia Urbana, Geografia Econômica, Geografia Agrária, Geografia Cultural, entre outras. Além das aulas teóricas, os(as) estudantes têm a oportunidade de participar de atividades práticas em laboratórios e saídas de campo, além de espaços para atividades de pesquisa e extensão.

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) é uma instituição de ensino superior pública localizada na cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. A UFPEL e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) oferecem o curso de graduação em

Geografia, além de programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em Geografia e em Planejamento Territorial. O curso de graduação em Geografia da UFPEL tem duração de 10 semestres e oferece formação generalista na área, com ênfase nas áreas de Cartografia, Geoprocessamento, Análise Ambiental e Planejamento Territorial. A pesquisa sinaliza a EAJA/EJA em projetos na graduação, mas não em uma disciplina específica. O tema da EJA em Geografia está esporadicamente presente nos trabalhos de teses e dissertações nas universidades da Região Sul. Na Universidade Federal de Pelotas aparece 1 (um) trabalho em seu banco de dissertações, mas nas outras universidades da região não se identificaram dissertações, teses e/ou publicações em seus bancos de dados que abordem a EJA.

De forma geral, foi percebido que nas universidades investigadas quase não se tem produções de teses e dissertações que discutam a Geografia na EAJA/EJA. Entende-se, com isso, que a disciplina da EAJA/EJA é importante para a educação, pois, embora as instituições de ensino superior ofereçam o curso de licenciatura em Geografia incluindo disciplinas voltadas para a EJA em seus currículos, estas são oferecidas de forma optativa. Daí, ainda existe uma enorme carência nos cursos existentes.

De acordo com a pesquisa realizada, concebe-se que o objetivo do curso de Geografia é formar profissionais qualificados e capacitados para atuar em diferentes áreas, como planejamento urbano e regional, gestão ambiental, pesquisa, ensino e extensão. Para isso, a instituição conta com um corpo docente qualificado e experiente, além de uma infraestrutura adequada para as atividades acadêmicas, como laboratórios de Cartografia, Geoprocessamento, Geologia, entre outros.

Nas universidades brasileiras investigadas, identificaram-se 15 (quinze) disciplinas oferecidas nos cursos de licenciatura em Geografia voltadas para a EAJA/EJA, sendo que uma delas está em forma de projeto. Entre os trabalhos acadêmicos de pós-graduações, encontram-se 1 (uma) tese e 6 (seis) dissertações em diferentes universidades. Dentre estas destacam-se a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Pará (UEPA), a Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Universidade Federal de Sergipe (UES), entre outras, como pode ser comprovado no Anexo 4.

Assim, a pesquisa desvela uma escassez da disciplina da EJA na Geografia para atender aos sujeitos que necessitam de implementar sua educação para o campo do trabalho e atuar e viver em sociedade. Entende-se que os conceitos do curso contribuem para a formação de profissionais capacitados e preparados para o mercado de trabalho. No entanto, os

mestrados e doutorados na área de Geografia não atendem à demanda necessária para a formação dos licenciados. O quantitativo de trabalhos de dissertações e teses também é escasso. Entende-se, assim, que muito pode ser feito para a melhoria da EJA por meio da Geografia, na tentativa de eliminar essa carência que dificulta uma educação de qualidade.

Constatou-se, via de regra, a não abordagem específica ou ao menos alguma que articule a EAJA/EJA nas graduações em Geografia nas Universidades Públicas. Conforme já se disse, a EAJA/EJA aparece apenas 15 (quinze) vezes como disciplinas optativas, o que representa um percentual de 28%, entre as 54 universidades verificadas, e como uma disciplina da matriz obrigatória, o que corresponde a 1,85%. Cabe destaque para a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) que além de oferecer a disciplina optativa *Educação de Jovens e Adultos*, com carga horária de 60h, correspondente a 04 créditos, fundamenta sua Metodologia do Ensino de Geografia em Paulo Freire.

Nesse contexto, em que a EJA praticamente não frequenta os cursos de graduação em Geografia, traduz-se uma falta de conexão entre a Geografia Acadêmica e Científica e a Geografia Escolar, especialmente no que concerne ao ensino desta disciplina para a modalidade EJA na Educação Básica. Acrescente-se quanto a isso um destaque notório para a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a única a contemplar a EJA em sua matriz obrigatória, com a disciplina *Abordagem Didática de Educação de Jovens e Adultos*. Em seu plano de ensino, a ementa estabelece os seguintes temas:

Abordagem histórico-político-social da EJA no Brasil. A EJA como consequência dos processos da exclusão social inerentes ao não cumprimento dos objetivos da educação na modalidade regular. Perspectivas teóricas possíveis para as práticas pedagógicas que resgatem o saber de indivíduos jovens, adultos e idosos. O perfil do aprendiz. O letramento como uma nova visão sobre a alfabetização. Currículos, materiais didáticos e formação de professores específicos de EJA. (UFRJ, 2021).

Observa-se que a ementa cumpre uma abordagem com fundamentos nas concepções teórico-metodológicas aqui apresentadas para a modalidade. Isso implica dizer que são trabalhados saberes e experiências trazidos pelos educandos, sem deixar de considerar, sob uma perspectiva crítica, seu histórico contexto de exclusão política e social, e sem deixar de buscar a emancipação desses sujeitos e a transformação da realidade social vivenciada por eles.

O que se observam em pouquíssimos casos são iniciativas pontuais, como o caso da Universidade Federal da Bahia que, apesar de não disponibilizar uma disciplina

exclusivamente voltada para a EJA, apresenta esta temática na perspectiva de modalidade de ensino não obrigatória, com a disciplina *Organização da Educação Brasileira II*, de 68h.

Quanto às orientações, para estruturá-las do ponto de vista pedagógico, entende-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Geografia apontam de forma muito ampla as competências e habilidades a serem contempladas. No que concerne à Educação Básica, propõe-se: “dominar os conteúdos básicos que são objetos de aprendizagem nos níveis fundamental e médio; organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia nos diferentes níveis de ensino” (Brasil, 2001, p. 11). Os níveis de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, contemplam a Educação de Jovens e Adultos, pois esta encontra-se nos níveis fundamental e médio, como uma modalidade.

No que considera a Pós-Graduação, em nível de mestrado e doutorado, em um contexto acadêmico de Formação Continuada, evidenciou-se uma relegação da EJA na Geografia ainda maior, uma vez que não foi verificado nenhum mestrado ou doutorado que contemplasse de alguma forma a Metodologia da EJA no contexto do Ensino de Geografia, considerando a discussão da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos, mesmo naqueles cuja matriz contempla a disciplina de Formação de Professores, a exemplo do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO).

Os temas são bastante correlatos ao Ensino de Geografia, mas não especificamente à Formação de Professores em Geografia na EJA (UNB, 2021; UFG/IESA, 2021):

- 1- O Ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Samambaia-DF a partir da abordagem dos professores. Autor: GONÇAALVES, Daniel Garcias. Orientadora: Marília Luiza Peluso. UNB, 2021.
- 2- Currículo de Geografia da educação de jovens e adultos da rede estadual de ensino de Catalão (GO). Autor: SILVA, Ana Lúcia da. Orientadora: Odelfa Rosa, UFG/RC, 2019.
- 3- Formação Cidadã, Juventude e Trabalho: Geografia na Educação de Jovens E Adultos (EJA). Autor: RIBEIRO, Reuvia de Oliveira. Orientadora: CAVALCANTI, Lana de Souza. UFG/IESA UFG/IESA, 2011.
- 4- Práticas espaciais e ensino de Geografia: uma proposta de sequência didática com alunos da EAJA. Autor: GOMES, Rodrigo Rodrigues Freire. Orientadora: CAVALCANTI, Lana de Souza. UFG/IESA, 2015.

No contexto da formação inicial e continuada, realizada pelas Instituições Formadoras, as Universidades Públicas, responsáveis pela Formação de Professores, percebe-se que o número de trabalhos é muito pouco. Isso confirma o alinhamento do Ensino Superior à

Educação Básica, voltada para a idade certa, o que relega a EJA ao silêncio e à invisibilidade. É como se a EJA, em suas questões e condições de existência, em se tratando da Ciência Geográfica, não tivesse acesso à Universidade, em nível de graduação, de pós-graduação, tampouco de mestrado ou doutorado.

Toda essa condição contrapõe-se à afirmação de Freire (2001, p. 259), ao dizer que “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente”. Com isso, reitera-se o questionamento: como pensar o ensino de Geografia na EJA/EAJA, se o professor não teve em sua formação específica contato com pressupostos que fundamentam essa modalidade? Como esse professor de Geografia que atua na EAJA/EJA pode cumprir sua responsabilidade de formar sujeitos de conhecimento, capazes de se emancipar perante o mundo, considerando seus conhecimentos prévios e ampliados, seus conhecimentos científicos, quando a academia que forma esse sujeito parece não considerar essa realidade?

No que concerne aos projetos políticos pedagógicos que embasam os cursos superiores, pode-se dizer que o PPP dos cursos de licenciatura em Geografia consegue, de alguma forma, atender às expectativas curriculares do ensino dessa disciplina quando são aplicadas as metodologias na modalidade de Jovens e Adultos? Essas são questões que não se esgotam, por serem necessárias a uma reflexão maior sobre a EJA que tem sido adiada por muito tempo. Faz-se necessário sempre se perguntar se a universidade oferece o que o professor de Geografia necessita em relação à modalidade da EJA, ou se consegue atender minimamente às exigências feitas pelas secretarias tanto estaduais, como municipais.

Para estabelecer e aprofundar a análise neste trabalho, realizou-se uma pesquisa também nos sites das Secretarias de Educação nas instâncias estaduais e municipais das capitais, com o objetivo de se desenhar um panorama sobre a Formação Continuada dos(as) professores(as) em Geografia que atuam na EJA, evidenciando uma enorme dificuldade de acesso às informações. Assim, foi adotado o seguinte roteiro no buscador de cada site: “Formação Continuada em Geografia na EJA”, “Formação Continuada Geografia”, “Formação Continuada de EJA”, “Formação Continuada” e, por fim, “EJA”. Essa pesquisa foi realizada durante todo o ano de 2023.

As informações do Quadro 01, na sequência, foram levantadas a partir da análise de notícias pertinentes a cada portal. Marcou-se no quadro a ocorrência de no mínimo um evento sobre Formação Continuada e Formação Continuada EJA; Formação Continuada em Geografia na EJA. Houve também um roteiro utilizado no Google para a checagem de informações extras. Neste caso, buscou-se por: “Formação Continuada de Professores de

Geografia na EJA e o nome do estado/capital pesquisado”, “Formação Continuada de Profissionais na EJA e o nome do estado pesquisado/capital” e “Formação Continuada e o nome do estado pesquisado/capital”.

Quadro 01 – Formação de Professores de Geografia nas RE e RM das capitais brasileiras

LEVANTAMENTO	REDE ESTADUAL (%)	REDE MUNICIPAL (%)
Política de Formação Continuada de Professores	Evidenciado 27/100%	Evidenciado 27/100%
Centro de Formação de Professores	Evidenciado 23/85,18%	Evidenciado 23/88,46%
Profissionais contemplados na Formação Continuada	Apoios/tutores/supervisores 24/88,88% Coordenadores 26/96,29% Professores 27/100%	Apoios/tutores/supervisores 20/76,92% Coordenadores 21/72,41% Professores 27/100%
Formação Continuada de Professores na EJA	Evidenciado 15 / 55,5% Não evidenciado Especificamente 9 / 33,33% Não evidenciado 3 / 11,11%	Evidenciado 18 / 69,23% Não evidenciado Especificamente 7 / 26,92% Não evidenciado 2 / 7,69%
Formação Continuada de Professores na EJA contempla diretamente o Ensino de Geografia	Não evidenciado 27 / 100%	Não evidenciado 25 / 96,15%
Formação Continuada na EJA contempla especificamente os Professores de Geografia	Não evidenciado 27/100%	Não evidenciado 25 / 96,15%

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2022.

Assim, verificou-se que os Programas de Formação Continuada de Professores das secretarias estaduais e municipais das capitais de cada estado fornecem um panorama em relação à Formação Continuada de professores. Esta informação dá a conhecer a existência de Escolas ou Centros de Formação Continuada de Professores e Programas/Projetos de Formação Continuada de Professores em EJA, especificamente, em Geografia.

No Quadro 1, evidencia-se que existem iniciativas das secretarias estaduais e municipais quanto à formação dos(as) professores(as) da EJA. Porém, não há nenhuma Formação Continuada voltada especificamente aos Professores de Geografia ou que esteja articulada diretamente com o Ensino de Geografia e que trabalhe, por exemplo, “Metodologias e Ensino de Geografia na EJA”.

Ademais, inferem-se várias impressões quanto à realidade da Educação de Jovens e Adultos como um todo em algumas localidades que se destacam aqui e, em sequência, são

apresentadas. O Rio Grande do Sul - RS apresenta um grande número de recursos didáticos e uma “Escola Andarilha” de ensino EJA. Trata-se da Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos de Paulo Freire, que atua a partir das metodologias político-pedagógicas do autor a quem homenageia, mantendo um fórum semanal entre seus profissionais internos e também abertos a convidados, o que se configura como um espaço Formação Continuada dos Professores. Entretanto, não se observaram discussões em torno do Ensino e do Currículo de Geografia no Programa. Do mesmo modo, observou-se em Salvador a realização de um curso de Formação Continuada para Professores de Ciências e Geografia, que não contemplou especificamente os profissionais atuantes na EJA. Destaque-se também o caso do Rio de Janeiro, capital, onde na XXI EXPO PEJA, evento realizado no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), ocorreu a troca de experiências no Ensino de Geografia, em formato online, embora os professores atendam, além da Geografia, a disciplina de História na EJA. Essa rede conta com um amplo repositório digital online disponível para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto, São Paulo, capital, destaca-se por oferecer uma grande quantidade de programas de Formação Continuada em EJA, com ênfase na abordagem freiriana, visando uma Educação Emancipatória e Libertária, porém sem um foco específico no Ensino de Geografia nessa modalidade.

Nesta investigação sobre a FCP na EJA, com o olhar voltado ao ensino de Geografia, constatou-se que as redes estaduais e municipais contemplam essa modalidade em um percentual de 55,5% a 69,23%. Porém, essa marca numérica refere-se à alfabetização, cujas concepções teórico-metodológicas assentam-se na Educação popular freiriana e em novas tecnologias. Neste sentido, não aparecem as formações específicas para as ciências do conhecimento que compõem as matrizes curriculares da Educação Básica, dentre as quais aparecem com mais incidência, Língua Portuguesa e Matemática.

A Geografia praticamente não é considerada nas formações no âmbito das redes e nem os professores de Geografia são envolvidos nessas formações, assim como são inseridos os professores das demais ciências específicas. Estes se inserem apenas nas formações continuadas mais gerais, como: simpósios, seminários, jornadas, encontros, entre outros. Essas formações abordam temas gerais, mais voltados para a concepção de sujeito, de organização do trabalho pedagógico etc., contextualizados com a prática do processo de ensino e aprendizagem na EJA, sem que se obtenha uma discussão mais dialógica entre os pares com as ciências do conhecimento.

Até aqui, a percepção que se tem da EJA, enquanto modalidade, organização e formação, está bastante inserida no prisma do discurso da interdisciplinaridade e enraizada em

uma materialização curricular disciplinar a partir do olhar dos professores, considerando seus contextos formativos iniciais e continuados. De início, isso já sinaliza uma materialização bem presente da Geografia.

Nesse contexto, não se tem a pretensão de dar respostas a essas reflexões, que servem para pensar o lugar do qual se pode olhar para a FCPG. Nesse cenário, Cavalcanti (2008) uma vez mais nos brinda com a seguinte assertiva: “partindo da compreensão de que o ensino é uma prática social, histórica, dinâmica, realizada por sujeitos concretos, a teoria didática alerta que esse não é um fenômeno passível de aplicação de modelos teóricos” (Cavalcanti, 2008, p. 87).

A mesma autora, segue afirmando que se deve apostar, então:

[...] em uma outra cultura de escola, onde ocorra a formação docente com base em processos de reflexão coletiva e colaborativa em torno dos problemas da prática, alimentados por diferentes teorias, onde a escola seja lugar de manifestação da complexidade do mundo contemporâneo, onde o professor seja considerado sujeito de sua formação, onde o conteúdo das disciplinas escolares sejam objeto de constante discussão (Cavalcanti, 2008, p. 89).

Para a autora, “a atuação profissional exige uma formação que dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social” (Cavalcanti, 2008, p. 97). Neste trabalho, concorda-se com essa perspectiva relevante, especialmente quando se tenta estabelecer proposições de materialização da relação entre teoria e prática na formação inicial e continuada com a atuação profissional no campo da EAJA/EJA. Essa concepção de Cavalcanti (2008) pode ser evidenciada, de certa forma, na materialidade da Formação em Contexto, efetuada na EAJA/EJA no Ano de 2017. Esta não se efetivou especificamente no Ensino de Geografia, mas em uma formação pautada no diálogo em rede, que abriu caminho e possibilidades para a discussão e a proposição de resolução da problemática da escola.

A Política de Formação Continuada em Rede prevê a articulação da Formação em Contexto realizada nas instituições *in loco*, com base na opção epistemológica da Proposta Político-Pedagógica da Modalidade EAJA/EJA e nas questões e problemáticas vivenciadas pelos professores no cotidiano escolar. Essa ação formativa foi materializada como Formação na Escola, alinhada à concepção e necessidades metodológicas da EAJA/EJA. Por estar atrelada à Formação dos Apoios Pedagógicos e dos Coordenadores Pedagógicos, essa discussão será realizada posteriormente sob a ótica de uma análise crítica dos Planos de Formação, com foco na interconexão com o Ensino de Geografia.

Retomando-se o estudo da Política de Formação Continuada em Rede e o posicionamento dos autores com os quais essa política está dialogando, observa-se que as concepções adotadas e o olhar para esse contexto formativo partem da perspectiva de quem participou da elaboração dessa política, de quem acompanhou a sua materialidade, enquanto Diretor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, entre 2013 e 2016, e Apoio Técnico Professor que atuou como formador, entre 2017 e 2018. Contudo, é preciso reconhecer criticamente que a materialização desse processo de formação ficou muito distante de sua formatação inicial e dos pressupostos que lhe foram apresentados. Na condição de pesquisador, voltar o olhar para as inquietudes que me fizeram buscar trilhar esse caminho investigativo é pensar a FCP para além do ato formativo, construído no espaço e no tempo.

Nessa condição, pensar qual o desenho formativo que mais contribui com a EAJA/EJA, considerando o papel e a contribuição de cada instituição envolvida, cada sujeito envolvido, é ter que ir além, ou seja, é pensar também em para que, para quem, como, quando, onde e no alinhamento teórico metodológico que melhor responderia a esse olhar. No esteio dessa reflexão, pensar a FCP, para além do ato formativo, construído no espaço e no tempo, é tentar encontrar o desenho formativo que efetivamente pode contribuir com a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, considerando o papel da instituição envolvida.

Nesse movimento de contradição com o próprio entendimento do papel da Formação Continuada da EAJA/EJA e sua materialização, considerando o seu objetivo principal em torno da apropriação das concepções pedagógicas que orientam a efetivação das metodologias de ensino, levando-se em conta os conhecimentos científicos, sem desconsiderar os saberes da experiência dos sujeitos educandos, é que proponho pensar um projeto formativo para os Professores de Geografia que atuam na EAJA/EJA, a partir desse construto exposto até aqui, mas propondo algo que possa ir além dele. Tal proposta está melhor desenvolvida no capítulo 4 (quatro) desta tese.

Ainda que o objetivo maior desta pesquisa seja verificar as contribuições desse projeto formativo para a materialização do currículo de Geografia, o que se deu até 2017 na EAJA/EJA de Goiânia, não poderia deixar de relatar um posicionamento frente ao seu desmonte, a partir de 2018, com o alinhamento do currículo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, é necessário reconhecer que mais uma vez ocorreu um movimento que contemplou a participação dos professores de Geografia que atuam na EAJA/EJA em 2018. O objetivo era pensar o currículo alinhado às competências e habilidades da BNCC para o Ensino Fundamental. Esse movimento foi coordenado por mim,

devido à minha função de Apoio Técnico Professor, sendo o único com formação inicial em Geografia lotado na Gerência de Adolescentes, Jovens e Adultos (GEREJA).

Esse movimento contou, em primeira mão, com uma análise realizada pelos apoios técnicos da GEREJA, apontando as convergências e divergências entre a Proposta Político-Pedagógica da EAJA/EJA e a BNCC. A análise reconhecia que a materialização curricular na Modalidade, pautada na concepção de Currículo em Construção, necessitava ser problematizada, visto que o acompanhamento e a análise dos processos de ensino e aprendizagem nas instituições educacionais, assim como as Avaliações Diagnósticas em Rede, demonstravam níveis incipientes de apropriação dos conhecimentos escolares pelos sujeitos educandos. Porém, não se desconsiderava essa orientação contida na proposta, e sim olhava-se para a sua efetivação. Ao cabo dessa análise, observou-se que as convergências entre a BNCC e a PPP da EAJA/EJA constituem um processo penoso, devido à acentuação das distâncias entre os dois documentos (Goiânia/GEREJA, 2018).

Na época de realizar as orientações contidas na PPP, a gestão exigiu descrever os conteúdos, mas no decorrer das ponderações e com o movimento de escuta dos profissionais a partir do uso de tecnologias remotas. Então, ficaram definidos pelas instituições os objetivos de aprendizagens. As problematizações da escuta dialogam com os direitos de aprendizagem, com a concepção de currículo em construção e com sua materialização na EAJA/EJA, com análise e reflexão sobre a prática pedagógica na instituição educacional e com a articulação entre os conhecimentos prévios, os modos de aprender, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos e conteúdos historicamente sistematizados pela humanidade.

Em meio a esse contexto de mudanças, imposto aos profissionais da Educação, em 2018 iniciou-se a reescrita da Política de Formação, assim justificada:

A Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação para o período de 2013 a 2015, foi prorrogada, inicialmente, até o ano de 2017 e, posteriormente, diante de inúmeras demandas da Gerência de Formação dos Profissionais da SME, especialmente relativas à implementação da BNCC, foi concedido novo prazo até o final de 2019. Nos anos de 2015 a 2017, foram realizados diversos estudos para a reescrita desta Política. Contudo, só nos anos de 2018 e 2019, a reescrita do documento tomou corpo, após pesquisa sobre a formação continuada, realizada junto aos profissionais que atuam nas instituições educacionais e em outras instâncias da SME, a qual apontou a necessidade de alterações na Política de Formação empreendida. Outro fator que impulsionou a reescrita deste documento, especialmente no que se refere às demandas formativas, diz respeito às mudanças ocorridas nas políticas públicas nacionais para a Educação Básica, as quais trazem implicações para as esferas estaduais e municipais, pois um dos objetivos da formação continuada é possibilitar a implementação de políticas

educacionais da SME e da Prefeitura de Goiânia. Uma dessas políticas diz respeito à implementação na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. (Goiânia, 2020, p. 03).

Esse documento justifica a nova política, a partir das demandas dos profissionais da Educação relativas à BNCC. Afirma-se que esta diretriz foi construída partindo da política anterior, a muitas mãos: professores, administrativos, apoios técnicos de professores e gestores, valendo-se de pesquisa, avaliação das ações formativas, legislação vigente, documentos internos da SME, escutas com 85% das instituições da Rede e várias instâncias, incluindo o Conselho Municipal de Educação e Instituições de Ensino Superior. Ademais, é um documento:

[...] fundamentado em leis, normas e referenciais teóricos que embasam uma educação pública e gratuita, inclusiva e democrática, como apregoa as Propostas Político-Pedagógicas da SME e os Documentos Curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental da Infância e da Adolescência e da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. Por sua natureza, esta Política está sujeita a um movimento contínuo de avaliação, reavaliação, alterações e reestruturações, uma vez que a formação continuada requer constante atualização e adequação a diferentes contextos e conjunturas. (Goiânia, 2020, p. 03).

Analisando-se a política, nota-se que esta objetiva orientar e dar unidade às ações formativas por meio do conjunto de pressupostos políticos, pedagógicos e epistemológicos, tendo como foco a garantia do direito à aprendizagem dos sujeitos, a partir da qualificação da práxis pedagógica e da implementação das Propostas Político-Pedagógicas da SME para a Educação Infantil, Ensino Fundamental da Infância e da Adolescência e Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Goiânia, 2020). Esta afirmação é uma contradição expressa nas políticas, uma vez que a Rede opta por alinhar seu processo de ensino e aprendizagem com a perspectiva da BNCC. Para tanto, elaborou o Documento Curricular para a Rede Municipal de Educação de Goiânia (DC GOIÂNIA), alinhado ao Documento Curricular para Goiás (DC-GOIÁS) e, a partir destes, abandonou todas as PPPs que historicamente foram construídas em movimentos de muita escuta dos profissionais, e referenciadas nos pressupostos teórico-metodológicos aqui já citados.

Os documentos voltados para o contexto da EAJA/EJA não foram incluídos na BNCC. Mas, arbitrariamente, a gestão de 2017 a 2020 ordenou o alinhamento curricular para essa modalidade, desconsiderando todos os seus princípios, eixos e especificidades, ao elaborar um currículo prescritivo e impor à Rede sua ressignificação.

Ainda assim, historicamente observando, consegue-se dizer de sua importância, traduzida em números de formações desenvolvidas pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação de SME-Goiânia. De 2013 a 2019, os dados apontam para 358 ações formativas, que compreendiam: jornadas pedagógicas, seminários, simpósios, grupos de trabalho e estudo, cursos presenciais, semipresenciais e a distância, totalizando 56.197 vagas ofertadas para apoios técnico-professores, diretores, coordenadores pedagógicos, professores e profissionais técnico-administrativos, consolidando a efetividade durante a vigência da Proposta Político-Pedagógica de Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia nesse período (Goiânia, 2020).

Ainda, segundo o documento, a escuta realizada com 85% da Rede constatou os aspectos da Política de Formação que deveriam ser reafirmados ou reconsiderados em seu processo de revisão. Ressalte-se, entre esses aspectos:

[...] a contribuição da formação continuada para a implementação das Propostas Político-Pedagógicas da SME, bem como para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação dos Projetos Político Pedagógicos das instituições educacionais desta Rede de Ensino. A partir da escuta dos profissionais da SME, em suas diferentes instâncias de atuação, a GERFOR organizou, a partir de 2018, um Grupo de Trabalho e Estudo, constituído pela equipe de formadores, para análise e reescrita da Política de Formação Continuada em Rede, optando-se por um processo de elaboração coletiva e de corresponsabilização pela produção deste documento. (Goiânia, 2020, p. 08).

Assim, mais uma vez, constata-se a importância da Formação Continuada em Rede, pensada para a Rede em sua efetividade a partir dessas mudanças de transição e/ou articulação com as PPPs e com os Documentos Curriculares. Aprofundando-se na análise, foi possível constatar que os pressupostos foram mantidos como base para a materialização, estes advinham da política de 2013. Entretanto, coloca-se ênfase na dimensão curricular, em uma miscelânea entre as PPPs e os Documentos Curriculares. Isso pode ser percebido ao se afirmar que:

[...] as Propostas Político-Pedagógicas da SME e os Documentos Curriculares a ela vinculados visam à formação integral dos educandos e têm como fundamento a Teoria Histórico Cultural, considerando que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e esse possibilita novas aprendizagens. Assim, as ações formativas, nesse eixo, devem pautar-se nos conhecimentos historicamente sistematizados, na análise crítica da realidade vivenciada pelos educandos e em processos didático-pedagógicos que propiciem a autonomia e emancipação dos sujeitos por meio do conhecimento, desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo, da argumentação e capacidade de comunicação; da ampliação do repertório

cultural, incluindo a cultura digital; o autoconhecimento e autocuidado; a atitude de empatia, cooperação e responsabilidade, tendo em vista o projeto de vida; a formação para o trabalho e o exercício da cidadania. (Goiânia, 2020, p. 25).

O que está presente no documento apresenta convergência entre os pressupostos teórico-metodológicos contidos nas propostas pedagógicas. Percebe-se que os documentos curriculares nos direcionam a pensar que eles sinalizam uma contradição entre o que está posto e o que acontece, especialmente quando se considera o ponto de vista de quem participou da construção desse documento. Afinal, na vivência prática, quando se fala do currículo é puro alinhamento institucionalizado de um currículo prescrito e sacramentado que atende ao interesse da gestão vigente.

Há de se considerar que seria melhor a manutenção desses pressupostos no documento do que os terem alijado radicalmente, assim, qualquer profissional pode a qualquer momento problematizar essa miscelânea, pois, na prática, o que prevalece é uma educação pautada nos ditames da concepção tradicional, enraizada em um fazer pedagógico instituído para a escolarização, atendendo aos resultados mercadológicos.

Ao mencionar a EAJA/EJA, a política preserva o seguinte discurso:

[...] o currículo é organizado por meio de unidades temáticas, práticas de linguagens e linguagens, seus respectivos objetos de conhecimento/conteúdos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e é ressignificado no diálogo entre educadores e educandos, pelas vivências e convivências plurais na produção de sentidos e significados. Assim, ao implementar o currículo nessa modalidade, deve-se considerar as especificidades dos educandos e profissionais, valorizando as experiências que eles trazem de seus contextos, com o intuito de ressignificá-las pela construção de conhecimentos necessários para a intervenção crítica no mundo, incluindo o mundo do trabalho. (Goiânia, 2020, p. 25).

O contido no documento traz um discurso vazio, uma vez que, ao se procurar as ações formativas diretamente ligadas a essa modalidade, no ano de 2020, não foi possível identificar nenhum curso específico para os professores que atuam na modalidade ou dados que tenham articulado a PPP com o Documento Curricular para Goiânia (DC-GYN).

Pelo contrário do que fora apresentado, identificou-se um *Curso de Alfabetização no Ensino Remoto: do diagnóstico à intervenção*, para professores alfabetizadores das turmas A e B do Ciclo da Infância e das 1ª e 2ª séries do I segmento da EAJA/EJA. O mesmo curso sendo ofertado para esses professores do mesmo lugar dá a pressupor que a SME está compreendendo a alfabetização de Adolescentes, Jovens e Adultos, a partir da primeira

infância, demonstrando retrocesso em uma luta histórica e em uma trajetória importante para o processo de ensino e de aprendizagem desses sujeitos, sem considerar as especificidades de uma formação para a modalidade da EAJA/EJA.

Depreende-se, com isso, que a Política de Formação de Professores, no contexto da concepção, abordagem e materialização, está alinhada à consolidação das concepções teórico-metodológicas pensadas para a modalidade, sem considerar a articulação destas com as possibilidades de formações dialogadas por pares. Além disso, falta um olhar voltado para as especificidades de estudos próprios do Ensino de Geografia, os quais poderiam ser desenvolvidos por meio de Grupos de Trabalho e Estudo focais, por exemplo.

De acordo com Santos (1978, p. 71), “a Geografia é uma ciência das relações, pois sua essência está no entendimento dos espaços e dos lugares, e é nesse sentido que ela deve ser ensinada, como uma disciplina que desperta a consciência crítica dos alunos sobre o mundo em que vivem”. Uma formação para além dos estudos canalizados para sua ciência pode adensar essas discussões e problematizações, fazendo-se uma análise da materialidade prática sobre o chão da escola, com suas particularidades, a partir de estratégias e metodologias individuais, coletivas e compartilhadas na sala de aula da EAJA/EJA. E, ainda, uma formação que parta das concepções de uma educação para a modalidade e epistemologia da Geografia, com a integração entre teoria, concepção e metodologia a partir da Ciência Geográfica.

É preciso ofertar uma prática pedagógica para os Educadores que possa reverberar no processo de ensino e de aprendizagem em que os saberes prévios dos(as) educandos(as) sejam pontos de partida. Que nessa prática, os conceitos geográficos estejam presentes por meio de análises, sínteses e abstrações, pensadas geograficamente para a produção de conhecimento e transformação da realidade social dos sujeitos da EJA.

Destarte, formar sujeitos capazes de pensar, problematizar a sociedade e nela atuar, a partir do empoderamento promovido pela Educação, como construtores e promotores das suas próprias histórias de vida, individuais e coletivas, em uma relação de interação entre o eu, o outro, o nós e o espaço social complexo em movimento, é construir para todos um mundo de oportunidades possível.

2.3 A FCPG: uma análise sobre teoria, método e abordagem geográfica

Com a perspectiva de problematizar a temática da pesquisa de doutorado e fundamentar a escolha do método e da abordagem geográfica, realizou-se uma revisão teórico-metodológica que perpassou pela dialética marxista, pelo positivismo, neopositivismo

e pela fenomenologia, bem como pela Geografia Crítica, Geografia Tradicional, Nova Geografia e Geografia Humanista.

Como parte da metodologia, realizou-se a análise de três livros que tratam da Formação de Professores, dois sobre formação em Geografia, e os resumos do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG) que concernem, especificamente, a “Políticas de formação de professores e o Ensino de Geografia”. A metodologia consistiu, também, em revisão teórica, pesquisa bibliográfica e documental.

É indiscutível a importância da ciência em sua relação com a teoria, com o método e a metodologia, pois, no contexto do pensamento científico, a pesquisa, base científica, se desenvolve, confirma e refuta hipóteses, aproxima resultados da realidade, a partir de problematizações, observações, procedimentos metodológicos e análises.

O pensamento científico recai sobre a ideia epistêmica enquanto pluralidade crítica capaz de demonstrar que o fazer da ciência é produto histórico e contextual, portanto razão da existência da ciência. Essa ideia se contrapõe justamente ao método puro e único, pautado inicialmente no positivismo (Gomes, 2009, p. 14).

Na perspectiva de Santos (1996), o método é essencial, pois possibilita a construção de um sistema intelectual que, analiticamente, permite abordar uma realidade, segundo um determinado ponto de vista. Nesse aspecto, a realidade social passa a ser construída intelectualmente e o método passa a ser um caminho e uma forma de analisar uma realidade (Borges, 2018; Sposito, 2004). Essas considerações trazem os resultados que configuram a produção do conhecimento científico e, por assim dizer, o conhecimento de diversas áreas, como pode se destacar na Geografia.

Souza (2013) entende o método como um caminho para se chegar à teoria e como algo mais acabado, um todo mais coerente, o que leva à compreensão da essencialidade do método para a pesquisa científica, é este que possibilita a construção do conhecimento científico e teórico. Assim, a teoria constitui-se em fonte de pensamento, pois não existe pensamento sem teoria. A partir da teoria problematiza-se o mundo em sua complexidade, assim, para se analisar um dado e se posicionar no mundo, necessita-se de um aporte teórico. Portanto, é a teoria uma forma política de interpretar, compreender, pensar, analisar e problematizar o espaço geográfico, considerando em sua totalidade aspectos interdependentes, conectados, interligados, referentes aos objetos e fenômenos em suas dimensões.

A discussão da epistemologia, na Geografia, aparece no contexto da ciência moderna, nos anos 70, reconhecendo-a como uma ciência viva e dinâmica, aberta e plural, como afirma

(Gomes, 2009, p. 14). De acordo com Amorim Filho (1984), a Geografia constitui-se em uma ciência do diálogo aberto ao conflito de ideias na construção do conhecimento geográfico.

Na esteira dos métodos, a Geografia se associou ao positivismo que influenciou teórica e metodologicamente o desenvolvimento de estudos e pesquisas, sobretudo no campo da Geografia Física. Este método entende que o objeto e os fenômenos prevalecem sobre o sujeito, em que o real é descrito ou até mesmo refutado por meio de deduções e hipóteses (Sposito, 2004; Etges, 2009). A Geografia também se apropriou do método dialético, por meio de uma abordagem crítica pautada na orientação do materialismo histórico, para buscar explicar os fenômenos e objetos considerando as relações contraditórias entre sujeito e objeto. Essas contradições são entendidas como os fundamentos para as mudanças e transformações sociais no espaço geográfico.

Sposito (2004, p. 39), ao afirmar que o método dialético “procede pela refutação das opiniões do senso comum, levando-as à contradição, para se chegar à verdade, fruto da razão”, pretende dar a ele, caráter de instrumento investigativo da verdade, pautado na pedagogia do diálogo, para se chegar à realidade e à lógica das coisas ou conjunto de coisas, ou seja, dos objetos e fenômenos no espaço geográfico. Assim, modo de produção, formação socioeconômica e espaço como categorias interdependentes, transformações e contradições, essência e aparência dos objetos e fenômenos, visão da totalidade, conhecimento histórico e político, assim como, consciência crítica constituem os principais problemas de investigação desse método, bem como o da Geografia Crítica (Santos, 2014a; Camargo; Elesbão, 2004).

A Geografia também utiliza-se do método fenomenológico, que é uma forma de pensar a sobreposição do sujeito sobre o objeto a partir da concepção do próprio sujeito. É um método subjetivo crítico de explicar a realidade e que procura romper com o idealismo, realismo, positivismo e materialismo objetivo. Baseia-se no eu pensante, no modo de ser, no desvelar-se, no agir do humano, em suma, no existencialismo, tendo o fenômeno como manifestação plena de sentido (Sposito, 2004). Sobre a abordagem metodológica, Borges (2018) aponta que:

[...] a metodologia é o “caminho” a ser percorrido na pesquisa. Nesta etapa, também conhecida como procedimentos metodológicos, o pesquisador, após ter identificado e caracterizado o problema, elaborado os objetivos e definido o referencial teórico, delinea os procedimentos (métodos) e as técnicas (materiais) a serem utilizados na pesquisa. (Borges, 2018, p. 3).

Historicamente, a Geografia fundamentou-se inicialmente como Geografia tradicional, de base positivista. Isso significa que a abordagem geográfica incipiente foi fortemente

influenciada pelo positivismo, uma corrente filosófica que valoriza o método científico, a objetividade e a observação empírica. Para Camargo e Elesbão (2004), essa abordagem geográfica valeu-se do empirismo, da descrição do meio, principalmente em função da observação da paisagem, tendo o trabalho de campo como procedimento metodológico. Portanto, configurava-se uma Geografia essencialmente descritiva, pois, mesmo se apropriando do método científico, não conseguia formular hipóteses, fazer indução, experimentação, generalizar resultados e estabelecer teorias.

No movimento de renovação da Geografia e do pensamento geográfico, emergiu a Nova Geografia com base no método científico, com abordagem procedimental, maciçamente técnica, com fulcro na matemática, estatística e observação sistêmica. De embasamento neopositivista, a Nova Geografia procura levantar e testar hipótese, realizar experimentação, generalizar os dados, para chegar a leis e teorias, principal finalidade, para dar cientificidade à Geografia e para que esta fosse reconhecida como ciência, em que o espaço passa a ser considerado relativo (Camargo e Elesbão, 2004; Goodson, 1990; Etges, 2009).

Em face dos problemas emanados no contexto da Nova Geografia, surge a Geografia Crítica que ganhou campo com o pensamento marxista e deu novo significado à Geografia e ao pensamento geográfico. Esta nova orientação rompeu com a ideia de neutralidade social positivista e neopositivista, preocupada em problematizar as injustiças sociais com os problemas político-ideológicos, tendo em vista, uma sociedade mais justa e humana, considerando o espaço como unidade e totalidade da vida social (Camargo e Elesbão, 2004; Santos, 2014c).

A Geografia Crítica, por meio do materialismo histórico e dialético, compreende que o mundo deve ser entendido em sua dinâmica histórica e contraditória, uma vez que os objetos sofrem com a força da ação humana, do trabalho humano, no espaço geográfico em sua totalidade, compreendendo as dimensões social, econômica, política e cultural. Pensar a análise dos objetos, considerando a objetivação humana e sua própria natureza, assinala que não existe uma relação estanque, mas sim dotada de sentidos e significados entre sujeito e objeto (Santos, 1996, 2014; Amorim Filho, 2007).

A Ciência Geográfica, com base na fenomenologia, constitui-se também como Geografia Humanista, que trabalha com a valorização científica da experiência do sujeito e/ou de grupos de sujeitos, na compreensão do comportamento e do sentimento, a partir da percepção da identidade cultural presente no espaço, no território, no lugar. Assim, o pensamento geográfico, a partir da fenomenologia, pauta-se nas representações espaciais,

considerando o sujeito ambientado, seja no território, seja no lugar (Sposito, 2004; Amorim Filho, 2007; Camargo e Elesbão, 2004).

Para Camargo e Elesbão (2004, p. 15), os estudos da fenomenologia conotam outra perspectiva de análise do espaço geográfico, uma vez que consideram a visão de mundo, a experiência de vida, os aspectos mais subjetivos dos sujeitos, procurando evidenciar emoções, sentimentos, desejos e fobias em relação a esse espaço. Evidencia-se que a Geografia comumente utiliza o positivismo ou o neopositivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico e dialético, em seus estudos e pesquisas, associando-os às suas abordagens geográficas e às suas categorias de análises, considerando a influência dos paradigmas teórico-científicos de cada tempo histórico.

Portanto, não existe método puro na materialização da Ciência Geográfica, tampouco uma sobreposição entre métodos, o que possibilita que se aproprie destes, por meio de uma concepção teórica e de uma compreensão de mundo com as quais se dialoga. Então, é a partir da definição dos objetos e fenômenos, que se pode pesquisar, analisar, problematizar o espaço geográfico e produzir novos conhecimentos, leis e teorias, para que se continue ampliando o pensamento geográfico, a epistemologia dessa ciência mágica, deslumbrante e fascinante, que é a Geografia.

De acordo com Marandola e Mendonça (2009), a materialização da Ciência Geográfica está no reconhecimento e na análise dos elementos físicos, sociais, econômicos e políticos que compõem o espaço geográfico, permitindo compreender suas dinâmicas, desigualdades e interações, e assim contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Compreende-se, portanto, que a definição do método deve embasar-se no objeto de estudo, mas este deve estar inserido no contexto dos métodos de análise da Geografia, dos fenômenos geográficos. Por isso, é de extrema importância a adoção de um método para a produção humana do conhecimento geográfico, como verdade científica, para uma maior aproximação da realidade.

Ao se retomar a problematização orientadora deste estudo, reflete-se sobre como os métodos e as abordagens geográficas e metodológicas são colocados no contexto das pesquisas voltadas à FCPG. Obviamente, não se tem a pretensão de dar resposta precisa e esgotar essa discussão, mas se busca propiciar um diálogo sobre os construtos teórico-metodológicos na Formação Continuada de Professores em Geografia.

Segundo Moraes (2016),

[...] o ensino de Geografia deve estar voltado a reais possibilidades de contribuir para a formação de cidadãos participativos em seu espaço, que

forme uma consciência espacial cidadã e um saber pensar o espaço, condição fundante à vida em sociedade, participação, tomada de decisão, agir coerente e democraticamente, ser e estar em contextos sociais. (Moraes, 2016, p. 9).

Essas considerações traduzem uma pluralidade de tendências de estudos e pesquisas geográficas e apontam diferentes linhas teórico-metodológicas que são apresentadas. Ao se adentrar na análise dos livros escolhidos como objeto de estudo citado, observou-se que a maioria dos textos não abordam de forma específica, não demarca o método, nem a abordagem geográfica e metodológica. Note-se que em 23 (vinte e três) textos, apenas 09 (nove) têm a marca mais definida do método. Como aponta Francischett (2016, p. 157-158), “sendo assim, e com aporte no materialismo histórico-dialético, cabe [...]. Dos quais 05 (cinco), confere uma abordagem dialético-crítica”.

Identificou-se uma forte presença da abordagem metodológica qualitativa, apesar de não estar explícita em diversos procedimentos metodológicos e 2 (dois) outros métodos de bases teórico-metodológicas não discutidas anteriormente. Isso evidencia que a Ciência a Geográfica se apropria de outros métodos e abordagens ao trabalhar temáticas voltadas à Formação de Professores em Geografia, não se limitando à Nova Geografia, Geografia Crítica, Geografia Cultural e Humanista e aos seus respectivos métodos. A exemplo, identificaram-se o método do pensamento complexo de Edgar Morin; e o método autobiográfico, com base em narrativas, nas quais o relato das práxis constitui a principal fonte de diálogo com a teoria geográfica na construção do pensamento geográfico, considerando a subjetividade (Bueno, 2002).

Com base em Moreira (2009), em se tratando do complexo sobre a relação homem-meio, entende-se que a Geografia se configura em um todo complexo organizado em redes, um ecúmeno de complexos naturais e humanos, em sua inter-relação e interdependência.

Retomando-se a análise do livro *Formação e Docência em Geografia*, destaque-se o texto *As Linguagens Geográficas: o de fora, o corpo e o aluno*, de Ferraz e Nunes (2016), apresenta críticas aos métodos “convencionais” utilizados pela Geografia e compreende-a como sendo “um conhecimento que não se restringe ao seu caráter convencionalizado, mas se dá no encontro da vida [...], no acontecer da sobrevivência de cada corpo com seu entorno [...]. Não é algo distante, mero recorte de teorias, conceitos e hipóteses científicas” (Ferraz e Nunes, 2016, p. 242). Para os autores, a Geografia oficial contribuiu para elaborar uma série de ideias e representações do mundo e se esqueceu de que o conhecimento geográfico pode ser identificado a partir da vida real das pessoas.

Ao tratar de Narrativas Geográficas, Chaveiro (2015, p. 174) aborda que em “raras vezes a Geografia é entendida como um dizer”. Para esse autor, resultados de estudos, pesquisas e outros trabalhos no campo da Ciência Geográfica, “se efetivam em mensagens, textos, dizeres. São narrativas geográficas” (Chaveiro, *loc. cit.*). Portanto, a Geografia se funda como narrativa que produz sentido, comunica, gera personalidade no interior do campo acadêmico e científico.

Quanto às críticas aos métodos e abordagens da Geografia, cabe ressalvas ao entendimento de Nogueira (2016), que reconhece o importante papel da abordagem crítica na discussão da transformação social, mas considera que, no tocante ao ensino, essa abordagem ficou limitada ao denunciamento das mazelas sociais produzidas pelo sistema capitalista.

No que remete aos outros dois livros analisados: *Formação de Professores: múltiplos olhares* e *Formação de Professores de Geografia: diversidade, práticas e experiências*, observou-se que em apenas 4 (quatro) textos, de um total de 19 (dezenove), o método vai aparecer mais claramente; somente em 02 (dois) encontra-se a discussão da fenomenologia, destes, 1 (um) na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos; outros 02 (dois) têm o aporte teórico no materialismo teórico e dialético e na Geografia Crítica. Poucos explicitam a abordagem metodológica e a maioria fica na apresentação dos procedimentos metodológicos, considerando a abordagem metodológica qualitativa e alguns nem procedimentos apresentam (Bezerra, 2015; Araújo, 2015).

A análise dos resumos apresentados no 14º ENPEG, no que concerne a Políticas de Formação de Professores e ao Ensino de Geografia, demonstrou que dos 25 (vinte e cinco) inscritos todos apresentaram uma abordagem metodológica qualitativa. A questão do método e a abordagem geográfica não aparecem nos resumos, como não foi possível analisar os textos completos em função do tempo, por isso fica difícil afirmar se estão presentes ou não. Residência Pedagógica, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Estágio Supervisionado constituem as temáticas que mais apareceram. Isso, somado à descrição dos procedimentos metodológicos, conota que são trabalhos, em sua maioria, em nível de graduação.

Nogueira (2016, p. 196) discorre que “atualmente não existe um pensamento único na Geografia, ou seja, os estudos da Geografia não se fundamentam em uma única teoria”. O que não desconstrói sua importância e sim afirma a necessidade de se buscar dialogar ainda mais sobre a unicidade da Ciência Geográfica, levando-se em consideração o diálogo entre as teorias, os métodos, abordagens e procedimentos.

Durante as breves análises, percebe-se uma presença muito grande dos conceitos da Geografia na concepção utilizada pela Rede, sem que isso seja intencional. Os conceitos geográficos, de um modo geral, remetem à vivência dos sujeitos. Respira-se Geografia na totalidade e no cotidiano o tempo todo. Considera-se que existe uma pluralidade do emprego do método e da abordagem geográfica na sociedade de modo geral. Mais simples seria adequar essa formação aos conceitos geográficos para atender a essa modalidade, centrada no mundo do trabalho e na formação de Professores em Geografia.

Nesse estudo sobre a teoria, método e abordagem metodológica, que perpassou brevemente pelos métodos mais empregados na Geografia, considera-se que esta Ciência se apropriou, ao evoluir do Positivismo e da Geografia Tradicional, de três grandes orientações teórico-metodológicas, com fundamento em três importantes métodos: a Nova Geografia, associada ao Neopositivismo; a Geografia Crítica, embasada no Materialismo Histórico e Dialético; e a Geografia Humanista, vinculada à Fenomenologia.

A evolução do pensamento epistemológico geográfico conferiu críticas a todos esses métodos e abordagens geográficos, com perspectiva de modernização da Geografia, em um movimento de debates, sobretudo a partir de meados do século XX. Isso proporcionou avanços significativos para o seu reconhecimento enquanto Ciência. Entende-se que esse movimento, compreendido em suas críticas, contribuições e contradições, propiciou aproximações, distanciamentos entre a Geografia Física e Humana, mas, em especial, permitiu o deslocamento para uma discussão muito contemporânea em torno da unicidade e da pluralidade da Ciência Geográfica, o que amplia as possibilidades teórico-metodológicas no campo da pesquisa e do ensino.

Nesse construto, o estudo demonstrou que a Geografia, no contexto da Formação de Professores, ainda está bastante associada ao Neopositivismo, e sobremaneira ao Materialismo Histórico e Dialético, e constrói uma relação importante com a Fenomenologia. Acrescente-se que outras concepções teórico-metodológicas têm ganhado espaço no movimento plural da pesquisa e na construção contínua do pensamento geográfico e da Ciência Geográfica.

Considera-se que o ideário na Geografia enquanto ciência busque a totalidade, a pluralidade e a unicidade na construção do pensamento geográfico, a partir do olhar que se permite lançar para o objeto e para o fenômeno no espaço geográfico. Espera-se que a teoria geográfica, o método e a abordagem metodológica continuem sendo campo de disputa interna na Geografia, sem que isso a fragmente, mas a fortaleça na condição de ciência una e plural. Tudo é Geografia, portanto, dialogar é preciso.

A FCP contextualizada e focada no ensino de Geografia é a mais eficaz para se pensar a materialização do currículo. É nesse misto de perspectiva que se pretende caminhar com a discussão da tese, visualizando como o ensino de Geografia se faz presente na formação continuada de professores da Rede. Isso impõe pensar o diálogo entre o ensino de Geografia e a metodologia freiriana, cujo abandono, pensado estrategicamente para atender à lógica da BNCC, encontra-se em sua atual configuração curricular e metodológica. Um processo iniciado em 2018 culminou na redefinição do currículo por objetivos de aprendizagens em 2019. Percebe-se que é um currículo prescrito para atender aos desejos de uma educação tradicional e mercadológica.

É válido destacar que em 2021 diversos estados do Brasil estavam trabalhando para alinhar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incorporando aos currículos da EJA os objetivos de aprendizagem e habilidades estabelecidos na BNCC. Entende-se ainda que os estados do Brasil têm autonomia para implementar políticas educacionais, o que pode levar a diferentes cronogramas e abordagens para o alinhamento da EJA com a BNCC. Isso pode ser percebido em um único encontro, em que os professores foram chamados a participar, para referendar, aprovar e legitimar o “enterro” do currículo em construção, pautado na PPP que foi abandonada, passando a prevalecer e a ter peso na organização da Educação de Jovens e Adultos apenas o currículo discricionário, na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

2.4 A FCPG no contexto da EAJA/EJA - Goiânia

A Formação Continuada de Professores está presente nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) e remonta ao início dos anos 2000. Assim, tem um histórico de construção teórico-metodológica e ainda de embasamento nas legislações brasileiras.

Em 2001, a SME afirmava que se pautava em administração democrática e popular, com clareza da necessidade de avançar nas questões teóricas e práticas inerentes à formação dos profissionais da Educação. Compreendia que a Formação Continuada deveria buscar e inovar no fazer pedagógico, a partir de seus próprios profissionais (Goiânia, 2002). Ressalte-se que nesse momento a Gestão Municipal tinha à sua frente um professor do campo político, democrático popular, e a SME, contava com uma secretária que, além de professora, era uma referência de educadora, com uma carreira na Faculdade de Educação da Universidade

Federal de Goiás. Relatos de profissionais dão conta que entre 2001 e 2004 a Educação, sobretudo a EAJA/EJA, teve prioridade no atendimento.

Nesse período, os cursos de caráter convocatório foram suspensos, dando lugar a um processo de formação em serviço, dando crédito aos diversos momentos formativos realizados pelas instituições educacionais que, segundo a gestão da época, mobilizaram e requalificaram os saberes, considerando as situações problemáticas do fazer pedagógico. Com isso, o planejamento passou a ser considerado um momento de formação, mediado por orientação. Assim, a Rede passou a constituir os Grupos de Estudos e Trabalho com a finalidade de possibilitar trocas de experiência, reflexão, pesquisa, estudo, e de repensar a prática pedagógica, em uma perspectiva crítica e transformadora, considerando as condições socioeconômicas e culturais dos sujeitos educandos (Goiânia, 2002).

Houve tempos áureos de avanços, entre 2005 e 2010, não vivenciados por muitos profissionais que entraram na Rede a partir de 2008. Um gestor público (prefeito) do campo liberal conservador assumiu a gestão e a coordenação de um processo já iniciado que foi desconfigurado. Afinal, uma formação voltada para o como, o porquê e o para quem fazer restringe-se a cursos formatados e prontos para atender a um pensamento centralizado e retroage a uma formação individualizada, compartimentada e localizada nos interesses da gestão.

Para Firmino (2004), a Formação Continuada de Professores que atuam na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia constituiu à época um desafio aos profissionais, pois foi pensada no âmbito da inclusão dos sujeitos, uma inclusão social, para empreender uma formação que subsidie práticas pedagógicas no contexto escolar. Por estar à luz de uma visão libertadora, preocupava-se com a realidade vivenciada e com as necessidades dos educandos, em sua maioria, sujeitos trabalhadores, marcados pela exclusão e pelo fracasso escolar. Ressalte-se que o fracasso escolar pouco pode ser atribuído aos sujeitos educandos, trabalhadores que tiveram o direito à educação de qualidade social negado, e nem aos Profissionais da Educação, mas sim a uma estrutura social e educacional que excluía e ainda excluí seus participantes.

Nessa perspectiva, a Formação Continuada, parece ganhar relevância, voltada às práticas e reflexões pedagógicas para o público da EAJA/EJA que contribuísse com uma atuação profissional dos professores, por meio da capacitação em serviço, incluindo: estudo semanal, planejamento constante, encontros trimestrais para avaliação do projeto, palestras, acompanhamento permanente, trocas de experiências e a construção da proposta curricular que passou a compor a Proposta Político-Pedagógica da EAJA/EJA (Firmino, 2004).

A ideia acima dá a entender que a Formação Continuada de Professores atende às especificidades dos componentes curriculares que compõem o Ensino Fundamental - Modalidade EAJA/EJA na RME de Goiânia. Mas, segundo um levantamento realizado por uma Comissão de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, composta por representantes da SME, Faculdade de Educação da UFG, Instituto Federal Goiano, Fórum Goiano de EJA, a formação específica por componente curricular praticamente não aparece entre 2004 e 2013. Aparece somente um curso voltado ao ensino de Matemática e outro de práticas e usos da Língua Portuguesa. Em 2006, 2007, 2008 e 2009, foram realizadas 4 edições do Grupo de Estudo e Pesquisa (GTE) “Ressignificando o currículo na Educação de Adolescentes Jovens e Adultos – EAJA” (Rodrigues *et al.*, 2017).

A afirmativa de Firmino (2004) de que as instituições de ensino superior, formadoras de profissionais da educação, não contemplavam em seus currículos estudos da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos, induz à ideia de que a formação inicial e continuada para essa modalidade continuaria sendo realizada pelos sistemas de ensino. Isso ainda parece prevalecer, como já mencionado anteriormente.

Quanto à especificidade da Formação Continuada dos(as) professores(as) de Geografia até 2014, fica evidente que esta foi contemplada somente no processo da escrita da proposta curricular de 2004 e nos GTEs de 2006, 2007, 2008 e 2009, bem como na escrita das Propostas Político-Pedagógicas de 2013 e na reescrita de 2016. Sua abordagem, conteúdos e outras questões serão discutidos no capítulo 3 desta tese.

Na EAJA/EJA, a Formação, a partir de 2001, foi prevista como uma ação que deve ser suscitada e realizada pelas instituições educacionais, incentivadas e apoiadas pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação e Divisões (CEFPE), bem como acompanhadas em seu processo, planejamento, desenvolvimento, sistematização, documentação e socialização pelas Unidades Regionais de Educação (UREs).

Na perspectiva de superação do desafio da Formação Continuada de Professores, a Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME) tem desenvolvido o projeto formativo em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Iniciado em 2013, esse projeto visa contribuir com a implantação e a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada (PROEJA-FIC), como já mencionado. Esta parceria em 2015 se estendeu a todos os professores que atuam na EAJA/EJA, na Rede Municipal de Educação de Goiânia (Rodrigues, 2013; Goiânia, 2016).

Dessa forma, um memorial de gestão da Gerência de Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (GEREJA), entre 2013 e 2016, aponta:

[...] as políticas desenvolvidas no campo da Formação Continuada a fim de que apoios pedagógicos, coordenadores e educadores possam conhecer e aprofundar o estudo teórico da Proposta Político Pedagógica da EAJA/EJA, num processo de ação reflexão ação, com vistas a contribuir para a sua materialização em cada unidade escolar da Rede Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (RME de Goiânia). Para tanto, foi construído pela equipe da Gerência de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos um Projeto de Formação, em parceria com a Gerência de Formação – GEFOR e a Faculdade de Educação da UFG. Este projeto formativo é considerado essencial para a EAJA/EJA, uma vez que esta, embora legalmente seja compreendida como integrante da Educação Básica, não está ainda devidamente ofertada na formação inicial em Instituições de Educação Superior. Daí a formação continuada configurar-se como projeto essencial para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica que respeite a trajetória histórico-social e a condição trabalhadora dos seus sujeitos educandos. (Goiânia, 2017, p. 2).

Assim, cada vez mais os documentos e a própria prática indicam e reafirmam a necessidade de a formação continuada exercer um papel primordial para a contribuição de um ensino de qualidade.

A dinâmica da formação apresentou o seguinte desenho: Reuniões semanais ou quinzenais entre representantes da Faculdade de Educação da UFG, GEREJA e GEFPE, para planejar e avaliar coletivamente todas as ações de formação continuada, na perspectiva de redimensionar o que for necessário. Formação de apoios técnico-professores – Encontros formativos de apoios técnico-professores das CRE, GEFPE e GEREJA, para estudo teórico e prático reflexivo de temáticas necessárias ao desenvolvimento do trabalho pedagógico na EAJA/EJA. Formação Ampliada - Encontros formativos com apoios técnico-professores e coordenadores pedagógicos (formação ampliada), tendo em vista o estudo coletivo, numa articulação entre os diferentes profissionais e suas funções, e o planejamento reflexivo dos momentos de formação na escola. Formação na escola: momentos de estudo individual e/ou em pequenos grupos semanais e momentos coletivos mensais, envolvendo o I e o II Segmentos, mediados pelo coordenador pedagógico e apoio técnico-professor, com estudo, reflexão coletiva e planejamento, considerando as especificidades de cada unidade escolar. (Goiânia/SME/GEREJA, 2016, p. 1-2).

Entende-se que essa organização para a formação é importante, mas ainda não abarca as necessidades de áreas específicas, muito menos da área aqui trabalhada.

Em 2015, o então diretor Pedagógico da SME na época, Marcos Pedro da Silva, salientou a necessidade de incluir a formação específica por ciência do conhecimento, fazendo a interface com o currículo e com a concepção adotada para a SME-GEREJA. Foi uma

solicitação inserida no Projeto Formativo, para ser pensada em parceria com as universidades, no sentido de promover grupos de estudos, encontros formativos, em que os pares, a exemplo, os Professores de Geografia, pudessem dialogar com as instituições a partir de seus lugares de fala. Nessa oportunidade, o ensino de Geografia também seria o centro da discussão, contextualizando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.

A ideia era proporcionar pelo menos um encontro por semestre, em que os professores pudessem voltar seus olhares para sua ciência de atuação. Afinal, na formação na escola, a discussão passava pela perspectiva da interdisciplinaridade, igualmente importante, pautada na metodologia adotada pela devida escola, a partir da PPP da EAJA/EJA, que continha: Projeto de Trabalho, Eixo Temático e Projeto de Ensino-Aprendizagem.

Vale destacar que nenhuma instituição educacional optou por trabalhar com o Tema Gerador, metodologia defendida por Paulo Freire a qual, em 2004, consistia na única concepção presente na PPP. Todavia, na abertura para o trabalho com as demais metodologias, em 2013, o Tema Gerador embasado em Freire não conseguiu seu espaço. Isso aconteceu sob a alegação de que os professores tinham dificuldade em trabalhar com essa perspectiva e não se sentiam preparados para desenvolver sua metodologia. Esse foi o principal motivo para que a SME buscasse as parcerias que culminaram na proposição do Projeto Formativo a partir de 2013, valendo-se da experiência do Proeja Fic-Pronatec, iniciado em 2010 com a Escola Municipal.

O projeto de formação iniciado em 2013 atendeu, a princípio, 10 (dez) escolas que traziam em seu escopo a previsão de integração interdisciplinar e uma relação das metodologias: Projeto de Trabalho, Projeto de Ensino e Eixo Temático como pode ser observado no Quadro 02 em seguida.

Quadro 02 – Metodologias adotadas na EAJA/EJA na Rede Municipal de Educação de Goiânia

COORDENAÇÃO REGIONAL	PROJETO DE TRABALHO	PROJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	EIXO TEMÁTICO	TEMA GERADOR
BRASIL 12 Unidades	-	01 8,33%	11 91,67%	-
BRETAS 14 Unidades	01 7,1%	08 57,1%	05 35,8%	-
CENTRAL 13 Unidades	-	03 23,07%	10 76,93%	-
JARBAS 10 Unidades	-	04 33,33%	08 66,67%	-
THOMÉ 12 Unidades	01 10%	8 80%	01 10%	-
TOTAL	02 3,27%	24 39,35%	35 57,38%	-

Fonte: Goiânia/SME/GEREJA, 2017.

O Tema Gerador não estava sendo a opção metodológica de nenhuma escola, apesar de compor a Proposta Político-Pedagógica, como já afirmado, por isso não aparece no quadro-síntese supramencionado.

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia buscou materializar a FCP nesse período, realizando uma articulação com diferentes setores e parceiros. Entende-se essa formação como elementar ao desenvolvimento de ações na EAJA/EJA e uma forma de efetivar a escolarização com qualidade, uma vez que os sujeitos que frequentam essa modalidade encontram-se enredados em problemáticas que, muitas vezes, os levam a abandonar a escola.

Pode-se dizer que o abandono por parte daqueles que frequentam a EJA é motivado por problemas relativos à segurança, à saúde, à pouca compreensão sobre o seu direito à educação, à carga horária de trabalho excessiva, entre outros. Portanto, ações conjuntas são fundamentais para se compreender melhor as especificidades dos sujeitos da EAJA/EJA, bem como para se fazer frente a elas. Neste sentido, a GEREJA sempre procurou dialogar com a Rede Nacional de Proteção e Defesa da Pessoa Idosa (RENADI), com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), com o Fórum Goiano de EJA, com a Secretaria da Igualdade Racial, entre outros (Goiânia/GEREJA, 2017).

A Parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e a Faculdade de Educação para o desenvolvimento do Programa Nacional de Integração da educação profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na formação inicial e continuada com o Ensino Fundamental (Proeja-Fic/Pronatec). Proeja-Fic/PRONATEC - Proposta que integra qualificação profissional com elevação da escolaridade. Foi desenvolvida em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME), Instituto Federal de Goiás (IFG) e Universidade Federal de Goiás (UFG) em dez escolas que atendem a EAJA/EJA, com duração de dois anos e meio. Os cursos escolhidos pelas escolas foram: Informática; Eletricistas; Modelista; Mestre de Obra. (Goiânia, 2017).

A Formação oferecida com objetivo de subsidiar esse programa foi essencial para a expansão da FCP, contemplando todas as escolas e todos os profissionais com a Formação na Escola, com base na Formação em Contexto, Quadro 11 (APÊNDICE 1), que nos ajuda a compreender as metodologias adotadas pela EAJA/EJA na Rede de Goiânia.

No período de maior envolvimento dos profissionais da educação que atuavam na EAJA/EJA na Rede de Goiânia, estabeleceu-se, entre 2013 e 2018, um movimento formativo que integrava a Gerência de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (GEREJA),

responsável pela política metodológica e curricular de base freiriana; Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (GERFOR), que tinha como função implantar e implementar a formação na Rede, e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG).

Observa-se ainda que a formação se materializou a partir do projeto formativo, fruto de construção coletiva. As reuniões de planejamento ocorriam semanalmente; as formações com os apoios pedagógicos e com os coordenadores pedagógicos das escolas aconteciam quinzenalmente. No chão das escolas, a formação de professores acontecia mensalmente, o que não significava encontro específico dos(as) professores(as) de Geografia, como pode ser conferido no Quadro 03 na sequência.

Quadro 03 – Estrutura Organizacional da Formação

AÇÃO	ENTIDADES	SUJEITOS	PERÍODO
Planejamento da formação dos apoios e coordenadores pedagógicos	GEREJA, UFG/FE, GERFOR	Formadores	Semanal
Formação dos apoios	GEREJA, UFG/FE, GERFOR, CREs -	Formadores e apoios	Quinzenal
Formação dos apoios e coordenadores pedagógicos juntos	GEREJA, UFG/FE, GERFOR, CREs	Formadores, apoios e coordenadores	Mensal
Formação na escola	CREs e Escolas	Apoios, diretores, coordenadores e professores.	Mensal

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações do projeto formativo 2016 e 2017.

Sendo assim, retomando a metodologia da Formação Continuada, tem-se um trabalho que contemplava o planejamento coletivo e individual, na modalidade de EAJA/EJA. Com isso, considera-se:

[...] um eixo fundamental para a construção e desenvolvimento do currículo numa perspectiva democrática e emancipatória no qual educadores e educandos são sujeitos na construção dos conhecimentos significativos que partam das necessidades dos educandos. O trabalho na EAJA/EJA implica o rompimento com práticas pedagógicas individualistas e fragmentadas. Para tanto, o planejamento coletivo e o momento de estudo e planejamento individual é garantido e está integrado à carga horária do professor. Compreende-se que é importante espaço para o diálogo, (re)elaboração e avaliação do trabalho desenvolvido, com vistas a efetivação da Proposta Político Pedagógica da EAJA/EJA. (Goiânia/SME/GEREJA, 2017, p. 02).

Nesses termos, o Projeto Formativo pressupunha momentos garantidos em calendário. Em se tratando de calendário, a SME garantiu, entre 2013 e 2017, 20 (vinte) dias para o projeto formativo, sendo 8 (oito) para a Formação na Escola, considerando momentos em pequenos grupos e coletivos mensais, com os dois segmentos envolvendo o I e o II segmento,

sempre mediados pelo apoio pedagógico das Coordenações Regionais e pelo coordenador pedagógico, que participavam da formação com estudo, reflexão coletiva e planejamento, feitos no encontro mensal ampliado. Essa especificidade implica pensar a temática escolhida pela escola para ser abordada ao longo de um período, normalmente em um semestre, e relacionada à escuta dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, considerando as falas mais recorrentes e mais significativas.

A orientação canalizava para que a Formação na Escola contemplasse as temáticas escolhidas para serem desenvolvidas, segundo as seguintes metodologias: Projeto de Trabalho, Projetos de Ensino e Eixo Temático, com ênfase na aprendizagem. No rol de temas, em 2017, a grande maioria contextualizava a Ciência Geográfica em sua dimensão humana: Sujeito, Gênero, Identidade, Religião, Cidadania, Inclusão Social, Ética, Cultura, Direitos Humanos, Trabalho, Identidade, Cultura, Segurança, Saúde, Lazer, Cidadania, Violência, Drogadição, Meio Ambiente, Eu e o Mundo. Tais temas geraram uma infinidade de subtemas que, na construção da rede temática, canalizavam para os conteúdos a serem trabalhados com educandos durante a materialização das aulas (Goiânia/GEREJA, 2017).

Então, em 2017, a avaliação dessa ação formativa obteve um percentual considerável de aprovação e satisfação, como demonstra o Quadro 04 em seguida.

Quadro 04 – Avaliação da Formação Continuada, 2017 - Apoios e Coordenadores

PROPOSTA DESENVOLVIDA	SIM	PARCIAL	NÃO	BRANCO
1) Os conteúdos e atividades desenvolvidos na ação formativa foram coerentes com os objetivos propostos?	85,5%	14,5%	-	-
2) A ação formativa contribuiu com a sua prática pedagógica?	80,65%	17,74%	--	1,61%
3) Os textos e materiais utilizados favoreceram a compreensão dos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a Proposta Político-Pedagógica da EAJA/EJA?	81%	19%	--	-
4) A ação formativa favoreceu a interação e a socialização de experiências entre os professores/cursistas?	62,90%	32,26%	-	4,84%

Fonte: Quadro elaborado pelo autor desta tese com base nas informações do projeto formativo 2016 e 2017.

A partir da aplicação de 62 instrumentos avaliativos, um para cada escola, a equipe deveria responder de forma coletiva e devolver suas respostas à equipe de formação, para que esta fizesse a devida sistematização. Considerando-se o quadro uma adaptação da sistematização da avaliação da formação, em sua análise, observa-se que houve contribuição da formação no contexto para a prática pedagógica, levando-se em conta os pressupostos

teórico-metodológicos contidos na PPP e certa correspondência contributiva em relação aos conteúdos. Mesmo assim, não se tem uma afirmativa em relação à Geografia, visto que os instrumentos não foram aplicados exclusivamente com professores dessa ciência. Quanto a isso, duas falas podem ser ressaltadas:

Cursista 6 - Coordenação Regional de Educação Central: *Sim, contribuiu em vários aspectos pelo conhecimento, pelo compartilhar de experiências, pela socialização, pelo conflito de expor a própria bagagem formativa.*

Cursista 05 - Coordenação Regional de Educação Jarbas Jayme: *Sim, as trocas de experiências favoreceram ações em situações semelhantes na nossa unidade de ensino.* (Goiânia/SME/GERAJA, 2017).

Nesse contexto de avaliação e proposição da FCP da EAJA/EJA, os temas apontados e os mais recorrentes para o desenvolvimento da formação, em 2018, tanto de apoios e coordenadores, como na Formação na Escola, são os apresentados no Quadro 05 a seguir:

Quadro 05 – Temáticas apontadas para serem contempladas na FC em 2018 e na Avaliação de 2017

TEMÁTICA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL
Currículo	21	20,79%
Metodologia	19	18,81%
Sujeitos	12	11,88%
Avaliação	11	10,89%
Interdisciplinaridade	10	9,90%
Drogadição/violência	10	9,90%
Organização do Trabalho Pedagógico - OTP	08	7,92%
Inclusão	05	4,95%
Evasão/Fracasso	04	3,96%
Tecnologias	01	0,99%
Total de ocorrências	101	100%

Fonte: Adaptado da Sistematização da Avaliação da formação 2017 (Goiânia, 2017).

Esse quadro deixa explícita a forte relação entre as metodologias e o desenvolvimento do currículo, o que implica pensar numa formação com a proposta que contemple um equilíbrio, pensando nesses dois aspectos do desenvolvimento do trabalho pedagógico, no processo de Ensino e Aprendizagem na EAJA/EJA. Também dimensiona a importância da

FCP para essa modalidade de ensino, em uma ação formativa que parta da escuta. Para tanto, a equipe de Formação elaborou o seu Plano de Formação considerando esta escuta.

Como mencionado anteriormente, em 2018, a formação tomou outro contexto, a partir do entendimento unilateral da gestão da SME, voltando-se para a escrita do currículo prescritivo, então, esse projeto formativo foi abandonado. Por essa modificação, foi feita uma análise dos planos de formação, elaborados pelas escolas no ano de 2017, para perceber a convergência entre as temáticas com um olhar de análise e para compreender a contribuição que a formação teve, colocando a Geografia como centralidade. Com essa análise, considerou-se que a relação das temáticas com o ensino de Geografia se deu no campo da interdisciplinaridade, não sendo possível constatar uma materialização contextualizada dos subtemas, por exemplo, com os conceitos dessa ciência na prática pedagógica.

Ainda, como parte da FCP, entre 2013-2015, foi instituído o Grupo de Trabalho e Estudo da Reescrita da PPP da EAJA/EJA, formado por representantes de escolas para estudar, avaliar e reescrever essa proposta da EAJA/EJA em um movimento de diálogo com os demais professores da escola. Com encontros realizados quinzenalmente, foram desenvolvidos, estudos teóricos, pesquisas e simpósios. No caso da Geografia, o grupo era composto por cinco professores que se reuniam no final, durante a preparação do seminário do componente, e passaram a se reunir semanalmente. Na época, o seminário contou com a participação de todos os professores de Geografia que atuavam na EAJA/EJA, totalizando cerca de 40 profissionais.

Os textos que passaram a orientar a materialização curricular que compõe a matriz da Modalidade para os segmentos I e II foram escritos por professores de cada componente e apresentados aos colegas em seminário específico, também por componente curricular. Por meio desses textos esses sujeitos puderam se colocar e opinar. Depois, foi dada a redação final, produzida pelos respectivos representantes, e esta passou a compor o documento final da PPP da EAJA/EJA (Goiânia, 2017).

Nesse contexto, a FCP da EAJA/EJA, tendo por metodologia o Grupo de Trabalho e Pesquisa canalizado por representatividade, mais uma vez contemplou o olhar para a Geografia. Isso pode ser visto como uma ação formativa, que considerou a participação dos(as) professores(as) de Geografia que atuavam na modalidade. Mas, ainda não é possível dizer se esse momento implicou a efetivação de uma discussão mais densa para as categorias de análises da Geografia, apontadas na proposta Político-Pedagógica da EAJA/EJA, no entanto pode-se afirmar que possibilitou um olhar em caráter de revisão de conceitos, como os de: Natureza, Sociedade, Lugar, Região e Território.

Na perspectiva da SME, isso foi considerado um movimento significativo, tanto que deu sequência ao que culminou no abandono da Proposta Político-Pedagógica para centrar a Materialização da EAJA/EJA no Novo Documento Curricular, e enveredou a Formação nessa mesma linha. Contudo, de efetivo, por hora, acontece a Formação com os Apoios e os coordenadores pedagógicos, no Formato Remoto, por meio de encontros online, com o objetivo de discutir o documento, não se materializando até o presente momento uma Formação Específica por componente curricular que caberia para atender a esse novo alinhamento.

Lopes (2016), ao indicar expressivo interesse pela pesquisa sobre a Formação de Professores em Geografia, salienta que mesmo diante de esforços para ampliar as competências para o ensino, os professores ainda são tidos como profissionais despreparados, sem capacidade de gestar seus próprios saberes, autonomamente.

Será que se pode culpabilizar os professores? Até que ponto eles estão sendo preparados de forma continuada para materializar a metodologia da EAJA/EJA, contextualizada com o ensino de Geografia para essa modalidade? Por isso, a problemática persiste ao se indagar sobre esse específico objeto de estudo, e ao se questionar: em que medida a Formação da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos tem contribuído para a FCPG, considerando a construção e a materialização do currículo de Geografia na RME – Goiânia?

Assim, percebe-se, nesse estudo parcial, que a FCP da EAJA/EJA, pautou-se, em seu processo histórico, sobremaneira na PPP da RME de Goiânia, tendo um contexto formativo voltado para as concepções teórico-metodológicas de Educação na perspectiva freiriana, libertadora e emancipatória, mas que em momento algum contemplou a relação com o ensino de Geografia em suas especificidades de formação.

A formação pautada no ensino de Geografia não aconteceu em nenhum momento de reescrita da proposta ou no contexto da interdisciplinaridade. Mas, é curioso perceber que os conceitos de Geografia apresentam uma relação de proximidade das temáticas apontadas pelas metodologias e escolhidas pelas Unidades Escolares, sendo possível perceber a contextualização ampla da Educação Popular pautada na Ciência Geográfica.

Ainda que essa formação tenha sofrido alterações a partir de 2019, mudando a perspectiva curricular que trazia a PPP, via-se um currículo aberto, em construção que gravitava na esteira da Geografia Crítica. Tal formato elucidava as principais categorias de análise da Geografia (Goiânia, 2017), para um contexto de alinhamento prescritivo,

reconfigurado em objetivos de aprendizagem, para atender às necessidades de alinhamento com a DC-GO, que se mostrava uma réplica da BNCC.

Em 2020, a troca de experiência foi uma das ações propostas para efetivar o trabalho para a aplicação de métodos que realmente correspondam às necessidades da escola e de todos os sujeitos. A Gerfor/SME em Goiânia é a responsável pela implementação da Política de Formação Continuada dos Profissionais da SME. Seu papel principal foi promover a formação de diferentes participantes envolvidos na educação na RME da cidade. Em parceria com a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEREJA), eles propuseram uma ação formativa chamada “Grupo de Trabalho e Estudo: Diálogo, Escrita e Estruturação do Documento Curricular para Goiânia EJA”. Essa iniciativa visa promover o diálogo, trocar experiências e estudar a (re)escrita e a (re)estruturação do Documento Curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na RME de Goiânia (Goiânia, 2022).

Isto posto, na continuidade será feita uma discussão do estudo e análise em torno da contribuição da Formação Continuada de Professores que atuam na modalidade da EAJA/EJA para a materialização do currículo de Geografia, considerando as concepções teórico-metodológicas que fundamentavam a Rede Municipal de Educação de Goiânia.

CAPÍTULO 3

GEOGRAFIA: CONCEPÇÃO E CURRÍCULO NA EAJA/EJA

O que compete ao educador é praticar um método crítico de educação de adultos que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e do mundo.
(Freire, 1997, p. 64).

Este capítulo aborda reflexões sobre o conhecimento escolar de Geografia presente em materiais didáticos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como a concepção da Geografia escolar em diferentes propostas curriculares para o Ensino Fundamental na modalidade EJA. Também discute a importância do uso de materiais didáticos, destacando as principais questões e aspectos marcantes tanto da EJA quanto da Geografia Escolar na atualidade. Reflete-se, com isso, como esse ensino pode influenciar o trabalho pedagógico da educação geográfica dos adolescentes, jovens e adultos, trabalhadores e estudantes, nessa fase da vida. Para além, apresenta-se uma pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), cujos descritores são o currículo do ensino de Geografia na EJA, assim como a realidade do ensino de Geografia na EAJA/EJA de Goiânia.

3.1 Abordagens teórico-metodológicas do Ensino de Geografia na EAJA/EJA

Pensar a educação de adolescentes, jovens e adultos é entendê-la e reconhecê-la como modalidade da Educação Básica brasileira em função de certas especificidades que a distinguem das demais formas de escolarização.

Para se abordar sobre a Geografia Escolar especificamente na Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário discorrer sobre o percurso histórico dessa modalidade de ensino que visa atender àqueles sujeitos que tiveram acesso à escola na infância e não puderam frequentar e/ou concluir os Ensinos Fundamental e Médio regularmente.

De acordo com Oliveira (2007), ao longo da história da educação surgiram várias abordagens alternativas de organização curricular. Isso sugere que as práticas educacionais não são estáticas, mas evoluem com o tempo para se adaptar às necessidades e teorias pedagógicas em constante mudança. Uma das abordagens mencionadas é a busca pela integração entre as disciplinas em uma perspectiva interdisciplinar. Isso significa que o currículo não é estruturado rigidamente de forma isolada. Ele aponta conexões e

relacionamentos entre diferentes componentes curriculares que podem ajudar os educandos a verem a aplicação prática do que estão aprendendo.

A organização curricular compreende ações que envolvam os educandos em atividades práticas e/ou em projetos que despertem seu interesse, em vez de fazê-los apenas receber informações passivamente. Essa abordagem é mais *hands-on* e prática. O método de Freire, em todo seu contexto de concepção, enfatiza que se deve começar com o conhecimento prévio dos(as) estudantes e construir ações a partir daí. Isso envolve uma abordagem mais centrada no aluno, em que os educadores considerem as experiências e os conhecimentos prévios dos(as) educandos(as) como ponto de partida para o ensino. Há uma crítica em relação à estrutura tradicional de disciplinas, que pode ser vista como fragmentada e desarticulada.

O princípio da transversalidade no currículo está como uma das alternativas mais recentes. Isso sugere que, em vez de organizar o currículo em torno de componentes separados, o foco está na integração de temas que cortam várias áreas do conhecimento, como ética, cidadania, sustentabilidade, entre outras. Essa abordagem visa aprofundar a compreensão dos(as) educandos(as) sobre questões importantes e complexas que não podem ser abordadas de maneira isolada.

Oliveira (2007) pontua que a principal preocupação do trabalho pedagógico e dos processos que envolvem a avaliação não deve ser o “saber enciclopédico”, mas saberes que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica e para esta capacitação. Isso não significa reduzir conteúdos para “facilitar”, mas adequar conteúdos a objetivos mais consistentes, e não à repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo e da vida. Entende-se, com isso, que a educação ainda é uma das mais importantes formas de enfrentamento dos inúmeros problemas socioeconômicos que afetam diretamente o país em seus diferentes estados e municípios. Sua organização tem características específicas, que partem de uma realidade única e dos conhecimentos que devem ser socializados e utilizados para a formação integral do sujeito para atender à sua realidade. Seus componentes escolares, constituídos social e politicamente, carregam instrumentos e mecanismos próprios.

O ato de ensinar e aprender em cada disciplina e em cada modalidade de ensino tem características próprias. E a modalidade de Adolescentes Jovens e Adultos exige ainda mais. Assim, faz-se necessário pensar em um currículo que atenda à realidade e à necessidade dos sujeitos localizados e inseridos no mundo. Tal olhar, inevitavelmente, deve voltar-se às identidades e vivências que constituem esses sujeitos, bem como às relações que eles podem estabelecer entre o seu mundo e a escola, o seu mundo e a sala de aula, o seu mundo e o material didático que lhes é apresentado. Afinal,

[...] a construção da própria identidade é o lastro para a descentralização espaço-temporal do sujeito cidadão. E a construção da identidade é, na verdade, a representação das diferenças do sujeito; são as suas marcas / sinais e a valorização de tais singularidades. Em outras palavras, a construção da identidade é a tomada de consciência de que eu sou diferente e por ser diferente é que existo e possui valor social. O homogêneo não existe. São as diferenças que possibilitam os diálogos e as trocas, portanto o constante crescimento social do sujeito. (Castrogiovanni *et al.*, 2000, p. 13).

Daí, percebe-se a necessidade de articulação entre o que é próprio da EAJA/EJA e o que é próprio da Geografia Escolar. Isso traduz o necessário diálogo que deve se estabelecer entre o conhecimento teórico e as práticas que caracterizam a escolarização de jovens e adultos, conforme se preconiza nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA).

Para que ocorra efetivamente o ensino da Geografia nessa modalidade, é preciso compreender a relevância desse ensino para a realidade da EAJA/EJA. A materialização do currículo é um processo que precisa ser compreendido em suas especificidades, embora o próprio nome já denote seus conceitos. Pode-se afirmar que a materialização do currículo é uma abordagem que consiste em transformar as informações que nele estão presentes em elementos tangíveis e concretos, como objetos, imagens, vídeos, infográficos, entre outros.

As categorias símbolos, signos e legendas são responsáveis pela leitura da linguagem cartográfica. Todo leitor necessita buscar informações adicionais além das possíveis leituras feitas através da ligação entre o significante e o significado, que são os dois componentes do signo mapa. O significante é o traço, o desenho, a representação cartográfica. O significado é o conteúdo do desenho. No caso do mapa, o conteúdo é o espaço. Segundo Piaget, é fundamental a criança construir símbolos através da relação significante/significado, para então atribuir significação a futuras leituras cartográficas. (Castrogiovanni *et al.*, 2000, p. 50).

A ideia é que, ao invés de simplesmente listar as habilidades, experiências e formações acadêmicas do candidato em um documento escrito, ele possa apresentar seu currículo de forma mais criativa e visualmente atraente e, principalmente, ser material tangível aos currículos da modalidade EAJA/EJA, por seus sujeitos específicos. Para esse público, o mundo do trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular. Neste sentido, o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem considerar, acima de tudo, essa realidade na materialização do currículo.

O mundo do trabalho é, então, estabelecido como referência essencial para a discussão e a elaboração de projetos pedagógicos no contexto da EJA. Ainda de acordo com a

DCNEM, a vivência do trabalho não pode se ausentar do tratamento dos conteúdos curriculares e, portanto, deve fazer parte da formação integral do sujeito.

Conforme atestam Rodrigues *et al.* (2018):

[...] nessa condição, pensando a Educação de Jovens e Adultos como fenômeno inserido no capitalismo brasileiro e como resultado de diversas formas de exclusões sociais (ou ‘inclusões excludentes’, como entende Acácia Kuenzer (2017)), a perspectiva analítica em questão contribui para o necessário empreendimento de desvelar esse objeto, buscando a realização de um esforço teórico que ao mesmo tempo realiza uma interpretação radical e se transforma em uma questão prática na perspectiva de superar esse estado de coisas. Como ainda diz Ianni, ao analisar o pensamento de Marx, ‘é na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade, o poder e a precisão do seu pensamento’. (Rodrigues *et al.*, 2018, p. 81).

Entende-se que essa abordagem está cada vez mais popular, especialmente em áreas mais criativas. Ao materializar o currículo no âmbito escolar, o ensino pode transmitir informações importantes de modo mais impactante e provocante, despertando em quem aprende o sentido do conhecimento para a vivência cotidiana. Neste sentido, a materialização de currículo também pode ser uma maneira de demonstrar habilidades relevantes, sendo importante lembrar que o modo como o currículo é apresentado em sua proposta metodológica faz bastante diferença para a aprendizagem.

Vale enfatizar que os conceitos da Geografia trazem sentido e significado para a modalidade da EAJA/EJA, pois os sujeitos estão diretamente ligados, no dia a dia, a esses conceitos que são próprios dessa área.

Cada vez que as condições gerais de realização da vida sobre a terra se modificam, ou a interpretação de fatos particulares concernentes à existência do homem e das coisas conhece evolução importante, todas as disciplinas científicas ficam obrigadas a realinhar-se para poder exprimir, em termos de presente e não mais de passado, aquela parcela de realidade total que lhes cabe explicar. (Santos, 2012b, p. 18).

Com isso, é muito válido refletir acerca dos conceitos cotidianos e dos saberes geográficos não escolares, construídos a partir das relações e percepções espaciais inerentes ao ato da existência humana e associados ao senso comum. Sendo o senso comum aquele que se refere à concepção de mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais na vivência cotidiana. Afinal, o espaço vivido pode ser entendido como uma dimensão da experiência humana dos lugares, uma vez que “o espaço é cotidianamente apropriado pelos grupos que nele habitam e lhe conferem dimensões simbólicas e estéticas

[...] que dão sentido a ele, tais como o sentimento de pertencimento, as imagens dos lugares, a dinâmica identitária, a experiência estética etc.” (Gomes, 2017, p. 317).

A verdade, conforme expressa Santos (2012), não será viável enquanto as mudanças por áreas não ocorrerem de forma integral. Se essas mudanças permanecerem apenas parciais ou fragmentadas, não será possível contar com uma área capaz de abordar sua totalidade e atender à realidade. O autor atesta que

[...] a verdade nos manda dizer que sempre foi assim porque, a fundação do que historicamente se chama geografia científica, do século XIX, jamais nos foi possível construir um conjunto de posições baseadas num sistema comum e entrelaçado por uma lógica interna. Se a geografia não foi capaz de ultrapassar essa deficiência porque esteve sempre muito mais preocupada com uma discussão narcísica em torno da geografia como disciplina ao invés de preocupar-se com a geografia como objeto. Sempre, e ainda hoje, discute-se mais sobre a geografia do que sobre o espaço, que é o objeto geográfico. Desse modo, o esforço de conceitualização era sobretudo, de fora do objeto da ciência e não de dentro. (Santos, 2012a, p. 18).

No que se refere ao conteúdo geográfico, esse saber da experiência se constrói a partir de quatro dimensões: o espaço vivido, a história de vida, a experiência de trabalho e os conceitos geográficos cotidianos. Para Santos (2021),

[...] a relativa autonomia de cada disciplina só pode ser encontrada dentro do sistema de ciências cuja coerência é dada pela própria unidade do objeto de estudo que é a sociedade total. Mas, a coerência de cada disciplina particular também exige a construção de um si que lhe seja particular ou específico, formulado a partir do conhecimento prévio da parcela de realidade social considerada como totalidade menor. Essa parcela ou aspecto da vida social assim considerado vem a ser o objeto de cada disciplina particular. Sem essa atitude, nem mesmo estaríamos em condições de saber aquilo que estamos estudando e queremos conhecer melhor. (Santos, 2021, p. 147).

Na Geografia, conforme atesta Santos (1978), o espaço que interessa é o humano ou social, este é, pois, o objeto da Ciência Geográfica. Para o autor, a busca da definição do objeto da Geografia é reconhecida como uma tarefa árdua e com certo número de riscos. Já os saberes geográficos fazem parte do cotidiano e podem ser refletidos nos conceitos de localização e espaço que desvelam a localização de lugares, pessoas e coisas na Terra. O espaço também é um conceito importante, pois a Geografia estuda como as pessoas usam e ocupam o espaço físico da Terra. Assim, o espaço é uma das concepções mais difundidas na Geografia brasileira, embora haja outras concepções, não menos importantes, que fazem parte do espaço geográfico (Santos, 1988).

Os conceitos de paisagem e meio ambiente destacam a interação entre as pessoas e o meio ambiente e como as atividades humanas afetam esse meio. Nas palavras de Santos (2002), numa perspectiva lógica, a paisagem é o espaço humano em perspectiva. “A paisagem é história congelada, mas participa da história viva. São as formas que realizam, no espaço, as funções sociais. Assim, pode-se falar, com toda legitimidade, de um funcionamento da paisagem [...]” (Santos, 2002, p. 106-107).

A paisagem não pode se restringir somente a um sentido, uma vez que ela é formada também de cores, movimentos, odores, sons etc. (Santos, 1988). Já as regiões e áreas culturais identificam como elas são formadas e como elas se relacionam umas com as outras, dando sentido ao espaço vivido. Entende-se que o senso comum, a cultura e/ou o saber popular podem ser considerados modos como os grupos e as classes subordinadas vivem a sua subordinação, ou seja, são constituídos a partir da visão de mundo que essas classes sociais estabelecem. Por isso, é importante considerar o conceito de *visão de mundo*, pois esta representa uma categoria de análise que pode abarcar tanto o senso comum como a cultura popular.

Os conceitos de cartografia e tecnologia ajudam a representar visualmente as informações geográficas, lembrando, ainda, que a tecnologia permite que os educandos usem ferramentas, como o Sistema de Informação Geográfica (SIG), para analisar e interpretar dados geográficos.

A globalização e a heterogeneidade que envolvem a diversidade cultural, econômica e política no mundo trazem a tendência de homogeneização das técnicas, pois o modo de produção hegemônico – capitalista – está em quase todos os lugares do globo e as técnicas tendem a estar de acordo com a lógica desse modo de produção (Santos, 2002).

Conforme afirma Castrogiovanni *et al.* (2000):

[...] o estudo do lugar pode se estender para muito além do texto. E pode-se utilizar outros recursos, como a observação de uma paisagem ao vivo ou uma figura desta mesma paisagem, fotografias, vídeos, filmes etc. Esse estudo pode situar-se no início do desenvolvimento de uma determinada unidade, assim como no seu fechamento, mas pode também ser a unidade de estudo. É sempre conveniente reafirmar que os conteúdos em si são mais do que simples informações a serem aprendidas, eles devem significar a possibilidade de se aprender a pensar. No caso da geografia, aprender a pensar através de conteúdos que lhe digam respeito, que lhe sejam específicos. (Castrogiovanni *et al.*, 2000, p. 89).

Entende-se que as tecnologias digitais modificaram as relações nas sociedades humanas, afetando de modo diferenciado a existência e a mobilidade dos sujeitos. Seus efeitos

repercutem na vida econômica, política, cultural, educacional etc. A presença dos *iphones*, *smartphones*, *notebooks*, *ipads*, *tablets*, bem como de aparelhos de Sistema Global de Posicionamento (GPS), tem mudado a vida dos sujeitos na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Faz-se necessário, portanto, saber acessar essa aparelhagem tecnológica, lidar com essas inovações, ou mesmo ter o acesso na escola para que se possa atender às demandas do trabalho.

Essa mobilidade nos coloca diante de uma mudança significativa na vida cultural, a cibercultura, marcada pelos chips que foram ficando menores, ubíquos, potentes e baratos. A tecnologia está em todos os lugares, nos terminais bancários, nas geladeiras, nos smart cards e até mesmo no corpo humano. No contexto dos aparatos e interferências tecnológicas, a tecnologia digital destaca-se na mediação dos nossos comportamentos, relações, formações das identidades, formas de agir e interagir na sociedade e, particularmente, na educação escolarizada. (Rêses *et al.*, 2017, p. 288).

Sendo assim, a visão de mundo da classe trabalhadora, da realidade da EAJA/EJA deve extrapolá-la, colocá-la em tensão e confronto com outras visões de mundo, outras formas de conhecimento. Assim, não se corre o risco da permanência no senso comum. A educação dialógica, autêntica, de que fala Freire (1987), deseja a emancipação dos sujeitos oprimidos, prega a prática libertadora e a transformação da sociedade desigual.

Na *Coleção Cadernos de EJA*, as reflexões sobre a vida dos trabalhadores na cidade, a percepção sobre o trabalho informal no bairro em que moram, a caracterização do espaço em que vivem a partir dos aspectos vinculados à globalização, bem como o levantamento de informações e questões referentes ao abastecimento de água ou à geração e coleta de lixo no local de moradia se constituem em tarefas que exigem dos(as) educandos(as) da EAJA/EJA o olhar mais atento à ocorrência de fenômenos socioespaciais em seu cotidiano. Esses são conteúdos muito ligados aos conceitos geográficos.

O currículo carrega ainda no seu corpo descritivo temas e conteúdos atuais e de relevância social que, por vezes, são colocados à margem do processo educacional nas escolas. Portanto, constituído por um texto político-pedagógico, que visa favorecer a interdisciplinaridade e a ressignificação dos conteúdos, considerando o entendimento da atual configuração social, da presença das diversas identidades culturais, nas suas múltiplas expressões, e da comunicação digital em rede, que viabiliza uma prática pedagógica diferenciada, holística e complexa. Todos esses elementos contribuem para o reconhecimento de que toda escola exercita sua ação por meio de um currículo, é justo que seus atores o identifiquem e possam inová-lo. Essa inovação se configura por elementos que são traduzidos em práticas sociais e desenvolvem entidades de modo inclusivo, criativo e autônomo. (Rêses *et al.*, 2017, p. 291).

A discussão em torno do lado perverso e desigual da globalização faz com que os sujeitos possam refletir de forma mais crítica e ampliada sobre o espaço vivido e percebido em seu cotidiano, e que o currículo, de uma forma geral, seja materializado no espaço escolar. Dessa maneira, a possibilidade da efetivação de uma superação dialética em torno do que era apenas constatado pela vivência, pelo senso comum, é propiciada pela problematização desse “espaço real”, fruto da experiência imediata da vida. Isso traz a materialização da Geografia para a modalidade da EAJA/EJA.

A prática constitui o saber-fazer do professor, derivado das experiências cotidianas e reais vivenciadas em sala de aula, e dos significados que emergem da relação que o currículo possui na e para a prática. O currículo é mais do que um conjunto de informações; é a expressão da vida. Isso implica dizer que o currículo reflete a dinâmica da vida e está intrinsecamente ligado a um movimento constante de renovação e adaptação para melhor atender às necessidades educacionais.

A *Coleção Cadernos de EJA* foi elaborada para enfrentar o desafio que é a apropriação dos conhecimentos pelas pessoas que foram marginalizadas e excluídas dos processos de escolarização. Por esse motivo, criaram a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Sua tarefa é criar as estruturas necessárias para formular, implementar, fomentar e avaliar as políticas públicas voltadas para os grupos tradicionalmente excluídos de seus direitos, como as pessoas com 15 anos ou mais, que não completaram o Ensino Fundamental. Efetivar o direito à educação dos jovens e dos adultos ultrapassa a ampliação da oferta de vagas nos sistemas públicos de ensino.

Neste sentido, depreende-se do material proposto que:

[...] é necessário que o ensino seja adequado aos que ingressam na escola ou retornam a ela fora do tempo regular: que ele prime pela qualidade, valorizando e respeitando as experiências e os conhecimentos dos alunos. Com esse intuito, a Secad apresenta os Cadernos de EJA: materiais pedagógicos para o 1º e o 2º segmentos do Ensino Fundamental de jovens e adultos. “Trabalho” será o tema da abordagem dos cadernos, pela importância que tem no cotidiano dos alunos. A coleção é composta de 27 cadernos: 13 para o aluno, 13 para o professor e um com a concepção metodológica e pedagógica do material. O caderno do aluno é uma coletânea de textos de diferentes gêneros e diversas fontes; o do professor é um catálogo de atividades, com sugestões para o trabalho com esses textos. (Mazzeu *et al.*, 2007, p. 3).

Esse material leva em conta que o espaço vivido, a história de vida, os saberes e as experiências adquiridas no mundo do trabalho se configuram em processos igualmente

importantes. É válido destacar que essa é a dimensão menos solicitada nas atividades relativas à Geografia, muito em função do pouco reconhecimento do trabalho endereçado à essa área.

Na Geografia, algumas tarefas solicitam o conhecimento prévio de alguns de seus conceitos estruturantes, como território, ou mesmo a visão que o aluno traz sobre a própria Geografia. Na maior parte dos casos, entretanto, a solicitação se refere a conceitos específicos de alguma temática, como segregação socioespacial, desemprego, cidadania, globalização, cidade e campo.

De acordo com Castrogiovanni *et al.* (2000):

[...] muitas vezes sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos e interessantes de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos. Em Geografia uma das questões mais significativas ao tratar do que estudar diz respeito à escala de análise que será considerada. Ao estudar o espaço geográfico, a delimitação do mesmo é um passo necessário, pois o espaço é imenso, planetário, mundial. (Castrogiovanni *et al.*, 2000, p. 83).

Cabe ressaltar que esse saber se constrói na forma de conceitos cotidianos, isto é, conceitos que, em contraposição aos conceitos científicos, são elaborados ao nível do cotidiano das pessoas.

Vygotsky, segundo Cavalcanti (1998, p. 27), considera que “o processo de formação de conceitos cotidianos é ‘ascendente’, surgindo impregnado de experiência, mas de uma forma ainda não consciente e ‘ascendendo’ para um conceito conscientemente definido”. A questão se torna grave porque a contraposição de saberes e das visões de mundo que impõe valores por parte dos educadores tem sido a marca do processo de escolarização. Todavia, o ensino de Geografia e a percepção do espaço, embora estejam fortemente vinculados à experiência vivida, não podem ser considerados uma verdade científica, pois geralmente se limitam ao particular e têm dificuldade em transcender para o geral.

A trajetória da Geografia Escolar brasileira demonstra a existência de diversos movimentos que imprimiram rupturas em relação às correntes antecessoras, mas ao mesmo tempo mantiveram características que se adaptaram ou mesmo se cristalizaram no processo de constituição do conhecimento escolar.

Ao se relacionar com a Ciência Geográfica, a escola e a teoria social, neste início de milênio, a Geografia Escolar coleciona uma série de dilemas que devem ser considerados em qualquer trabalho que a tenha como objeto central de análise. Isso requer um diálogo de contraposição e/ou contradição de ideias que mobilizam essa área. Segundo Santos (2014c, p.

13), “o movimento dialético entre forma e conteúdo, ao qual o espaço, soma dos dois, preside, é, igualmente, o movimento dialético do todo social, apreendido na e através da realidade geográfica”. Para o autor:

[...] cada localização é, pois, um momento do imenso movimento do mundo, apreendido em um ponto geográfico, um lugar. Por isso mesmo, cada lugar está sempre mudando de significação, graças ao movimento social: a cada instante as frações da sociedade que lhe cabem não são as mesmas. Não confundir localização e lugar. O lugar pode ser o mesmo, as localizações mudam. E lugar é o objeto ou conjunto de objetos. A localização é um feixe de forças sociais se exercendo em um lugar. (Santos, 2014c, p. 13).

No ensino de Geografia na Educação Básica, a problemática das escalas de análise e dos recortes espaciais tem se dado em função dos questionamentos sobre o predomínio da região como um dos principais critérios para o estabelecimento da programação curricular. A educação geográfica é investigada tendo como base a sua recontextualização para o Ensino Fundamental de jovens e adultos trabalhadores. Nesse contexto, tem-se algumas considerações para contribuir com o tratamento dessa questão na Geografia Escolar.

Segundo Oliveira (2010):

[...] o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser ‘ensinada’ ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história. (Oliveira, 2010, p. 37).

Na EJA, tal debate é urgente e necessário em virtude de um discurso bastante presente em algumas propostas curriculares que tomam como base o espaço local vivenciado pelos educandos na condução dos critérios de seleção de temas e conteúdo. As análises didáticas exercem um papel preponderante na organização de diversos conteúdos geográficos. Em geral, a articulação entre diferentes níveis de análise espacial se dá em todos os volumes e cadernos, sendo mais presente quando o assunto abordado se refere ao processo de globalização e se articula com fenômenos sociais e espaciais de âmbito local, nacional ou regional. Em Geografia, isso remete à totalidade como uma dimensão que se faz presente nos debates que mobilizam este campo do conhecimento.

Santos (1996) se baseia em Sartre para considerar que a totalidade está sempre em movimento, num incessante processo de totalização, isto é, a totalidade é incompleta porque sempre procura totalizar-se. Ao se trazer essa análise para a compreensão das categorias

espaciais, Santos (2012b, p. 96) revela que “tal evolução retrata o movimento permanente que interessa à análise geográfica: a totalização já perfeita, representada pela paisagem e pela configuração territorial e a totalização que se está fazendo, significada pelo que chamamos de espaço”.

A educação geográfica não se resume ao desenvolvimento solto e vazio de uma listagem de tópicos e itens que constam de uma programação curricular preestabelecida, mas sim à articulação crítica entre o conhecimento escolar veiculado pela Geografia e os grandes temas e conceitos que contribuem para a compreensão do complexo mundo contemporâneo. Entende-se que o conhecimento geográfico oferece às pessoas a compreensão dos problemas cotidianos. Se este conhecimento pode facilitar a tomada de decisões éticas e responsáveis em termos de organização do espaço, é necessário se conhecer justamente as geografias pessoais dos educandos, suas concepções e avaliações espaciais.

A educação geográfica está imbuída, portanto, de sentidos socialmente partilhados que levam em consideração a humanização do sujeito escolar situado em sua história e em sua realidade. De acordo com Oliveira (2010), a contribuição de algumas técnicas e metodologias da Geografia Humanista-Cultural pode ser valiosa por ajudar na compreensão dos aspectos culturais que envolvem o espaço vivido.

A Geografia é a ciência da sociedade que busca compreendê-la nas suas realizações e injunções históricas, espacialmente definidas. A escala de tempo do fenômeno geográfico é, portanto, histórica. A história, por sua vez, realiza-se num determinado período de tempo de uma escala que é geológica, aparentemente incompreensível para o homem, que vive uma outra escala de tempo, uma outra dimensão, quando a vive. Este é sem dúvida o primeiro problema e o primeiro passo a se superar. (Oliveira, 2010, p. 85).

Compreender a produção histórica da sociedade humana e a sua relação com a natureza expressa na construção do espaço geográfico significa, na verdade, compreender as dimensões transescolares dos processos econômicos, políticos, sociais e culturais. A Terra e sua dinâmica envolvem-se teoricamente, segundo uma escala geológica do tempo histórico. Insere-se nessa relação o tempo geológico, sendo este um período de sua existência.

É necessário pensar os conteúdos geográficos escolares sob a ótica do trabalho humano. Se falamos em escolarização de jovens e adultos trabalhadores, falamos em mundo adulto, isto é, mundo de responsabilidades, injustiças e desigualdades perpetradas em grande medida pelas relações de trabalho. De acordo com Harvey (2000), o trabalho é um processo através do qual as coisas do mundo se tornam humanas; é isso que define nossa relação com o

mundo exterior e que, em última análise, molda nossa relação com os outros. Isso remete ao pensamento marxista que desempenhou um papel fundamental na análise das relações de trabalho e na compreensão das dinâmicas sociais e espaciais associadas à produção capitalista.

A relação do trabalho soma-se aos diversos temas abordados na Geografia, como: direitos, racismos, sexismos, preconceito linguístico e cultural, além de uma gama variada de tensões cotidianas. O conjunto desses aspectos pode ser alvo de problematização por uma Geografia que privilegia o trabalho, em todos os seus sentidos, também, como um princípio educativo.

Desde o seu surgimento até os dias atuais, compreende-se que podem ser delimitados dois grandes períodos da Geografia brasileira. O primeiro momento refere-se à institucionalização da Geografia e seu caminho metodológico, em grande medida associado à Geografia francesa e às suas características. Consoante Moreira (2009), o movimento de renovação da Geografia brasileira eclode,

[...] quando, em 1978, os geógrafos brasileiros reúnem-se em Fortaleza, no 3º Encontro Nacional de Geógrafos (ENG), da AGB, a geografia brasileira vivia já um estado de grande ebulição. [...] Nos vários cantos do país, movimentos de crítica e renovação, espontâneos, difusos e, portanto, sem hegemonia nacional vinham acontecendo. (Moreira, 2009, p. 24).

Vive-se um momento de ruptura teórico-metodológica que instaura novas bases e renovadas perspectivas sobre os caminhos que a Geografia deveria seguir. Neste cenário de transformações no campo da Ciência Geográfica, encontra-se o ensino de Geografia que, ao longo do tempo, foi marcado pelo ensino tecnicista aliado a concepções da Geografia tradicional. Dessa maneira, reproduz-se em contexto escolar um ensino fragmentado e desarticulado do mundo vivido pelo estudante, a partir da Geografia Acadêmica.

O segundo momento pode ser identificado com o surgimento da Geografia Acadêmica, que foi institucionalizada no final do século XVIII e início do século XIX na Europa, surgindo como um ideal de formação de uma identidade nacional coesa. Nesse contexto, a institucionalização do ensino da Geografia brasileira, conforme apontado por Rocha (2014), ocorreu na primeira metade do século XIX, com a inclusão da disciplina nos currículos do Imperial Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Desde então, a Ciência Geográfica tem sido parte do ensino básico, alternando-se entre momentos de maior vigor e expressão e períodos marcados por ausências, incógnitas e incertezas.

Rocha (2014) afirma que na França, no início do século XIX, se praticava uma Geografia próxima dos princípios propostos por Estrabão, ou seja, de tradição histórico-

descritiva, de forma a fornecer informações genéricas, de caráter enciclopédico, de um mundo em processo de expansão. Até as primeiras décadas do século XX, a Geografia Escolar que se praticava no Brasil se esforçava em se apresentar como moderna.

Rocha (2014) defende que o ensino de Geografia:

[...] deveria seguir o método racional preconizado pelo positivismo. Por conta disso, deveriam ser banidas de forma absoluta as definições abstratas e, a priori, a realidade, ou a sua imagem concreta, sensível, nítida, exata, deveria ser, de forma incontestada, a fonte exclusiva de toda a cultura geográfica. (Rocha, 2014, p. 28).

Na Geografia tradicional, a análise da paisagem era o principal foco de investigação geográfica, o que reforçava o caráter decorativo e enumerativo em detrimento da análise do espaço e de suas interações, relações e conexões. O espaço era apresentado como conteúdo estático e sem relações externas ou internas. Nesse sentido, privilegiava-se a memorização e o não questionamento sobre as informações mecanicamente transmitidas. Outra característica do ensino de Geografia na perspectiva tradicional refere-se à tendência à unicidade de concepção metodológica e à associação à ordem vigente, não possibilitando qualquer outra forma de pensar o espaço diante das novas complexidades.

Neste cenário de diversidade teórico-metodológica, advindo do movimento de renovação da Geografia, buscou-se, segundo Pontuschka *et al.* (2009, p. 68), “descobrir meios para minimizar a compartimentação dos conteúdos escolares e a distância entre o ensino de Geografia e a realidade social, política e econômica do País, ambos discutidos no âmbito da universidade”. Destaca-se aqui que o movimento de renovação do ensino de Geografia se insere em um contexto mais amplo de renovação curricular e metodológica, cujos esforços estavam centrados na melhoria da qualidade de ensino, a qual, necessariamente, passava pela revisão dos conteúdos e das formas de ensinar e aprender.

Conforme Cavalcanti (2005),

[...] as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediada por signos. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. (Cavalcanti, 2005, p. 187).

Nesta perspectiva, as transformações que se sucederam no ensino de Geografia buscaram acrescentar às clássicas categorias de análise geográfica (natureza, lugar, paisagem, região, território, ambiente) outros conceitos “relevantes para compor um modo de pensar

espacial e para analisar espaços específicos, entre eles estão os de cidade, campo, identidade cultural, degradação ambiental, segregação espacial e uma infinidade de outros que compõem a linguagem geográfica” (Cavalcanti, 2006, p. 35).

As transformações no cenário político, econômico e social, tanto global quanto nacional, trazem profundas alterações na Geografia. Identificou-se que a Geografia tradicional, ancorada no método mnemônico, descritivo, enumerativo e fragmentado, pouco possibilitou avanços para a Ciência Geográfica no contexto escolar. Urge, portanto, que o ensino de Geografia se insira em um movimento de renovação da ciência, colocando-se como espaço de revisão de pressupostos teóricos e metodológicos. Isso se estende à renovação do ensino de Geografia na escola, principalmente na modalidade da EAJA/EJA.

De acordo com Haracemiv (2007), a valorização pessoal no ensino não se limita apenas à valorização da escola, mas também inclui o reconhecimento das emoções e da afetividade no processo educativo. Além disso, enfatiza que os professores desempenham um papel fundamental nesse processo, e eles próprios devem se valorizar através do aprimoramento de suas habilidades e conhecimentos. Essa abordagem contribui para uma educação mais significativa e eficaz. A valorização pessoal refere-se à importância do reconhecimento e do valor atribuídos às próprias atitudes, motivações e características pessoais. Com isso, faz-se necessário reconhecer a relevância do aperfeiçoamento pessoal e profissional dos professores. Ou seja, os professores devem investir em seu próprio desenvolvimento, adquirindo conhecimentos e habilidades para melhorar sua prática educativa.

A amplitude dos aspectos teórico-metodológicos que caracterizaram a renovação da Ciência Geográfica sinaliza para um momento de transformação. As reflexões, neste sentido, indicam a necessidade de expansão para além dos limites das universidades, alcançando os espaços da escola com maior efetividade. Esse movimento é especialmente relevante quando considera a modalidade da EAJA/EJA, demandando uma revisão do ensino e do currículo da Geografia para atender às necessidades e realidades dos estudantes envolvidos.

3.2 Ensino e Currículo de Geografia na EAJA/EJA – Goiânia

No contexto brasileiro, a EJA é tratada como direito de todos, dever do Estado e da família. Caminha, assim, para garantir o acesso ao Ensino Fundamental àqueles que não o fizeram na infância e adolescência, principalmente por imposições sociais excludentes.

Entende-se que o currículo escolar da EAJA/EJA deve ser elaborado visando às características e necessidades do público que a constitui, formado atualmente por adolescentes, jovens, adultos e idosos, uma vez que a idade mínima para o ingresso é de 15 (quinze) anos. Esse dado confirma-se na Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021, em seu Artigo 27.

Art. 27. Obedecidos o disposto no Art. 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/1996 e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada a idade mínima de 15 (quinze) anos completos para o ingresso nos cursos da EJA e para a realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Fundamental (1º e 2º segmento). (Brasil, 2021).

A resolução faz referência à legislação brasileira, especificamente ao Artigo 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/1996, que trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio. De acordo com esse artigo, a idade mínima para matricular-se em cursos da EJA e para inscrever-se e realizar os exames de conclusão da EJA do Ensino Médio (3º segmento) é de 18 anos completos, consoante se prescreve no Art. 28.

Art. 28. Observado o disposto no Art. 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/1996, a idade mínima para matrícula em cursos da EJA e para inscrição e realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Médio (3º segmento) é de 18 (dezoito) anos completos.

Parágrafo único. O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos. (Brasil, 2021).

Além disso, o texto esclarece que, mesmo que um menor de idade seja emancipado para atos da vida civil, essa emancipação não se aplica à prestação de exames supletivos, ou seja, os menores emancipados ainda não têm o direito de realizar esses exames antes de completar 18 anos.

Marcada por uma trajetória de incertezas e descaso por parte do poder público, a EJA passa a ser reconhecida como modalidade de ensino somente a partir da LDB nº 9.384/69, sendo estabelecido na Seção V, do Art. 37, que “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (Brasil, 1996). Mesmo sendo considerada uma modalidade de ensino com suas especificidades próprias em função do público atendido, ainda persiste a concepção de que na EJA os conteúdos devem suprir algo inacabado ou devem reproduzir, de maneira resumida, os conteúdos do ensino regular.

O ensino de Geografia deve oferecer oportunidades para que os educandos compreendam o espaço geográfico e as transformações que nele ocorrem, em virtude de

fatores naturais, sociais, econômicos, históricos e culturais, dando-lhes condições de relacionar os conceitos geográficos apreendidos no ambiente escolar ao seu espaço de vivência.

A Geografia tem como objeto de estudo o espaço geográfico, definido por Santos como “o espaço formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (Santos, 2006, p. 39). Essa indissociabilidade, conforme o próprio autor diz, deve ser solidária a um conjunto de ações que podem dialogar entre si no estudo do espaço geográfico. Por outro lado, na contramão desse pensamento, tem-se a perspectiva de um desenvolvimento técnico e científico do conhecimento, ainda excludente e seletivo, afeito aos moldes de um sistema neoliberal de produção.

Para Straforini (2004),

[...] o desenvolvimento técnico, científico e informacional foi tomado pelo modo de produção capitalista em favor de um seletivo grupo de pessoas, ou seja, da classe dos empresários, sejam eles de produção, comércio ou especuladores financeiros, em detrimento da ampla maioria da humanidade, isto é, do proletariado e, atualmente, daqueles que nem mais como proletariados se inserem no sistema. (Straforini, 2004, p. 34).

Há, por conseguinte, atrelado ao desenvolvimento tecnológico, segundo a estrutura capitalista, a manutenção e a perpetuação das desigualdades sociais em função do monopólio ou hierarquização do conhecimento por parte daqueles que detêm um poder que não está ao alcance de todos. Assim, há um domínio do capital e uma desumanização progressiva.

Há um verdadeiro retrocesso quanto à noção de bem público e de solidariedade, do qual é emblemático o encolhimento das funções sociais e políticas do Estado com a ampliação da pobreza e os crescentes agravos à soberania, enquanto se amplia o papel político das empresas na regulação da vida social. (Santos, 2000, p. 19).

Embora haja essa circunstância instaurada, salientamos a relevância do conhecimento geográfico, pois, conforme aponta Cavalcanti (1998):

[...] o ensino de Geografia deve proporcionar ao aluno a compreensão de espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições, contribuindo para a formação de raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço, pensando os fatos e acontecimentos mediante várias explicações. (Cavalcanti, 1998, p. 192).

A Geografia, em tempos da crescente internacionalização da economia, era considerada dispensável, dava-se privilégio à Matemática e a disciplinas técnicas e profissionalizantes.

A designação de Estudos Sociais prevalecera até 1986, tentando-se cumprir seu papel de mascarar a realidade de um sistema repressivo, em que as chances de formação de consciência crítica dos(as) educandos(as) eram quase inexistentes. A atual BNCC que regulamenta as aprendizagens essenciais e as concepções mercadológicas e não emancipadoras a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares vem sendo alvo de intensas discussões por aglutinar a Geografia à grande área das Ciências Humanas, deixando de ser uma disciplina separada.

Existem diferentes necessidades de desenvolvimento entre crianças e adultos, especialmente no contexto da EAJA/EJA, pois os caminhos educacionais trilhados pelos(as) educandos(as) da EAJA/EJA são diferentes dos caminhos dos(as) educandos(as) que estudam na idade regular. Isso geralmente ocorre devido a razões, como dificuldades socioeconômicas, que impediram esses adultos de completar seus estudos na infância, levando-os a retornar à Educação Básica na idade adulta, muitas vezes, devido a exigências do mercado de trabalho.

A maioria dos(as) educandos(as) da EAJA/EJA está envolvida em atividades de trabalho durante o dia e estuda à noite, visando melhorar seu currículo e aumentar sua renda. Devido a essa rotina atípica, ressalta-se a importância de se adotarem práticas curriculares que motivem esses educandos, com o objetivo de melhorar seu desempenho acadêmico e reduzir a evasão escolar. Eles precisam se sentir protagonistas em seu meio social, o que requer currículos educacionais adaptados à realidade deles.

Os estudantes da EAJA/EJA frequentemente têm ritmos de aprendizagem diferentes e podem se beneficiar de abordagens pedagógicas mais flexíveis e individualizadas. A BNCC pode impor uma abordagem mais padronizada e inflexível, que possivelmente não se adegue bem às necessidades da EAJA/EJA. Mesmo entendendo a diferença, a Resolução 01/2021, de 25 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, como aponta o Artigo 12:

Art. 12. O 3º segmento da EJA, correspondente ao Ensino Médio, poderá ser ofertado na forma presencial e/ou a distância, e seus currículos serão compostos por formação geral básica e itinerários formativos, indissociavelmente. Os sistemas de ensino poderão organizar os cinco itinerários formativos integrados, sendo que até 960 (novecentas e sessenta)

horas serão destinadas à BNCC e 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido. (Brasil, 2017).

É importante reconhecer as diferenças entre crianças e adultos na Educação, especialmente na EAJA/EJA, e a necessidade de adaptar os currículos para atender às necessidades e realidades dos estudantes adultos. No entanto, a BNCC não conseguiu fazer isso adequadamente, dificultando o processo para a modalidade em suas especificidades. Mas, o alinhamento proposto pela Resolução afirma, em seu Artigo 13, as garantias que cabem aos currículos da EJA:

Art. 13. Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital. (Brasil, 2017).

A Resolução ainda contempla a Educação a Distância,

Art. 2. Com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar, a oferta da modalidade da EJA poderá se dar nas seguintes formas:

II – Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância. (EJA/EaD). (Brasil, 2017)

Este artigo da Resolução nº 01/2021 propõe que a EAJA/EJA na modalidade a distância permita que pessoas que não podem frequentar fisicamente uma escola tradicional tenham a oportunidade de estudar remotamente. Isso pode incluir o uso de tecnologias digitais, como a internet, para disponibilizar materiais de ensino, interação com professores e colegas, e a realização de atividades educacionais, sem a necessidade de estar presente fisicamente em uma sala de aula. No entanto, a BNCC foi projetada para orientar a Educação Básica regular. Portanto, o alinhamento direto entre essas duas realidades pode não ser adequado, pois as necessidades, motivações e características dos estudantes da EJA são distintas.

Destarte, é necessário que a Geografia possa ser reconhecida em seu papel específico. Em outras palavras, destacar o conceito de lugar e sua conexão com o mundo é uma forma de estimular o interesse dos sujeitos pelo ensino, fazendo com que este se torne mais atrativo em sua materialização. Pensar como é o lugar, perceber qual é a sua conexão com o mundo é uma

tarefa de extrema relevância atribuída ao ensino de Geografia. O lugar, neste sentido, pode ser considerado uma construção social.

Entende-se que o lugar não é simplesmente um espaço físico, mas é moldado e definido pelas relações humanas. Isso implica dizer que a construção do significado do lugar não é apenas uma questão física, mas também é influenciada pelas interações sociais entre as pessoas que o habitam. Assim, a complexidade na formação do lugar enfatiza a importância das relações sociais, da experiência vivida e da interação entre influências globais e específicas na construção do significado e do sentido desse espaço.

Torna-se imprescindível, com isso, pensar no papel do professor como mediador do conhecimento acerca do relevante conceito de lugar, pois é por meio deste conceito que se permite trazer a realidade dos jovens escolares para as aulas sem se prender aos limites do concreto imediato. O lugar estabelece oportunidades para se refletir sobre realidades e ações que estão fora do próprio lugar (Bento e Oliveira 2012, p. 56).

O estudo do lugar no contexto da Geografia Escolar contribui para a superação do chamado ensino tradicional dessa disciplina, de base positivista, centrado apenas na memorização e/ou descrição do espaço geográfico. Nessa perspectiva, os discentes não demonstravam afinidade com a disciplina pelo fato de terem que decorar respostas extensas que, muitas vezes, eram repassadas na lousa através dos cadernos de respostas dos(as) professores(as). Infelizmente, práticas como essa ainda acontecem, possivelmente, devido à carência de investimentos na formação continuada de professores(as) e pela precariedade das condições de trabalho a que esses profissionais são submetidos.

Mesmo no atual cenário educacional brasileiro, continuamos tendo sistemas formativos dos educadores, de modo geral, ainda insuficientes. Tal situação se configura mais acentuadamente no que se refere à EJA/EJA. Daí, a importância de se pensar em alternativas que busquem amenizar as dificuldades enfrentadas por estes(as) docentes no que se refere à formação e à melhoria de suas atividades.

A Geografia, enquanto disciplina obrigatória no currículo escolar, deve estabelecer uma articulação entre a experiência que o aluno traz do seu cotidiano e o saber sistematizado. Admitimos que desenvolver uma prática docente que busque a emancipação humana e a formação cidadã, frente ao sucateamento da escola pública e à desvalorização da carreira docente, não é uma tarefa fácil.

Todas as Propostas Político Pedagógicas (PPP) vigentes da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia têm o objetivo de apresentar as concepções orientadoras do trabalho pedagógico no que se refere às categorias: sociedade, cultura, sujeito, educação,

aprendizagem, desenvolvimento e avaliação. Essas categorias permeiam também a modalidade da EAJA/EJA e são as concepções que a SME apresenta no documento orientador para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições educacionais que subsidiam o trabalho pedagógico e a ação educativa de toda a Rede.

Apesar do abandono da Proposta Político Pedagógica de 2017, os documentos Elaborados Pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia continuam a referendar que esta Proposta é um documento para atender à Teoria Histórico-Cultural, tendo em suas concepções, aspectos que se articulam aos fundamentos pedagógicos da BNCC, ou seja, ao compromisso com a formação e o desenvolvimento humano e com a educação integral, princípios orientadores do processo educativo para todos os sujeitos, o que é complexo e contraditório.

Tanto a Teoria Histórico-Cultural como o documento da BNCC compreendem os sujeitos como partícipes do processo educacional na interação com o meio e as culturas do seu tempo histórico. Na modalidade EAJA/EJA, leva-se em conta a cultura como os conhecimentos historicamente acumulados pelo sujeito, bem como as políticas públicas educacionais, que visam a uma educação integral e de qualidade para todos os sujeitos. O documento concebe que a cultura compreende o desenvolvimento acumulado ao longo do tempo pela humanidade, portanto, o cultural e o social estão intrinsecamente relacionados.

Assim, as concepções subsidiadas em Vygotsky¹⁴ sinalizam que:

[...] o sujeito é compreendido como ser biológico, histórico, social, cultural, de classe e de direitos, que se desenvolve por meio das diferentes linguagens, nas interações e práticas sociais, em processo contínuo e dialético de humanização. Para Vigotski, ‘o meio não é algo absoluto’, exterior ao homem. (Goiânia, 2020, p. 10).

Essa forma de conceber o sujeito como ser biológico, histórico, social, cultural, de classe e de direitos é estendida a todos os sujeitos, incluindo o sujeito da modalidade EAJA/EJA.

Nos últimos dez anos, os documentos legais da legislação vigente têm servido como fundamentação e subsídio para a organização das PPPs da EJA. Dentre esses documentos destacam-se a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9.394/96, bem como o Parecer da Câmara de Educação Básica –

¹⁴ As variações do nome do Vygotsky são comuns quando se lida com nomes e terminologia de origem não latina, e a escolha da grafia pode depender da preferência do autor, da tradição acadêmica ou da norma estabelecida em uma língua específica. O importante é reconhecer que todas essas formas se referem ao mesmo indivíduo e teórico, Lev Vygotsky, cujas ideias continuam a ser influentes nas áreas da Psicologia e da Educação (Stetsenko e Arievitich, 2010).

CEB 11/2000, elaborado sob a relatoria de Jamil Cury, e os Pareceres 001/98 e 003/99 do Conselho Municipal de Educação de Goiânia (CME). Nessa lógica, o Quadro 06 a seguir ajuda a pensar sobre os processos que envolvem o direcionamento das PPPs da Rede Municipal de Goiânia.

Quadro 06 – Processos evidenciados pelas PPPs (2012-2023)

PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA	PROCESSOS
ANOS (2012-2014) GOIÂNIA. Proposta Político-Pedagógica da Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação/SME, 2013.	Currículo não prescritivo e Formação Continuada pela Gerência de Formação dos Profissionais da Educação da REDE de Goiânia subsidiados pelos documentos legais.
ANOS (2015 – 2018) Processo de Reescrita da Proposta Político-Pedagógica da EJA.	Início e continuidade da Reescrita da PPP da EJA – transição da REDE envolvendo a GERFOR, CRE e profissionais da Educação. Nesse processo a formação da área de Geografia também não aconteceu, sendo substituída pelo Grupo de Trabalho (GT) que discutiam as questões ligadas aos componentes curriculares.
ANOS (2019-2023) GOIÂNIA, Diretrizes Curriculares de Goiânia – Educação de Jovens e Adultos: SME, DC-GOIÂNIA – EJA, 2023.	<ul style="list-style-type: none"> - Para o DC-Goiânia - EJA foi utilizada, além dos documentos citados, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse processo de construção surgem: - Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia (2020); - Documento Curricular para Goiânia, 2020. - Plano Pedagógico de Atendimento Educacional para o ano letivo de 2022 (PPAE, 2022). - Matriz Estruturante da EJA (2022). - Geografia da EJA (2023).

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

De acordo com os documentos legais, a organização da PPP da EAJA/EJA fundamenta-se na legislação vigente, como a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, o Parecer da Câmara de Educação Básica – CEB 11/2000, de relatoria de Jamil Cury, e os Pareceres 001/98 e 003/99 do Conselho Municipal de Educação de Goiânia (CME), entre outras leis e pareceres.

É relevante salientar que a Resolução nº 01/2021 traz uma modificação no entendimento da EAJA/EJA com o intuito de alinhar-se à BNCC. Antes mesmo dessa resolução, em 2019, o Estado de Goiás, especificamente em Goiânia, empreendeu esforços para alinhar a modalidade EAJA/EJA com a BNCC. Essa iniciativa foi alvo de críticas por parte dos profissionais envolvidos nas discussões, uma vez que o documento não faz menção à modalidade nem ao seu público específico: adolescentes, jovens e adultos que necessitam do Ensino Fundamental para dar continuidade aos seus estudos.

Entende-se que uma das finalidades dos componentes curriculares é a não fragmentação dos conhecimentos históricos e culturalmente acumulados e o desenvolvimento de uma ação pedagógica totalizante, a partir de uma concepção de conhecimento, que contemple a interdisciplinaridade e que crie condições para a articulação entre os diversos componentes curriculares e o contexto.

Nesse sentido, o acúmulo das discussões ocorridas ao longo da construção deste texto sugere que o diálogo entre cada componente curricular deverá ser constante, um desafio a ser enfrentado com objetivo de contribuir na formação integral do educando. Essa formação pressupõe que os educadores da EAJA/EJA do Primeiro Segmento e de 5^a à 8^a série busquem nas orientações de cada componente curricular os subsídios para a construção de um currículo comprometido com os sujeitos dessa modalidade de ensino. (Goiânia, 2022, p. 53).

O diálogo entre os componentes curriculares é essencial para a formação integral dos(as) estudantes na EAJA/EJA. Os educadores do Primeiro Segmento e das séries de 5^a à 8^a devem buscar orientações em cada disciplina para construir um currículo que atenda às necessidades dos(as) educandos(as) nessa modalidade de ensino.

A Geografia é um conhecimento que surge com o próprio homem. Antes de defini-la, os homens já possuíam habilidades geográficas que nasceram da observação da natureza. Segundo Moreira (1988), a Geografia científica, tal como hoje é conhecida e popularizada a partir da escola, nasceu no período de 150 anos que se estende a partir de 1.750. Mas é filha sobretudo do século XIX, onde se destacaram: Kant, Humboldt, Ratzel e Yves Lacoste. (Goiânia, 2013, p. 63).

A Geografia, por sua vez, é um conhecimento que tem raízes antigas e se desenvolveu ao longo do tempo, com importantes contribuições no século XIX. A Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5^a à 8^a série - Base Curricular Paritária - define uma Organização Alternativa.

A Organização Alternativa deverá ser implantada em caráter excepcional e visa assegurar o direito de continuidade à escolarização aqueles que se encontram nas regiões cuja demanda não é suficiente à abertura de turmas para o atendimento já estruturado na EAJA/EJA de 5^a à 8^a séries. Entende-se por regiões com demanda insuficiente aquelas que possuem baixa concentração de população jovem e adulta com 15 anos ou mais, sem escolarização. (Goiânia, 2013, p. 51).

Essa é uma medida excepcional, implantada para garantir o direito à continuidade da educação para aqueles que se encontram em regiões onde a demanda não é suficiente para

abrir turmas na EAJA/EJA de 5ª à 8ª série. Então, aplica-se em regiões com baixa concentração de jovens e adultos, com 15 anos ou mais e sem escolarização, como pode ser observado no Quadro 07 em seguida.

Quadro 07 – Processo de desenvolvimento das PPPs da EJA/EAJA (2012 – 2023)

ITENS	PPP- SME GOIÂNIA 2012-2014	REESCRITA DA PPP GOIÂNIA EAJA/EJA 2015-2017	DC-GOIÂNIA EAJA/EJA 2018-2023
Proposta Pedagógica	Sociointeracionista vigotskiana	Teoria histórico-cultural vigotskiana (VERSÃO PRELIMINAR)	Permanece a Teoria histórico-cultural com ampliação do documento da BNCC
O papel dos componentes curriculares	De acordo com a realidade dos sujeitos Currículo não prescritivo	Conceitos e categorias que respaldam teoricamente a Geografia Escolar estão perpassados por todos os conteúdos. Currículo em construção	A estruturação organizada especificamente como o PPP da EJA (2018) e a BNCC. Currículo Prescritivo
Formação continuada da Geografia	Permanente e continuada Sem áreas específicas Sem formação para a área de Geografia	Envolvendo o processo da Reescrita – voltadas para concepção e metodologia de ensino. Aconteceu a discussão na área de Geografia.	I Segmento - formação sobre a nova proposta para a modalidade. A formação a EaD - contemplou os professores do II Segmento - de todos os componentes curriculares.
Modalidade EAJA/EJA	I Segmento (1ª a 4ª séries) II Segmento (5ª a 8ª séries)	I Segmento (1ª a 4ª séries) II Segmento (5ª a 8ª séries)	1º Segmento - formação escolar inicial, mediados por dois professores (Pedagogo e Professor de Educação Física). 2º Segmento - áreas de conhecimentos
Carga Horária	200 dias letivos e 800 horas, assim distribuídas: 600 horas presenciais e 200 horas complementares.	Das 800 horas: aulas ministradas 80% presenciais e 20% a distância, nas turmas por áreas.	A carga horária dos(as) estudantes é de 600h, sendo de 3 (três) horas diárias, com início às 19h e término às 22h - Resolução CNE/CEB nº 1 de 2021

Fonte: Dados elaborados pelo pesquisador em 2023.

A BNCC apresenta competências a serem desenvolvidas para se fazer uma articulação com os princípios que validam a PPP da EAJA/EJA. De modo geral, ela apresenta, em todas as dimensões, uma atenção para a formação voltada para a identidade do(a) educando(a).

[...] Assim como a BNCC/DC-GO, o Documento Curricular para Goiânia - (DC Goiânia-EAJA/EJA) está orientado nos princípios de igualdade e equidade, a partir dos valores éticos, políticos, estéticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, ‘que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva’ (BRASIL, 2017, p. 7). Da mesma forma, indica que as propostas curriculares e as práticas pedagógicas devem ser organizadas com foco nos fundamentos do

desenvolvimento de competências e no compromisso com a educação integral dos educandos. (DC Goiânia-EAJA/EJA, 2020, p. 2).

O DC Goiânia-EAJA/EJA (2020) segue os princípios de igualdade e equidade, baseados em valores éticos, políticos, estéticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Seu objetivo é promover a formação integral dos(as) estudantes e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

[...] Entre agosto e dezembro de 2019, deu-se início ao processo de formação continuada. As formações abordaram a contextualização/histórico do processo de elaboração do DC Goiânia-EAJA/EJA, as especificidades de cada componente curricular e a estrutura do documento. Os apoios técnico-professores, coordenadores pedagógicos e professores pedagogos atuantes no I Segmento participaram da formação sobre a nova proposta para a modalidade. A formação a Distância também foi um instrumento utilizado, que contemplou os professores do II Segmento, de todos os componentes curriculares. (DC-Goiânia-EAJA/EJA, 2020, p. 2).

O objetivo principal da Geografia como componente curricular, de acordo com Gurgel *et al.* (2016), é associar o objeto de estudo geográfico para articular o desenvolvimento do pensamento autônomo no sujeito, para que ele tenha consciência do seu papel social como um cidadão pleno. Entende-se, assim, que na Geografia Escolar o conhecimento científico produzido nas universidades deve passar por transformações de natureza pedagógico-metodológica, para que isso chegue aos educandos do ensino básico. Então, a escola tem um papel fundamental na construção, no trabalho e na recepção do conhecimento geográfico por parte de seus sujeitos heterogeneamente situados. Nesta pesquisa, compreende-se a escola:

[...] como espaço aberto e vivo de culturas, onde o ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade dos sujeitos de compreenderem e continuar atuando no mundo. (DC Goiânia-EAJA/EJA, 2020, p. 2).

Na sequência, na Figura 07, pode-se observar a relevância que a Geografia tem para a formação dos sujeitos da EAJA/EJA, justamente por apresentar os movimentos necessários à realidade dessa modalidade para a aprendizagem.

As Unidades Temáticas são elencadas com os Objetos de Conhecimentos/Conteúdos, que trazem em cada série suas especificidades de maneira gradativa e organizada, tratando-as de forma pontual e aprofundando nos aspectos formativos do componente curricular Geografia, articulando os saberes trazidos pelos (as) estudantes e os conhecimentos científicos (DC Goiânia-EAJA/EJA, 2020, p. 36).

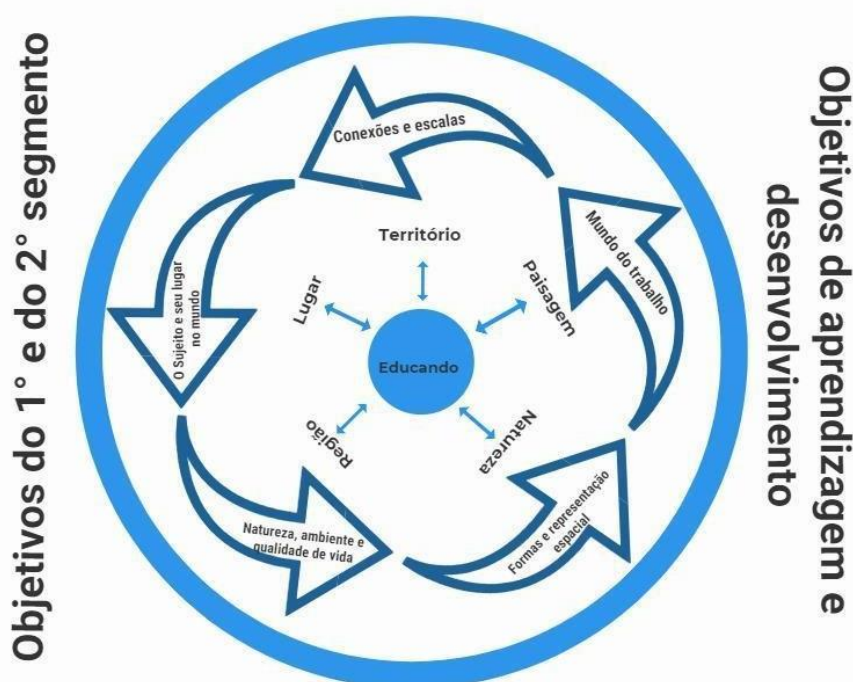


Figura 07 – Currículo de Geografia da EAJA/EJA - RME
 Fonte: DC Goiânia-EAJA/EJA (2020, p. 37).

É válido destacar que o DC Goiânia-EAJA/EJA (2023) resultou de um processo de experiências, debates e construção coletiva (entre os pares), e foi realizado no segundo semestre do ano de 2022. O Grupo de Trabalho e Estudos (GTE) da EAJA/EJA, teve encontros quinzenais realizados por componente curricular, para os quais foram convidados a participar todos os professores e coordenadores da modalidade.

[...] O documento parte da realidade concreta da EJA na Rede Municipal de Educação de Goiânia, estabelecendo um currículo exequível, estruturado a partir do olhar sensível dos professores e consonante com a realidade dos estudantes, bem como com as demandas e urgências do mundo contemporâneo. (DC Goiânia - EJA, 2023, p. 9).

Para se compreender melhor a organização atual da EAJA/EJA, foi estabelecido um formato no qual cada segmento é dividido em três períodos, cada um com a duração de um ano, em substituição às séries. Isso possibilita ao professor acompanhar de forma sistemática o desenvolvimento dos estudantes, priorizando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos dessa modalidade de ensino.

Os processos de Avanço, Classificação e Reclassificação ficaram mantidos, em acordo com a Resolução CME nº 127, de 28 de novembro de 2017. A carga horária de 600 horas ficou distribuída em 3 (três) horas diárias, com início às 19h e término às 22h, em

consonância com a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2021. Nesse sentido, o componente de Geografia foi organizado de acordo com o Quadro 08 a seguir.

Quadro 08 – Organização do componente curricular de Geografia

1º E 2º SEGMENTOS				
COMPONENTE CURRICULAR	Nº de aulas por semana/por Período	Duração das aulas	Carga horária semanal prevista/por Período	Carga horária anual mínima/por Período
GEOGRAFIA	2	45 min	90 min	60h

Fonte: DC GOIÂNIA – EJA (2023).

Como referência à escrita do presente documento, foi utilizado o Documento Curricular para Goiânia (DC GOIÂNIA-EAJA/EJA), elaborado em 2019 e implementado no início de 2020, dentro do contexto de adequação da Rede Municipal de Educação de Goiânia à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e ao Documento Curricular para Goiás (DC-GO, 2018). Porém, a pandemia da Covid-19 impôs a necessidade do distanciamento social e modificou a forma de atender esses sujeitos, dificultando as relações necessárias e essenciais à sua formação, especificamente, nessa modalidade. A construção desse documento da EJA, vincula, portanto, as aprendizagens geográficas consideradas essenciais para a conclusão da Educação Básica e para a formação cidadã dos sujeitos. Ele se apresenta em cinco Unidades Temáticas que se fazem presentes nos dois segmentos, são elas:

[...] *O sujeito e seu lugar no mundo* que discute a relação do homem com o espaço na perspectiva da compreensão dos aspectos físicos, *Conexões e escalas* que intensifica o entendimento da interação homem-natureza no espaço geográfico em diferentes escalas e espaço temporais, o *Mundo do trabalho* que perpassa pelas questões sociais e cotidianas dos sujeitos e pela produção do espaço vivido ao longo de diferentes contextos, *Formas de representação e pensamento espacial* que aborda as representações dos espaços, das relações e dos fenômenos naturais, sociais, ambientais e culturais e os recortes temáticos específicos e *Natureza, ambientes e qualidade de vida* que se atenta a todos os pontos anteriores na intenção de pensar o seu espaço cotidiano de maneira crítica e analítica. Portanto, a partir dessas, há a construção, estruturação e desenvolvimento da aprendizagem do sujeito como especificado anteriormente no texto. (DC Goiânia-EJA, 2023, p. 32, grifos nossos).

O currículo da Geografia está posto neste documento, mas ainda não traz a garantia da sua efetiva implementação na EJA. Assim, neste documento de 2023, já existe a mudança da nomenclatura EJA, de acordo com a sigla nacional. E, neste mesmo documento, tem-se a especificidade do currículo de Geografia, como se mostra a seguir.

[...] A ciência Geografia tem como objeto de estudo o Espaço Geográfico, esse é compreendido pelo espaço físico e social e as relações nele estabelecidas, ou seja, a análise da sociedade e da natureza e as dinâmicas das duas dimensões, dentro das diferentes temporalidades, como ressalta Cavalcanti (2002). O objetivo principal da Geografia como componente curricular é associar o objeto de estudo geográfico para articular o desenvolvimento do pensamento autônomo no sujeito, para que ele tenha consciência do seu papel social como um cidadão pleno. (CD Goiânia-EJA, 2023, p. 5).

Assim, pode-se entender que no 1º Segmento da EJA os pedagogos trabalham os conteúdos geográficos em conjunto com outras disciplinas, como: Ciências, História, Português, Matemática, Artes e Educação Física. Essa integração é feita visando a alfabetização cartográfica e o desenvolvimento do pensamento espacial dos educandos.

[...] No 1º Segmento da EJA, os conteúdos geográficos são trabalhados pelos pedagogos, ressaltando que isso é feito de forma integrada com outros componentes curriculares, como Ciências, nas temáticas físico-naturais, e a História na introdução do sócio cultural ao espaço físico, português nas diferentes linguagens utilizadas no processo ensino-aprendizagem, Matemática, Artes e Educação Física, principalmente quando se trabalha com a alfabetização cartográfica e o pensamento espacial. Esses são exemplos de como a integração dos componentes podem ser feitas. No 2º Segmento, o componente é trabalhado por professores licenciados em Geografia. Mesmo com as especificidades das diferentes formações de cada docente de área essa integração não se perde, pois independente dos conteúdos em si o foco é a formação cidadã do estudante, que só se realiza na continuidade educacional, com foco no desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento significativo para todos os componentes curriculares. (DC Goiânia-EJA, 2023, p. 6-7).

No 2º Segmento, a Geografia é ensinada por professores licenciados na área, mas a integração entre as disciplinas continua sendo valorizada, uma vez que o foco é a formação cidadã dos(as) estudantes. A continuidade educacional é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento significativo em todas as áreas do conhecimento.

A SME utiliza o documento que apresenta as concepções de todas as etapas e modalidades que norteiam e subsidiam a Proposta Político Pedagógica (PPP) da Rede para a construção e reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de forma interdisciplinar com os outros componentes curriculares.

Como forma de resumir o processo de desenvolvimento das PPPs que subsidiam o trabalho da modalidade da EJA, apresentam-se a seguir alguns tópicos considerados importantes, a partir das modificações do currículo, elaborado com base na BNCC, na PPP da SME Goiânia e no DC Goiânia EAJA/EJA:

[...] Com a finalidade de subsidiar a elaboração de uma matriz curricular para o ano letivo de 2021, a Gerência de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (GEREJA) realizou, por meio dos Apoios Técnicos-Professores, um levantamento com o objetivo de conhecer como cada Unidade Educacional organizou sua proposta curricular e quais Objetos de Conhecimento/Conteúdos foram trabalhados a partir de suas realidades. Em acordo com as orientações de flexibilização curricular para o biênio 2020/2021 (Ofício Circular 149/2020 Dirped), a Gereja/Dirped constituiu uma equipe de redatores para a elaboração da Matriz Estruturante para a EAJA/EJA 2021. (Goiânia, 2022, p. 1).

A Gereja realizou um levantamento com o objetivo de conhecer como cada Unidade Educacional organizou sua proposta curricular e quais conteúdos foram trabalhados, visando subsidiar a elaboração de uma matriz curricular para o ano letivo de 2021.

[...] No segundo semestre do ano de 2021, com a flexibilização dos Protocolos de Saúde da Covid-19, iniciou-se o processo de retomada das aulas presenciais por meio de um sistema híbrido, com momentos presenciais e on-line. Esse sistema perdurou até o mês de novembro, quando o atendimento presencial aos estudantes foi finalmente retomado. No meio desse processo, a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (Gereja) verificou a necessidade de adequar o documento curricular, apresentando uma proposta condensada, integrando conteúdos do ano de 2020 - que não haviam sido integralizados - e os do ano de 2021. O resultado desse esforço foi a Matriz Estruturante - EJA 2021. Para o ano de 2022 foi feita nova matriz, o que possibilitou a integralização do currículo e a minimização dos prejuízos causados pela pandemia aos estudantes. (DC Goiânia-EJA, 2023, p. 10).

Assim, a Formação da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos pouco contribuiu para a FCPG, pois se entende, pela pesquisa realizada, que a construção e a materialização do currículo de Geografia na RME - Goiânia ainda está longe de tomar um rumo para atender à realidade dos sujeitos da EAJA/EJA. A matriz estruturante está posta, mas não deixa de determinar um currículo prescritivo e que talvez não dê conta de atender à realidade da modalidade aqui estudada. Com isso, o trabalho docente na EAJA/EJA exige que o professor adote uma prática pedagógica que responda às necessidades dos(as) estudantes, estabelecendo uma relação entre os conteúdos trabalhados e o uso que farão deles posteriormente.

Em 2011, a Resolução CEE nº 260/05 foi revogada, entrando em vigor a CEE/CP nº 5, de 10 de junho de 2011, que mantinha a mesma organização curricular quanto à duração dos cursos de EJA extinguindo, porém, o plantão semanal de dúvidas. Cabe destacar o Art. 59, inciso 1º: O horário das atividades escolares adaptar-se-á, na medida do possível, ao tempo

disponível do aluno trabalhador, de acordo com a realidade de cada localidade (Goiás, 2001, p. 20).

O Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), oferece certificação de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio. A emissão dos documentos certificadores é de responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação, sendo válido em território nacional e no exterior, como qualquer outro diploma de conclusão da Educação Básica. O exame pode ser feito até mesmo pelos privados de liberdade.

Em Goiás, os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) são responsáveis pela emissão de certificados aos concluintes. A matriz teórica que sustenta as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás, conforme citado nesse documento, fundamenta-se em: Freire (1979, 1987, 2000, 2004), Candau (2002), Moreira (2007), Vygotsky (1998), Oliveira e Paiva (2004) (Goiás, 2013, p. 44). Assim sendo, a escola é um espaço privilegiado para combater a desigualdade, buscando eliminar toda e qualquer forma de discriminação.

Mesmo diante de inúmeras dificuldades, uma grande parcela de professores(as) é comprometida com sua profissão e permanece ativa em sala de aula, conservando seu entusiasmo de luta, reafirmando a urgência de trabalhar em prol da reorganização e suporte à carreira docente. No entanto, com a desvalorização social e financeira da carreira docente, com as precárias condições de trabalho, com carga horária exaustiva devido à baixa remuneração, com professores que se submetem a dois ou três vínculos empregatícios: municipal, estadual e particular, ministrando aulas nos períodos matutino, vespertino e noturno, diariamente, e com o agravante da ausência de um plano de carreira com incentivos reais à qualificação, torna-se complicado exigir, além de todos esses encargos, uma efetiva atuação docente em pesquisas.

Neste contexto, entende-se que a FCP é uma das importantes respostas para a continuidade de um ensino de qualidade para todas as etapas e modalidades da escolarização e para as particularidades do discente da EAJA/EJA. Pode-se dizer que a formação continuada é um meio de se garantir a relação entre a escola e o trabalho, tendo em vista a realidade dos sujeitos situados na devida modalidade.

3.3 Perspectivas curriculares da FCPG na EAJA/EJA

A formação continuada de professores e o aprender dos(as) educandos(as) vão além de conteúdos geográficos, pois o conhecimento adquirido na formação proporciona oportunidades que não devem se limitar às exigências do mercado de trabalho, mas que devem se estender a uma formação que os torne mais críticos e interessados em prosseguir na sua vida acadêmica.

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são pessoas que lutam diariamente por melhores condições de vida, então, a necessidade de renda é vista em primeiro plano, e a escola passa a ser relegada a um segundo plano. Nesse sentido, os educandos da EAJA/EJA, observando a impossibilidade de modificar a condição atual e financeira de suas famílias, seguem em busca da escola para tentar recuperar o tempo perdido, muitas vezes motivado pela falta de oportunidade de prosseguir nos estudos.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), ao destacarem a importância da formação dos professores e do exercício profissional da docência, especialmente a partir dos anos 1990, assinalam que:

[...] na esteira desse processo, sobretudo a partir dos anos 1990, a formação dos professores e o exercício profissional da docência foram postos no centro das discussões. Era preciso repensar os cursos de formação docente, em razão não apenas das novas exigências suscitadas pelo movimento de renovação curricular da escola fundamental e média, mas, sobretudo, dos problemas dos cursos de licenciatura, considerados, historicamente, fracos no que dizia respeito à formação satisfatória de seus profissionais. (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009, p. 68-69).

Enquanto os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos enfrentam desafios diários em busca de melhores condições de vida, muitas vezes deixando a escola em segundo plano devido à necessidade imediata de renda, a formação adequada dos professores se torna crucial para atender às demandas desses alunos. Nesse sentido, a necessidade de repensar os cursos de formação docente surge não apenas devido às mudanças curriculares, mas também pela histórica fragilidade na preparação dos profissionais da educação, especialmente no contexto da EAJA/EJA.

A metodologia e o ensino ficavam restritos à leitura, à escrita e à memorização de conceitos. Nessa perspectiva, o modelo educacional para a Geografia não apresentava essa realidade no ensino, pois esta disciplina nos faz repensar as nossas ações para a cidadania e despertar uma visão global sobre a vida do ser humano e sobre sua existência em sociedade.

A EAJA/EJA tem sido uma importante modalidade de ensino para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade adequada. Quanto ao ensino de Geografia, a EJA tem o desafio de trazer conteúdos que sejam relevantes para a realidade desses educandos que, muitas vezes, já trazem experiências e conhecimentos prévios sobre o mundo ao seu redor.

Em pleno século XXI, as práticas pedagógicas no ensino de Geografia na EAJA/EJA têm buscado se adaptar às transformações sociais, tecnológicas e culturais que marcam a contemporaneidade. Para esse feito, o uso de tecnologias digitais e de recursos audiovisuais tem sido uma das estratégias para tornar o ensino mais dinâmico e atrativo para os educandos, bem como para a valorização da história de vida e das experiências dos(as) estudantes como forma de contextualizar os conteúdos.

A EAJA/EJA tem o desafio de promover a alfabetização geográfica dos(as) educandos(as) e ajudá-los a compreender as relações espaço-temporais que estruturam a sociedade em que vivem e a desenvolver habilidades e competências para atuar de forma crítica e participativa na transformação desse mundo. Temas, como: cidadania, direitos humanos, questões ambientais, geopolítica, entre outros assuntos, são extremamente relevantes para a formação de cidadãos conscientemente politizados e precisam ser trabalhados.

Na atualidade, percebe-se que a EAJA/EJA continua com inúmeros problemas. Os principais destes podem estar associados à dificuldade de encontrar profissionais de educação qualificados, capazes de ser formadores de professores para lecionar no ensino da modalidade, pois não se tem uma proposta curricular definida, com conteúdo para ser trabalhado exclusivamente na EAJA/EJA. Além disso, os conteúdos a serem estudados na disciplina de Geografia na EAJA/EJA ficam a critério da escolha do educador, que selecionará o que pode ser melhor trabalhado em determinada turma.

De acordo com Santos (2000), o ensino da Geografia é essencialmente crítico, uma vez que é sua função desvelar as contradições da sociedade em que vivemos e proporcionar ao aluno a compreensão da realidade em que está inserido e a possibilidade de transformá-la. É certo dizer que o ensino da Geografia tradicional fazia com que os educandos memorizassem a sua leitura, a enumeração, o uso de nomenclaturas, a descrição exagerada de fatos, a ausência de explicações pelo professor e a inexistência completa de mapas. Além disso, os(as) discentes estudavam Geografia sem saber o que a disciplina realmente significava, sem discutir ou refletir sobre o seu objeto de estudo. Por essa razão, a representação de nomes,

como rios e montanhas, era um dos métodos de explicação da Geografia, isto é, a memorização era um fator primordial para que os educandos pudessem passar nos testes.

Não obstante, o ensino de Geografia deve estar baseado em práticas pedagógicas que permitam aos estudantes compreenderem a dinâmica das relações sociedade-natureza e as implicações dessas relações no espaço geográfico. Para isso, é necessário que sejam adotadas metodologias que envolvam os educandos em situações-problema, desafios e atividades que estimulem a reflexão crítica sobre a realidade. Segundo Santos (2012b, p. 30), “a Geografia não se limita a oferecer uma descrição do mundo, mas deve levar em consideração as relações que o homem estabelece com o espaço, buscando compreender como as sociedades se organizam no espaço e como o espaço influencia a vida das sociedades”. É fundamental, em vista disso, que o ensino de Geografia seja pautado por uma visão crítica e contextualizada da realidade, que possibilite aos educandos compreenderem a complexidade das dinâmicas socioespaciais.

Uma das metodologias que tem sido adotada no ensino de Geografia é a abordagem interdisciplinar, que permite ao aluno relacionar os conteúdos de Geografia com outras áreas do conhecimento, como História, Sociologia, Biologia, entre outras. Além disso, o uso de tecnologias digitais, como mapas interativos, softwares de geoprocessamento e imagens de satélite, tem sido uma estratégia para tornar o ensino mais atrativo e dinâmico. Segundo Freire (1996, p. 30), “a educação deve formar sujeitos críticos e participativos, capazes de compreender a realidade em que estão inseridos e de atuar na transformação dessa realidade”. O ensino de Geografia deve, portanto, se pautar na pedagogia crítica, que busca formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de compreender e atuar na transformação da realidade em que estão inseridos.

A resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, apresenta como está estruturada a EAJA/EJA na perspectiva da LDB, conforme se menciona no Art. 18: “Respeitando o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao Ensino Fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental” (Brasil, 1996). Com ênfase na formação continuada dos(as) professores(as), a resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e afirma que:

[...] A formação continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (Brasil, 2000).

A valorização do profissional no âmbito escolar é indispensável para que cada vez mais esses profissionais possam participar de formação e preparação para o exercício docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no parágrafo primeiro do Art. 57 da Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, enfatiza que:

§ 1º – A valorização do profissional da educação escolar vincula-se a obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor. (Brasil, 1996).

A formação continuada do educador é necessária desde a disciplina que escolheu cursar até o momento do planejamento de conteúdos que irá trabalhar. Ter um olhar mais amplo em relação à formação e não escolher somente conteúdos programados em livros didáticos são ações indispensáveis à efetivação da relação entre teoria e prática. Afinal, viver em um mundo contemporâneo, em constante modificação, significa acompanhar e entender esse ritmo de aceleração, para que se possa oferecer um ensino prazeroso aos educandos.

A discussão sobre a necessidade de formação docente compatível com a especificidade da EJA tem se ampliado nos últimos anos no Brasil. Embora a formação de professores para essa modalidade não seja uma questão propriamente nova, é inegável a ampliação recente da temática. (Bezerra *et al.*, 2015, p. 130).

Assim, nesse cenário, o debate é uma questão indispensável para se ampliar a forma de adequar e valorizar o ensino na EJA. Para Santos (2005), a formação continuada é essencial para os professores de Geografia, pois essa disciplina está em constante evolução, com novas abordagens e tecnologias sendo incorporadas à prática pedagógica.

Morosini *et al.* (2021, p. 39) ressaltam a importância de critérios estabelecidos e validação por órgãos científicos ao selecionar um repositório. Essa ideia conecta-se ao entendimento de que a formação continuada é essencial para os professores de Geografia, pois lhes permite desenvolver uma visão crítica e reflexiva não apenas sobre a disciplina, mas

também sobre a sociedade atual. Da mesma forma que é necessário avaliar criteriosamente os repositórios de informações científicas, é crucial que os professores se atualizem e desenvolvam habilidades de reflexão crítica para lidar com os desafios educacionais contemporâneos.

Para selecionar um bom repositório Morosini *et al.* (2021) destacam a necessidade de verificar os critérios estabelecidos para o armazenamento das publicações, bem como o órgão científico que chancela tal repositório. A preocupação com a qualidade e a validade dos conteúdos disponíveis é destacada como uma etapa importante ao se utilizar plataformas de pesquisa acadêmica. O acesso a tais conteúdos também faz parte do processo formativo. Nas palavras de Santos (2005), a formação continuada é crucial para os professores de Geografia, visto que essa disciplina está em constante evolução, com novas abordagens e tecnologias incorporadas à prática pedagógica. Entende-se, assim, a relevância do debate sobre essas questões como um meio de aprimorar e valorizar o ensino na EAJA/EJA.

3.4 Estado do conhecimento (2012-2022): o currículo de Geografia da EAJA/EJA

A Formação Continuada precisa ser vista como fundamental para garantir que os professores tenham uma visão crítica e reflexiva sobre a Geografia e a sociedade atual. Nesse contexto, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) destaca-se como um importante avanço na democratização do acesso ao conhecimento científico produzido no país, permitindo que pesquisadores e estudantes tenham acesso a uma ampla variedade de trabalhos acadêmicos e contribuindo para o desenvolvimento da ciência no Brasil.

A base de dados utilizada para a realização desta pesquisa foi a BDTD da CAPES, que consiste em uma plataforma que objetiva facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto aos Programas de Pós-Graduação do Brasil. Assim, foi realizada uma pesquisa sobre os estudos desenvolvidos nas universidades que promovem a discussão de temáticas relevantes, cujos descritores utilizados foram: Currículos, Geografia, EJA, para se entender quais são as discussões apresentadas nos últimos dez anos (2012-2022), como pode se verificar no Quadro 09 em seguida.

Quadro 09 – Teses da BDTD (2012-2022): o currículo de Geografia na EAJA/EJA

Nº	TESE	ANO	REFERÊNCIAS
1	Os currículos praticados no cotidiano da EJA: regulações e emancipações na Escola Centro Educacional Dr. Pedro Amorim	2012	SILVA, Francisco Canindé da. <i>Os currículos praticados no cotidiano da EJA: regulações e emancipações na Escola Centro Educacional Dr. Pedro Amorim</i> . 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade

			Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2012.
2	Contribuições da Educação a Distância a Pedagogia da Alternância.	2012	LOBO, Édila Marta Miranda. <i>Contribuições da educação a distância a pedagogia da alternância</i> . 2012. 60 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012.
3	O lugar ocupado pelo ensino da geografia na educação de jovens e adultos: cenários de dissertações e teses produzidas no Brasil entre os anos de 2006 a 2009.	2013	SILVA, Liziane Bernardes da. <i>O lugar ocupado pelo ensino da geografia na educação de jovens e adultos: cenários de dissertações e teses produzidas no Brasil entre os anos de 2006 a 2009</i> . 2013. 76 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, RS, 2013.
4	Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras	2013	JESUS FILHO, Rubem Teixeira de. <i>Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras</i> . 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2013.
5	Educação patrimonial e educação de jovens e adultos: uma experiência na Escola Marieta D' Ambrósio em Santa Maria/RS	2014	FREITAS, Neida Maria Camponogara de. <i>Educação patrimonial e educação de jovens e adultos: uma experiência na Escola Marieta D'Ambrósio em Santa Maria/RS</i> . 2014. 222 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.
6	Educação a distância na perspectiva de formação profissional dos alunos da EJA segundo os modos de interação no desenho pedagógico	2014	OLIVEIRA, Claudinei de. <i>Educação a distância na perspectiva de formação profissional dos alunos da EJA segundo os modos de interação no desenho pedagógico</i> . 2014. 79 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2014.
7	Educação profissional: uma análise sobre a evasão e a permanência no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Rondônia do Campus Colorado do Oeste.	2014	NOVAIS, Lucimar de Freitas. <i>Educação profissional: uma análise sobre a evasão e a permanência no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio no Instituto Federal de Rondônia do Campus Colorado do Oeste</i> . 2014. 138 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2014.
8	Trajetórias de alunos e alunas transgêneros na educação de jovens e adultos do município de Nova Iguaçu	2015	SILVA, Luciano Marques da. <i>Trajetórias de alunos e alunas transgêneros na educação de jovens e adultos do município de Nova Iguaçu</i> . 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2015.
9	O Ensino de geografia na educação escolar indígena: reflexões com base na Escola Municipal Indígena Nandajara pólo em Caarapó (MS)	2016	SILVA, Danielli Manfré da. <i>O Ensino de geografia na educação escolar indígena: reflexões com base na Escola Municipal Indígena Nandajara Pólo em Caarapó (MS)</i> . 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.
10	O significado social dos cursos de licenciatura do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro para a Baixada Fluminense	2016	SOUZA, Renan Arjona de. <i>O significado social dos cursos de licenciatura do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro para a Baixada Fluminense</i> . 2016. 29 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.
11	A arte indígena como instrumento para o ensino da geometria	2016	SILVA, Ronaldo Cardoso da. <i>A arte indígena como instrumento para o ensino da geometria</i> . 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto

			de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.
12	Valorização dos saberes de estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA	2016	JARDIM, Anilda Carmen da Silva. <i>Valorização dos saberes de estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA</i> . 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.
13	Causas e consequências da desvinculação da educação do campo na agricultura familiar: um estudo de caso do Ensino Médio da Escola Nova República	2017	NUNES, Jane Maria Rosa. <i>Causas e consequências da desvinculação da educação do campo na agricultura familiar: um estudo de caso do ensino médio da Escola Nova República</i> . 2017. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.
14	As Práticas Socioespaciais urbanas dos estudantes da EJA do Município de Duque de Caxias, RJ	2018	SOUZA, Camila Vianna de. <i>As Práticas Socioespaciais urbanas dos estudantes da EJA do Município de Duque de Caxias, RJ</i> . 2018. 226 f. Dissertação (Mestrado em Produção Social do Espaço: natureza, política e processos formativos em Geografia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2018.
15	O ensino de Ciências Humanas no Ensino Médio integrado no IFRN: uma análise dos documentos institucionais	2018	SOUZA, Francisca Leidiana de. <i>O ensino de ciências humanas no ensino médio integrado no IFRN: uma análise dos documentos institucionais</i> . 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró, RN, 2018.
16	Da formação inicial à continuada para a EJA: desafios e implicações para a prática docente	2018	ALVES, Caroline Diniz Nóbrega. <i>Da formação inicial à continuada para a EJA: desafios e implicações para a prática docente</i> . 2018. 130 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2018.
17	Cartografias? Outra? Na EJA: por uma prática decolonial no ensino de Geografia	2018	FERREIRA, Alan Serafim. <i>Cartografias "Outra" na EJA: por uma prática decolonial no ensino de Geografia</i> . 2018. 181 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.
18	Aspectos sociais dos atos infracionais de adolescentes no Território da Baía da Ilha Grande	2018	FRIAS, Grazielle Lenar Benedito de. <i>Aspectos sociais dos atos infracionais de adolescentes no Território da Baía da Ilha Grande</i> . 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.
19	Desenho Universal para a Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual	2018	SOUZA, Izadora Martins da Silva de. <i>Desenho universal para a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual</i> . 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto Multidisciplinar/ Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.
20	Os arranjos produtivos locais como espaço para uma Pedagogia dialógica: a experiência do Campus Amajari - IFRR	2018	OLIVEIRA, Maria da Natividade Alves de. <i>Os arranjos produtivos locais como espaço para uma Pedagogia dialógica: a experiência do Campus Amajari - IFRR</i> . 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

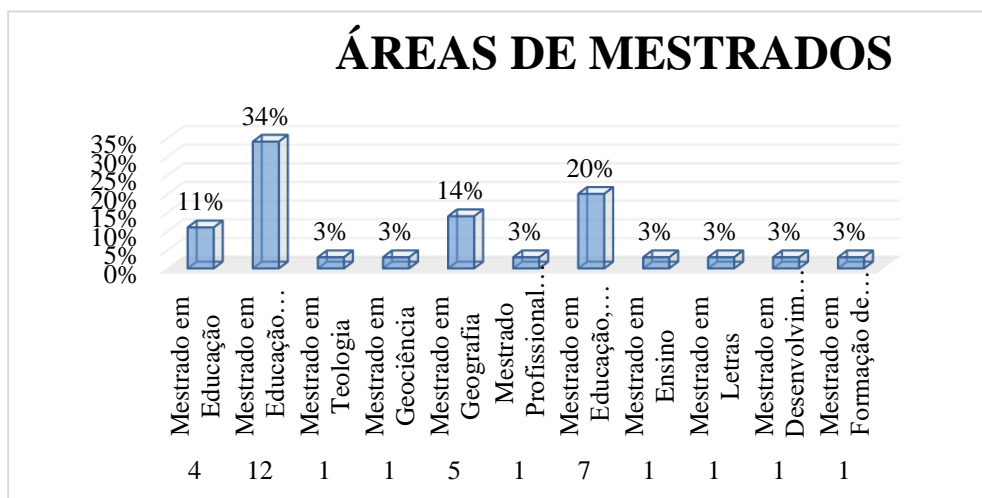
21	Escola indígena no estado do Rio de Janeiro: políticas públicas e racismo institucional	2018	OLIVEIRA, Marize Vieira de. <i>Escola indígena no estado do Rio de Janeiro: políticas públicas e racismo institucional</i> . 2018. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.
22	A leitura em perspectiva transdisciplinar: uma proposta com os descritores do SAEPE para a educação de jovens e adultos	2019	BOTELHO, Carla Patrícia Roldão de Araújo. <i>A leitura em perspectiva transdisciplinar: uma proposta com os descritores do SAEPE para a educação de jovens e adultos</i> . 2019. 118 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS)) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, PE, 2019.
23	Currículo de geografia da educação de jovens e adultos da rede estadual de ensino de Catalão (GO)	2019	SILVA, Ana Lúcia da. <i>Currículo de geografia da educação de jovens e adultos da rede estadual de ensino de Catalão (GO)</i> . 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO, 2019.
24	Os impactos do ensino agropecuário do Instituto Federal do Amazonas na Comunidade Indígena Ticuna Umaria em Tabatinga - AM	2019	MOTA, Márcio Antônio Lourenço. <i>Os impactos do ensino agropecuário do Instituto Federal do Amazonas na Comunidade Indígena Ticuna Umaria em Tabatinga - AM</i> . 2019. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.
25	A EJA é negra! As vozes dos sujeitos da rede municipal de Belford Roxo sobre as questões Étnico-raciais	2019	SILVA, Thatiana Barbosa da. <i>A EJA é negra! As vozes dos sujeitos da rede municipal de Belford Roxo sobre as questões Étnico-raciais</i> . 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.
26	Quintais produtivos como elementos de educação contextualizada ao semiárido cearense: saberes e fazeres	2019	OLIVEIRA, Alaíde Régia Sena Nery de. <i>Quintais produtivos como elementos de educação contextualizada ao semiárido cearense: saberes e fazeres</i> . 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.
27	Escrita e reescrita de textos: uma experiência no PROEJA do Instituto Federal do Amapá - Campus Laranjal do Jari	2019	SILVA, Givanilce Socorro Dias da. <i>Escrita e reescrita de textos: uma experiência no PROEJA do Instituto Federal do Amapá - Campus Laranjal do Jari</i> . 2019. 53 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.
28	Os sentidos da Educação em uma Cadeia Pública feminina no Estado do Rio de Janeiro: perspectivas docentes	2019	SILVA, Aline dos Santos. <i>Os sentidos da Educação em uma Cadeia Pública feminina no Estado do Rio de Janeiro: perspectivas docentes</i> . 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.
29	Ensino de Geografia e tecnologias: o uso de aplicativos para celulares na educação de jovens e adultos em Catalão (GO)	2020	SANTOS, Alex Lourenço dos. <i>Ensino de geografia e tecnologias: o uso de aplicativos para celulares na educação de jovens e adultos em Catalão (GO)</i> . 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO, 2020.
30	Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces entre educação especial e educação do campo quilombola no	2020	GABRIEL, Diego Henrique Machado. <i>Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces entre educação especial e educação do campo quilombola no</i>

	município de Posse/GO		Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.
31	O ensino de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos: perspectivas de professores do Ensino Médio de Nova Iguaçu	2020	RIBEIRO, Jonathan Ferreira. <i>O ensino de língua portuguesa na educação de jovens e adultos: perspectivas de professores do ensino médio de Nova Iguaçu</i> . 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.
32	Estudo da evasão escolar no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2020	FARIAS, Letícia Campos de. <i>Estudo da evasão escolar no colégio técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro</i> . 2020. 48 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.
33	Universidade popular comunitária: a importância da comunidade na educação de jovens e adultos	2020	SILVA, Loedilza Milícia da. <i>Universidade popular comunitária: a importância da comunidade na educação de jovens e adultos</i> . Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso / Brasil Instituto de Educação, Cuiabá, MT, 2020.
34	A narrativa por entre lugares, estradas e paisagens: da formação docente e prática de um professor de Geografia	2021	ROCHA, Leandro da. <i>A narrativa por entre lugares, estradas e paisagens: da formação docente e prática de um professor de geografia</i> . 2021. 88 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Agronomia / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.
35	Sequência didática para o estudo da paisagem no contexto da educação de jovens e adultos	2022	PEREIRA, Maria do Socorro de Moura. <i>Sequência didática para o estudo da paisagem no contexto da educação de jovens e adultos</i> . 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022.

Fonte: Material elaborado pelo pesquisador em 2023.

As áreas de mestrados que aparecem a partir dos descritores “Currículos de Geografia na EJA” encontram-se em 35 dissertações nas seguintes áreas: Mestrado em Educação (4); Mestrado em Educação Agrícola (12); Mestrado em Teologia (1); Mestrado em Geociência (1); Mestrado em Geografia (5); Mestrado Profissional em Geografia (1); Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (7); Mestrado em Ensino (1); Mestrado em Letras (1); Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas (1) e Mestrado em Formação de Professores (1).

Vale destacar que, apesar de se aceitar os descritores do Currículo da Geografia na EJA, muitos desses trabalhos fogem ao tema. Na sequência, tem-se os números em percentuais, conforme podem ser observados no Gráfico 01 a seguir.

Gráfico 1 - Os cursos de mestrados que mais utilizaram os descritores investigados

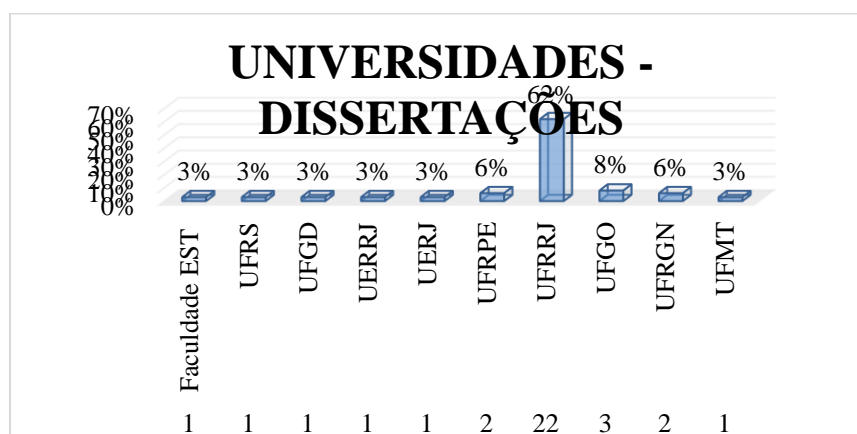
Fonte: Dados coletados pelo Pesquisador em 2023.

O que pode ser observado e comprovado é que mesmo as áreas não sendo de Geografia elas trazem conceitos e temáticas que fazem parte do currículo dessa licenciatura, conseguindo, dessa forma, mesmo que indiretamente, trabalhar conceitos da Geografia.

As áreas de mestrados foram: Mestrado em Educação (11%), Mestrado em Educação Agrícola (34%), Mestrado em Teologia (3%), Mestrado em Geociência (3%), Mestrado em Geografia (14%), Mestrado Profissional em Geografia (3%), Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (20%), Mestrado em Ensino (3%), Mestrado em Letras (3%), Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas (3%) e Mestrado em Formação de Professores (3%). Entende-se, assim, que a Geografia é uma disciplina, na perspectiva interdisciplinar, presente no cotidiano das pessoas que vivem em sociedade. E o destaque é o mestrado em Educação agrícola que aponta 34% da temática investigada. Já o mestrado em educação consegue de alguma forma trazer a presença de alguns conceitos de Geografia para a realidade da EJA com 20%.

Outro fator que pode ser levado em consideração são os quantitativos de universidades que atendem a essa demanda, quais sejam: 1 Faculdade EST; 1 UFRS; 1 UFGD; 1 UERRJ; 1 UERJ; 2 UFRPE; 22 UFRRJ; 3 UFGO; 2 UFRGN; 1 UFMT. Sendo que a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ apresentou um percentual de 62% em números de trabalhos contidos no banco de dados.

Foram apresentados poucos trabalhos nas outras universidades com apenas 1% nos bancos de dados. Os trabalhos em destaque na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro trazem muitos conceitos que circundam a Geografia. Essa realidade leva à reflexão de que os conceitos geográficos transitam por diversas disciplinas por ser uma área que traz a vivência e a prática cotidianamente.

Gráfico 02 – As universidades que mais utilizaram os descritores da pesquisa

Fonte: Dados coletados pelo Pesquisador em 2023.

No Quadro 02 acima, percebe-se que a UFRRJ é uma instituição de ensino superior que se destaca no ensino e pesquisa em Geografia, especialmente no que se refere às temáticas relacionadas à agricultura, ao desenvolvimento rural e a questões ambientais. Ela conta com uma infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, o que contribui para a excelência do ensino e pesquisa em Geografia na instituição. E oferece cursos de graduação e pós-graduação em Geografia, com ênfase em diversas áreas do conhecimento, como Geografia Agrária, Geografia Humana, Geografia Ambiental, Geotecnologias, entre outras. A instituição também desenvolve projetos de pesquisa e extensão em parceria com outras instituições nacionais e internacionais, o que contribui para a produção de conhecimentos relevantes na área da Geografia. Assim, o ensino e a pesquisa em Geografia se destacam devido à qualidade de seu corpo docente, infraestrutura adequada e à realização de projetos de pesquisa e extensão em parceria com outras instituições, especialmente no que se refere às temáticas relacionadas à agricultura, desenvolvimento rural e questões ambientais.

As teses encontradas pelos descritores utilizados foram apenas 10. Ressalte-se que o Quadro 10, na sequência, apresenta um total de 10 teses nas seguintes áreas: Educação, Filosofia, Letras e Ciências Humanas no Ensino de Ciências e Matemática, Educação em Contextos Contemporâneos e Demandas Populares e Geografia.

Quadro 10 – Teses da BDTD (2012-2023): um olhar para o currículo de Geografia na EAJA/EJA

Nº	TESE	ANO	REFERÊNCIAS
1	Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública	2012	PASSOS, Joana Célia dos. <i>Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública</i> . 2012. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de

			Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2012.
2	O ensino de Geografia e do urbano na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: as possibilidades de uma formação cidadã para a conquista do direito à cidade	2016	MALAVSKI, Paula Dagnoni. <i>O ensino de geografia e do urbano na educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil: as possibilidades de uma formação cidadã para a conquista do direito à cidade</i> . 2016. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
3	Órfãos das letras no contexto Amazônico: memórias de uma prática docente em EJA na Tríplice Fronteira Brasil-Peru-Colômbia	2018	SILVA, Maria de Nazaré Corrêa da. <i>Órfãos das letras no contexto amazônico: memórias de uma prática docente em EJA na tríplice fronteira Brasil-Peru-Colômbia</i> . 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
4	Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências	2018	ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. <i>Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências</i> . 2018. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar do PPGE, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2018.
5	Problem-Based Learning e educação a distância: uma proposta para a educação estatística no ensino superior	2019	SILVA, Josney Freitas. <i>Problem-based learning e educação a distância: uma proposta para a educação estatística no ensino superior</i> . 2019. 130 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, SP, 2019.
7	Impactos da reforma gerencial do Estado na gestão das políticas públicas para a EJA	2019	ANDRADE, Rodrigo Coutinho. <i>Impactos da reforma gerencial do estado na gestão das políticas públicas para a EJA</i> . 2019. 577 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.
8	Geografia Escolar nas aldeias indígenas Potiguara de Jaraguá e Monte Mór de Rio Tinto-PB	2020	SILVA, Sidnei Felipe da. <i>Geografia escolar nas aldeias indígenas Potiguara de Jaraguá e Monte Mór de Rio Tinto-PB</i> . 2020. 196 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.
9	Estudo da decolonialidade na educação do campo: abordagens da temática Étnico-racial em uma licenciatura da UFRRJ	2020	BESSA, Alyne Fonseca. <i>Estudo da decolonialidade na educação do campo: abordagens da temática étnico-racial em uma licenciatura da UFRRJ</i> . 2020. 309 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.
10	Quem vê cara não vê orientação, nem a identidade de gênero: compreensões e práticas docentes frente aos LGBTIfobia na escola	2020	SILVA, Luciano Marques da. <i>Quem vê cara não vê orientação, nem identidade de gênero: compreensões e práticas docentes frente aos LGBTIfobia na escola</i> , 2020. 180 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.
11	Produção, aplicação e análise de um curso conectivista para a aprendizagem de astronomia	2021	MORAES, Leandro Donizete. <i>Produção, aplicação e análise de um curso conectivista para a aprendizagem de</i>

	observacional		<i>astronomia observacional</i> . 2021. 322 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, SP, 2021.
--	---------------	--	---

Fonte: Material elaborado pelo Pesquisador em 2023.

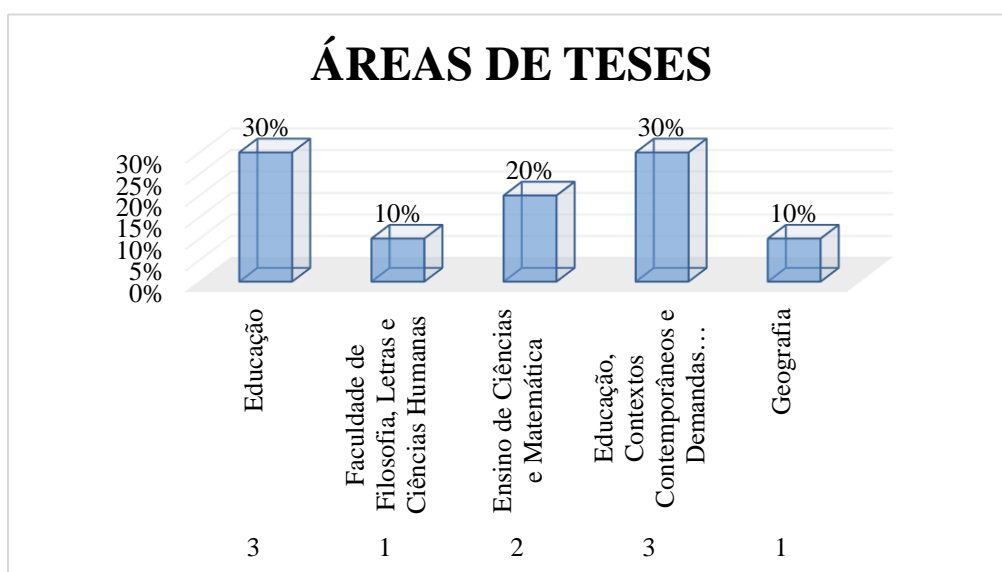
Pode-se deprender que as teses de doutorados apresentam falhas de registros no âmbito do BDTD, sendo que das 12 teses que foram encontradas pelos descritores, as de números 5 e 6 são repetidas, bem como as de números 11 e 12. Assim, os trabalhos somam um total de 10 teses.

Destaca-se ainda, que o tema: *Problem-Based Learning e Educação a Distância: uma proposta para a Educação Estatística no Ensino Superior*, da autora Josney Freitas Silva não coaduna com os descritores utilizados para o acesso de conteúdo aqui pesquisado.

Dos descritores Currículos de Geografia na EJA foram identificadas 10 dissertações nas seguintes áreas: 3 em Educação; 1 em Filosofia, Letras e Ciências Humanas; 2 em Ensino de Ciências e Matemática; 3 em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares e 1 em Geografia.

Os números em percentuais podem ser observados no Gráfico 03 a seguir. É importante ressaltar que a área de Geografia nas teses só apareceu uma vez, o que novamente assinala que os conceitos da Geografia estão sempre presentes em diversas áreas e contribuem para a formação do sujeito da EAJA/EJA com vivência e experiência.

Gráfico 3 – Os cursos de teses que mais utilizaram os descritores investigados



Fonte: Dados coletados pelo Pesquisador em 2023.

O destaque de percentual de 30% comparece em Educação e 30% em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, o que sinaliza as questões

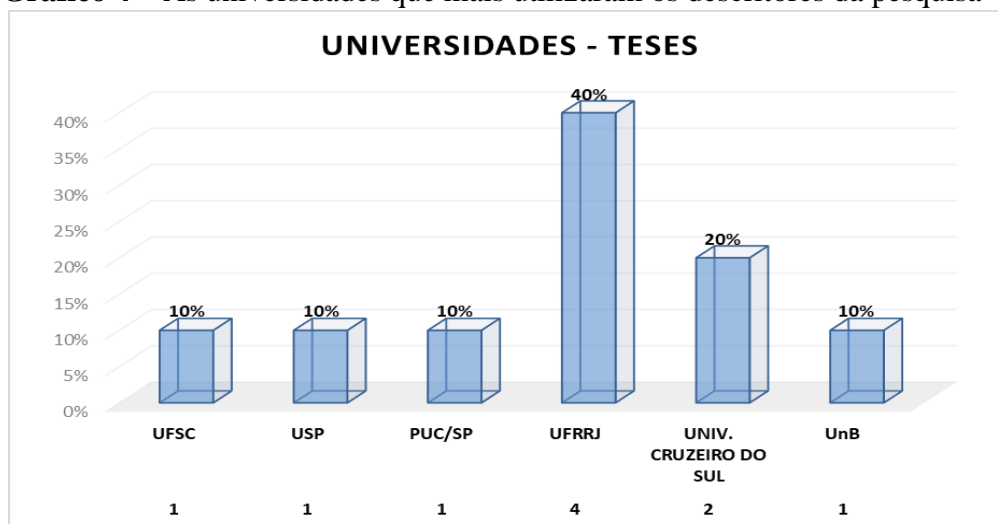
interdisciplinares perpassando as disciplinas nas pesquisas propiciadas pelas universidades. Segundo Oliveira e Viana (2018, p. 40), “a Geografia é uma ciência que permite a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento, contribuindo para uma compreensão mais ampla e complexa das relações sociais e espaciais”. Isso pode ser comprovado nos quadros e gráfico supracitados, tendo em vista a pluralidade de áreas que possibilitam pesquisas em Geografia.

A interdisciplinaridade é um aspecto relevante no ensino de Geografia, pois oportuniza a conexão entre diferentes áreas do conhecimento e a construção de uma visão integrada e crítica da realidade. De acordo com Gomes (2017, p. 22), “a interdisciplinaridade na Geografia contribui para a compreensão das múltiplas dimensões do espaço geográfico, permitindo a análise integrada das relações sociais, econômicas, culturais e ambientais”. Ou seja, a interdisciplinaridade é inextrincável à constituição do espaço geográfico e dos sujeitos que também o constroem.

Conforme Alves (2019, p. 64), “a interdisciplinaridade no ensino de Geografia pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de compreender e transformar a realidade”. Em outra palavras, pode ser utilizada como estratégia pedagógica para motivar e engajar os(as) estudantes no processo de aprendizagem, relacionando o conteúdo de Geografia com suas experiências e interesses.

Outro fator que pode ser levado em consideração é o quantitativo de universidades que atendem a essa demanda, a saber: UFSC (1), USP (1), PUC/SP (1), UFRRJ (4), Universidade Cruzeiro do Sul (2), UnB (1). Ressalte-se aqui que a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro continua sendo, assim como foi com as dissertações, a que mais faz pesquisas relacionados aos conceitos da Geografia.

Gráfico 4 – As universidades que mais utilizaram os descritores da pesquisa



Fonte: Dados coletados pelo Pesquisador em 2023.

É possível afirmar que a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) pode colaborar para o ensino de Geografia na EAJA/EJA de diversas maneiras, como no fornecimento de embasamento teórico e metodológico para os professores de Geografia, possibilitando a atualização sobre as tendências e os debates mais recentes na área; na viabilidade de estudos e pesquisas sobre o ensino de Geografia na EJA, como educação popular, educação do campo, educação quilombola, entre outros, que são tão necessários para agregar os valores da diversidade nas instituições; no acesso aos trabalhos que abordam experiências e práticas pedagógicas bem-sucedidas no ensino de Geografia na EAJA/EJA para subsidiar os educadores; bem como no estímulo à produção de pesquisas e reflexões sobre o ensino de Geografia na EAJA/EJA, especialmente, para o avanço do conhecimento e o fortalecimento da formação continuada de professores que atuam nesse componente curricular.

Neste sentido, é importante um entendimento sobre a construção e a materialização do currículo de Geografia na EAJA/EJA de Goiânia, para que se possa contribuir com os aspectos que envolvem a dimensão da prática e da teoria no currículo de Geografia na EAJA/EJA de Goiânia.

3.5 A construção e a materialização do currículo de Geografia na EAJA/EJA em Goiânia

A formação de professores para a EAJA/EJA é uma possibilidade de evidenciar a sua importância no cenário educacional brasileiro. Desta forma, optou-se por se fazer apontamentos a partir de um recorte, trazendo as especificidades da formação docente para o âmbito das particularidades da Geografia. Pondere-se que, na Educação de Jovens e Adultos, docentes que lecionam Geografia não passaram por processos formativos condizentes com as necessidades da sala de aula ou com as especificidades do público da EAJA/EJA.

A EAJA/EJA atualmente é composta por discentes de diversas faixas etárias e de contextos culturais heterogêneos. São homens e mulheres com diferentes perspectivas pessoais e profissionais que chegam às escolas carregados de vivências e saberes construídos no cotidiano, demandando, portanto, metodologias especificamente diferenciadas. Assim, reafirma-se a importância de se compreender como está configurada essa problemática nos bancos escolares.

Conforme Soares e Simões (2005), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96 – institui a necessidade da formação adequada para se trabalhar

com o jovem e o adulto, assegurando maior atenção às especificidades do público matriculado nos cursos da Educação de Jovens e Adultos. Assim, a FCPG é um incentivo à produção de material didático destinado ao público jovem e adulto. Por outro lado, alguns autores concordam que a principal formação, na contemporaneidade, é alcançada em decorrência das experiências em sala de aula e não propriamente pela formação inicial.

Durante a atuação docente, o professor da EAJA/EJA, tendo em vista a diversidade do seu público, deve estar ciente de que muitos elementos se constituem como essenciais em seu trabalho, especialmente no que remete às necessidades e habilidades dos educandos. Em relação ao processo de FCPG na EAJA/EJA, o profissional tem como proposta trabalhar os conteúdos geográficos dando ênfase à produção de conhecimentos específicos na formação do(a) educando(a), tais como: a cidadania, o desenvolvimento de suas capacidades e a percepção do espaço geográfico e suas respectivas relações sociais, econômicas, culturais, ambientais, políticas e éticas.

De acordo com Santos (2010),

[...] se um rio é somente um rio, para os homens ele será mais que uma água corrente: ele será o que determinar a relação dos homens com as coisas; ele será o que determinar a vida dos homens; e é a vida dos homens que resolverá as relações de poder sobre as coisas e, mais ainda, acabará determinando que o poder de propriedade realizado por uma classe se transforma em poder sobre os próprios homens e, daí a transformação do espaço em Estado. (Oliveira, 2010, p. 77).

Essa transformação da realidade pensada desvela a política no centro da Geografia, provocando uma postura para assumir, do ponto de partida da especialidade contemporânea, um ensino-aprendizagem poderoso para a formação crítica do sujeito participante da sociedade e do mundo do trabalho.

De acordo com Portugal (2013), o lugar da EAJA/EJA nos cursos de licenciatura é ainda um problema, pois o currículo do curso privilegia conteúdos específicos da Ciência Geográfica, favorecendo a formação identitária do geógrafo bacharel em detrimento da formação identitária do geógrafo professor. Considere-se, ainda, a falta de articulação dos componentes específicos da Geografia com os componentes didático-pedagógicos, que faz com que não ocorra a relação entre os conhecimentos específicos da Ciência Geográfica e os conhecimentos pedagógicos.

Essa dissociação dificulta o trabalho em sala de aula, tanto na perspectiva teórica quanto na prática, uma vez que nem sempre o desdobramento de alguns conceitos e conteúdos específicos é possível a uma observação ou experiência prática. O professor da EAJA/EJA

deve atentar para a diversidade do(a) educando(a) existente nesta modalidade de ensino, pois esses sujeitos são carentes de um olhar acolhedor e de políticas públicas direcionadas ao enfrentamento dessas carências.

A demanda por EAJA/EJA varia significativamente de acordo com a região, as circunstâncias socioeconômicas e as políticas educacionais de cada país ou localidade. No entanto, a modalidade atende a uma ampla gama de sujeitos que buscam completar sua educação formal ou adquirir novos conhecimentos. Normalmente, são grupos de sujeitos que não concluíram o Ensino Fundamental ou médio e são adultos que não tiveram acesso à educação formal. Outros nunca tiveram a oportunidade de frequentar a escola quando eram crianças devido a fatores, como: pobreza, migração ou conflitos. A EAJA/EJA permite que esses adultos adquiram habilidades básicas de leitura, escrita e matemática.

Já outros buscam uma qualificação, pois já concluíram o Ensino Médio e procuram a EAJA/EJA para obter certificados e qualificações adicionais. Isso pode ser necessário para avançar em suas carreiras ou para se adaptar às mudanças no mercado de trabalho. Pode também propiciar as pessoas que migram para um novo país e que, muitas vezes, enfrentam desafios na adaptação ao sistema educacional local. A modalidade da EAJA/EJA pode ser uma maneira de ajudá-las a adquirir as habilidades linguísticas e educacionais necessárias.

As pessoas em situação de vulnerabilidade social, como indivíduos em situação de rua ou presidiários, podem recorrer à EAJA/EJA como uma maneira de melhorar suas perspectivas de emprego e reintegração social. A demanda por EAJA/EJA é influenciada por fatores sociais, econômicos e educacionais, bem como pela conscientização sobre a importância da educação ao longo da vida. As políticas governamentais e os programas de incentivo à educação também desempenham um papel crucial na promoção da EAJA/EJA e na resposta às necessidades educacionais desses diversos grupos de sujeitos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), dos quase 50 milhões de jovens de 14 a 29 anos do País, aproximadamente 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica. São 10,1 milhões nessa situação, entre os quais 58,3% homens e 41,7% mulheres. Destes, 71,7% eram pretos ou pardos e 27,3% eram brancos.

Entende-se que muitos jovens interrompem seus estudos por diversos motivos, como dificuldades familiares, econômicas ou sociais. A EAJA/EJA oferece uma oportunidade para que eles retornem à escola e concluam a Educação Básica. Existe uma clientela enorme a ser atendida por suas especificidades, a exemplo disso, tem-se um quantitativo de pessoas sem acesso à educação com as características pontuadas anteriormente.

Evidencia-se que muitos(as) professores(as) de Geografia da EAJA/EJA começam a profissão com um déficit próprio em sua formação inicial específica. Daí, há uma necessidade de uma FCP que os(as) torne pesquisadores(as) mais preparados(as) para sanar as lacunas na formação do(a)s educando(s). Cada vez mais os professores de Geografia da EAJA/EJA precisam ressignificar suas práticas em sala de aula, dando um novo e amplo sentido à sua práxis pedagógica, ainda que não tenham tido o aparato metodológico.

As novas concepções de educação, novas perspectivas curriculares e outros olhares para a formação docente, trouxeram distintos direcionamentos para o âmbito escolar, para o ensino e a aprendizagem, de modo que, atrelados às Novas Geografias, a partir de sua pluralidade de enfoques, o cenário pôde se tornar de inovação, tanto na perspectiva epistemológica quanto na perspectiva teórico-prática, do ponto de vista da educação geográfica.

As Novas Geografias são um conjunto de abordagens teórico-metodológicas que surgiram a partir dos anos 1980 e que buscam superar as limitações da Geografia tradicional, que se concentrava na descrição e classificação do espaço geográfico. Segundo Harvey (1989, p. 10), as Novas Geografias buscam “desenvolver uma visão mais crítica e dinâmica da relação entre espaço, tempo e sociedade, e entender como essa relação influencia e é influenciada pelas práticas sociais”.

Entre as Novas Geografias, destacam-se a Geografia Crítica, a Geografia Cultural, a Geografia Feminista, a Geografia Pós-Estruturalista, a Geografia Humanista, a Geografia da Percepção, entre outras. Cada uma dessas abordagens enfatiza diferentes aspectos da relação entre espaço, sociedade e poder, e busca compreender as dinâmicas socioespaciais de forma mais crítica e reflexiva. Segundo Soja (1993, p. 11), as Novas Geografias têm como objetivo “expandir o campo da Geografia e sua relevância social, política e cultural, trazendo novas perspectivas teóricas e metodológicas para a compreensão da complexidade do mundo contemporâneo”. Para isso, é necessário que os geógrafos desenvolvam uma postura crítica e reflexiva em relação ao conhecimento produzido pela Geografia tradicional, e que estejam abertos a dialogar com outras áreas do conhecimento e com os movimentos sociais. Sem esse diálogo, os(as) professores(as) em suas práticas acabam por planejar e desenvolver atividades docentes direcionadas à EAJA/EJA, atuando na modalidade denominada regular pelos documentos oficiais.

Dentre as práticas pedagógicas mais comuns no ensino da Educação de Jovens e Adultos está o uso do Livro Didático (LD). Este, por sua vez, está repleto de ideologias e nem sempre é utilizado com a criticidade que poderia ser, haja vista que diversos são os motivos

que comprometem a efetivação da educação crítica, reflexiva, significativa (Maia, 2016). Essa inovação do livro didático não integra a noção de formação continuada em sentido amplo, uma vez que o livro didático é apenas um recurso do qual o professor pode se valer para efetivar sua prática. Ele não pode ser a expressão da prática como um todo.

Lajolo (1996, p. 4) define que:

[...] o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

Apesar da relevância atribuída ao LD, verifica-se que ele deixa muito a desejar, mas ainda é indispensável na sala de aula. A influência do LD no planejamento e na prática docente é muito comum nas escolas brasileiras. O fato de seguir o LD no planejamento remete à facilidade e praticidade de ações docentes, resultado de um trabalho desempenhado pelas editoras, de modo que os professores não sintam dificuldades no trato com os conteúdos, competências e habilidades.

O uso do LD na EAJA/EJA tem sido objeto de diversas pesquisas na área de Educação. Segundo Freitas (2015, p. 55), “o livro didático é um importante recurso pedagógico para o ensino de jovens e adultos, pois permite o acesso a informações atualizadas, organizadas e contextualizadas, além de estimular a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades e competências”. É necessário que o LD seja selecionado de forma criteriosa e contextualizada, levando em consideração as características e necessidades dos(as) estudantes da EAJA/EJA. Conforme Silva e Bittar (2017, p. 89), “o LD deve ser escolhido de forma a contemplar a diversidade sociocultural dos(as) estudantes, evitando estereótipos e preconceitos e respeitando a sua história de vida e conhecimentos prévios”.

É importante que o LD seja utilizado de forma crítica e reflexiva, não apenas como fonte de informações, mas como instrumento para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de análise e interpretação da realidade. Segundo Freire (2014, p. 78), “o livro didático deve ser utilizado de forma consciente e crítica, como um instrumento de mediação pedagógica, e não como um fim em si mesmo”.

Entretanto, apesar de não apresentar maiores dificuldades ao ser trabalhado, é válido destacar que, para ser adequado ao discente, o LD precisa mobilizar conteúdos e atividades partindo de ideias, noções e experiências que o(a) educando(a) pode ter a partir de seu cotidiano, considerando os conhecimentos prévios dos(as) educandos(as), algo que não é tão

simples. Assim, deve ser um ensino provocativo, que desperte o interesse do sujeito pela apropriação do conhecimento.

A Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático da EJA e elucida em seu Artigo primeiro o seguinte objetivo:

Art. 1º Prover as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e as escolas públicas de Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) federais ou das redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal com livros didáticos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, o artigo acima estabelece o objetivo de fornecer livros didáticos às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e às escolas públicas que oferecem Ensino Fundamental na modalidade de EAJA/EJA. Essas escolas podem ser federais ou fazerem parte das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. O Artigo 1º destina-se a garantir o acesso a materiais educativos adequados para o público-alvo do PBA e da EAJA/EJA.

Já no Artigo 5º pontua-se sobre o atendimento com o livro didático:

Art. 5º O atendimento com livros didáticos para as entidades parceiras do PBA e as escolas públicas com turmas de alfabetização ou Ensino Fundamental na modalidade de EJA ocorrerá da seguinte forma:
I – escolha e distribuição trienal, de forma integral, dos livros didáticos considerando todas as matrículas;
II – reposição anual, de forma integral, dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais (Resolução, n. 51, 2009).

Por fim, ainda em 2009, o PNLA foi extinto e incorporado a um novo programa, mais amplo: o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA/2011). O PNLD-EJA pode ser considerado uma importante conquista para a EJA no Brasil. O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, trouxe uma mudança significativa ao consolidar as atividades de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários que, anteriormente, eram realizadas separadamente pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Sob uma nova denominação, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) passou a ter uma abordagem mais ampla, permitindo a inclusão de diversos outros materiais de suporte à educação, além das tradicionais obras didáticas e literárias. Isso engloba obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e recuperação, recursos para formação de professores e materiais voltados para a gestão escolar, entre outros recursos. Esse decreto unificou e expandiu as ações relacionadas à oferta de

materiais educativos no contexto nacional. Destarte, a formação docente ainda não conseguiu construir a autonomia e a autoria docente para a consolidação dos objetivos da escola e do ensino de Geografia e a real condição de trabalho do professor de Geografia na EAJA/EJA.

Na EAJA/EJA, o livro didático de Geografia é um importante recurso pedagógico para o ensino de jovens e adultos, especialmente quando utilizado de forma crítica e reflexiva. Segundo Ribeiro (2016, p. 87), “o livro didático de Geografia na EAJA/EJA deve ser selecionado de forma criteriosa, levando em consideração a realidade sociocultural dos(as) estudantes e estimulando o desenvolvimento de habilidades e competências”. É importante que o livro didático não seja utilizado de forma acrítica e dogmática, reproduzindo estereótipos e preconceitos.

De acordo com Fernandes (2015, p. 65), “o livro didático de Geografia na EAJA/EJA deve ser utilizado de forma crítica e reflexiva, estimulando a compreensão das relações socioespaciais e das dinâmicas territoriais e contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e participativos”. Ele pode ser complementado por outros recursos pedagógicos, como mapas, imagens, filmes, jogos, entre outros, que estimulem a participação e a reflexão dos(as) estudantes. Segundo Santos e Oliveira (2019, p. 33), “a utilização de recursos pedagógicos diversificados é fundamental para a motivação e o engajamento dos(as) estudantes na aprendizagem de Geografia na EAJA/EJA”. Ele faz parte do planejamento e do plano de ensino do professor de Geografia. O plano de ensino é parte de um processo de construção de identidade da escola que, junto ao PPP e ao plano de aula, possibilita a materialização do projeto de ensino.

O plano de ensino é definido por Libâneo (1994, p. 232) como sendo “um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre”. Para compreender e analisar fatos em seu cotidiano, Cavalcanti (2008) pontua que os conceitos não podem ser estruturados a partir de definições prontas, a exemplo de o que é cidade, o que é uma metrópole, o que é periferia urbana, entre outras conceituações. Afinal, ensinar Geografia não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo específico de pensar, de perceber a realidade. Nas palavras de Cavalcanti (2014), os conceitos que são criados para isso são os mais gerais e alguns mais específicos, como: cidade, metrópole, urbano etc. Tais conceitos expressam experiências vividas por todas as pessoas no cotidiano, no desenvolvimento de espacialidades e, assim, eles devem ser considerados desde os primeiros anos.

Por conseguinte, o conceito de cidade apresentado no Quadro 11 tem o objetivo de oferecer uma estrutura conceitual para o ensino sobre cidades, identificando os conceitos

fundamentais que a compõem e os elementos-chave que contribuem para a sua constituição. Nesta sistematização, os conceitos centrais e algumas das referências que os compõem são destacados como parte essencial da abordagem.

Quadro 11 – Sistematização do Conceito de Cidade

CONCEITOS GEOGRÁFICOS	REFERÊNCIAS GERAIS CORRELATAS	REFERÊNCIAS PARA O CONCEITO DE CIDADE
Paisagem	Visibilidade (vivido, percebido), sensibilidade, formas (processos), imagens, subjetivo, imaginação, observação, descrição.	Aglomeração, sítio, situação, topografia, rede de drenagem, espaços da vida urbana, deslocamentos, fluxos e fixos, arranjo urbano, verticalização.
Lugar	Identidades e identificações, familiaridade, expressão do global, modos de vida, cotidiano, vivência.	Modos de vida urbano, espaços simbólicos, vida cotidiana, vida privada, práticas urbanas de trabalho, estudo e lazer.
Território	Posse, controle, redes, identidade, (des) territorialidade, relações de poder.	Espaço público/privado; segregação espacial; conflitos e movimentos sociais urbanos; práticas cidadãs.

Fonte: Quadro Sistematizado por Cavalcanti (2014, p. 31).

No quadro acima, entende-se um modo de como se trabalhar esses conceitos. De acordo com Cavalcanti (2014),

[...] inicialmente, a cidade aparece como uma paisagem. Nessa perspectiva, destacam-se alguns elementos configuradores da paisagem urbana: pessoas, habitantes, visitantes, turistas; edifícios, casas, ruas, equipamentos públicos. Nela vê-se a vida que se organiza e se caracteriza na relação entre as pessoas e os objetos que se instalam e/ou circulam nesses espaços. E essa é sua forma, o conjunto formado pelos objetos que a compõe, pelos sons, pelos odores, pelas pessoas e seus movimentos. (Cavalcanti, 2014, p. 31).

Aqui, são ressaltados elementos que contribuem para a configuração da paisagem urbana, como a presença de pessoas, incluindo habitantes, visitantes e turistas, bem como os edifícios, casas, ruas e equipamentos públicos que compõem o ambiente urbano. A cidade é vista como um espaço onde a vida se organiza e se caracteriza por meio das interações entre as pessoas e os objetos que ocupam e circulam por esses espaços. A forma da cidade é definida pelo conjunto desses objetos, pelos sons, pelos odores e pelos movimentos das pessoas.

É preciso, com a ajuda de uma sólida construção conceitual, compreender a cidade a partir do entendimento de que ela é resultado de uma determinada prática social, com conexões locais e globais. Trata-se, portanto, da materialização em constante movimento do processo de produção espacial, resultado de um processo histórico de produção social. Nesse

contexto, a Geografia entra como ferramenta que dará o aporte necessário, por meio de seus conceitos básicos, para a compreensão deste espaço vivido.

Cavalcanti (2008) ressalta que:

[...] o espaço como objeto de análise geográfica é concebido não como aquele da experiência empírica, não como um objeto em si mesmo, a ser descrito pormenorizadamente, mas sim como uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo. (Cavalcanti, 2008, p. 18).

A consciência da especificidade das Geografias acadêmica e escolar e de suas relações contribui para que o professor não se angustie por não “aplicar” seus conhecimentos acadêmicos na prática docente. É necessário se ter a ideia de que o currículo escolar não é apenas um conjunto de disciplinas e conteúdos, mas um reflexo das aspirações e valores da sociedade em relação ao tipo de ser humano que se deseja formar. É relevante, portanto, considerar o currículo como uma ferramenta que pode influenciar a formação dos cidadãos de maneira diversa, indo além do simples preparo para o mercado de trabalho e contribuindo para uma compreensão mais ampla e significativa da vida.

Nessa compreensão e concepção de currículo, a Geografia, enquanto disciplina escolar, enfrenta desafios que têm raízes históricas no Brasil, cujas práticas que a impedem de atingir sua completude permanecem no decorrer dos anos. De acordo com Cavalcanti (2019), em lugar da memorização de dados e informações, a disciplina tem potencialidades no auxílio de questionamentos e constatações críticas capazes do desvendamento da historicidade dos espaços, que são ordenados e distantes da neutralidade e da aleatoriedade, são sociais, histórica e intencionalmente constituídos.

É relevante considerar que os sujeitos da EAJA/EJA possuem um conhecimento cotidiano que foi adquirido ao longo de suas vidas pessoais e profissionais. Esse conhecimento cotidiano é valioso, pois os alunos têm a capacidade de estabelecer relações significativas com o que foi historicamente sistematizado pela sociedade.

Cavalcanti (2019) observa que uma das questões que impedem a prática autônoma de professores e professoras é a utilização, na prática de ensino, da referência ao cotidiano vivido pelo estudante apenas de maneira pontual e somente para gerar interesse pelos conteúdos, e não como um princípio e um movimento permanente de auxílio para o desenvolvimento e reelaboração de conhecimentos.

Os autores Ferraz e Nunes (2016) afirmam que, nessa perspectiva:

[...] elabora-se uma dada Geografia que toma o indivíduo como um corpo biológico, orgânico e restrito a sua fisicidade passível de ser mensurado e metamorfoseado num ponto matemático, num espaço geometrizável, ou seja, um ponto em um plano representado funcionalmente em dada escala matemática. Essa Geografia permite uma leitura do espaço que tende a deixar de fora tudo aquilo que não se adequa a essa possibilidade de fixação em conceitos e modelos representacionais: no contexto dessa abordagem geográfica, o corpo humano é reduzido a sua fisicidade biológica, pois só assim ele pode ser transformado em um dado estatístico e, dessa forma, ser fixado e uniformizado numa representação, torna-se passível de ser mensurado, manuseado e controlado. Essa fisicidade do espaço viabiliza sua mensuração e posterior cartografização, mas, definitivamente, esse não é o todo espacial do homem enquanto corpo. (Ferraz e Nunes, 2016, p. 248).

Ao compreender, primordialmente, que a educação é para a conscientização, Freire (1967, p. 5) pontua que *“todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando”*. Enfatiza, assim, que a simples tomada de consciência da realidade não é a conscientização plena, porque esta é interpretada como um processo, mas necessita da compreensão e apreensão crítica de outras questões para o seu desenvolvimento.

Os procedimentos para a superação da compreensão ingênua da realidade, para a inserção e compreensão no/do mundo estão em, justamente, não adotar métodos cristalizados, mas princípios educacionais participativos, problematizadores, dialogais (Freire, 1967). Mas, para o autor, antes de qualquer outra etapa fundamental, está o primeiro contato dos educandos e educandas com o conceito de cultura, sendo este compreendido como toda a contribuição social ao mundo.

Segundo Freire (1967), a aprendizagem da leitura e da escrita fará os(as) educandos(as) assumir posturas conscientes, comprometidas com a realidade social, de forma a promover mudanças reais e efetivas de suas atitudes e pensamentos anteriores, porque, nesse envolvimento, vão se integrando a seu tempo, se compreendendo como seres históricos que são. Nas palavras do autor, o sujeito *“descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, tem um ímpeto de criação e recriação”* (Freire, 1967, p. 108).

Diversos elementos, como idade, hábitos, valores, origens culturais e sociais, e experiências de vida, são apontados como fatores que podem representar desafios no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o autor sugere que essas diversidades também podem ser vistas como oportunidades valiosas para enriquecer a perspectiva do educador e expandir seu entendimento do mundo e a sua atenção sobre essas variáveis. Assim, poderá encarar a diversidade como uma chance para aprimorar a qualidade de sua prática educativa.

Entende-se, deste modo, a relevância da formação de educadores para se atender às necessidades específicas de determinadas modalidades educacionais, tanto no início da carreira quanto em exercícios contínuos para sanar a lacuna na preparação profissional, indicando que a falta de formação específica é uma questão já identificada na produção acadêmica.

Percebe-se que a organização do currículo da EAJA/EJA tem o objetivo, em vários documentos da modalidade, de buscar a formação profissional e a formação de sujeitos concomitantemente, não em uma perspectiva neoliberal de homogeneização cultural e trabalhista, mas no sentido de ser uma educação profissionalizante de jovens e adultos.

De acordo com Bezerra *et al.* (2015, p. 132):

[...] a trajetória histórica das políticas para a EJA revela a predominância de políticas frágeis sob o ponto de vista institucional e aligeiradas sob a ótica da qualidade do processo educacional. Assim, ao longo da sua história, as ações de âmbito nacional foram, na maioria das vezes, caracterizadas pela ausência de continuidade, materializadas sob a forma de campanhas, movimentos, programas ou projetos, em geral marcados pela visão de uma ação provisória e de recurso instável.

Então, pensar uma formação em Geografia para a EAJA/EJA, orientada por essas categorias, epistemologicamente, se contrapõe aos tradicionalismos hegemônicos, porque desvela os fenômenos e processos históricos que permeiam a realidade espacial. Isso influencia diretamente nas formas de ser do sujeito, de compreender o mundo e de estar nele, colocando-o em compromisso com as transformações subjetivas e objetivas.

[...] A partir dessa premissa, portanto, optamos por desenvolver e aprofundar algumas reflexões acerca dos conceitos cotidianos e dos saberes geográficos não escolares construídos a partir das relações e percepções espaciais inerentes ao ato da existência humana. Dessa forma, a análise procura evidenciar a maneira com que a vivência do trabalho e o saber da experiência são abordados na Geografia a ser ensinada. As descobertas e constatações daí advindas podem contribuir para os desafios enfrentados cotidianamente por professores que não tiveram oportunidade de discutir, em sua formação inicial, questões que envolvem os princípios a serem consideradas na formulação de propostas curriculares de Geografia que levem em conta o compromisso com a formação crítica e autônoma dos sujeitos da EJA. (Bezerra *et al.*, 2015, p. 144).

Entende-se que os sujeitos se constituem de histórias e também são fazedores delas. Mas, fazer história é uma ação contínua que deve estar relacionada com a reflexão e a liberdade. Ou seja, é uma ação que deve existir em função da luta e em favor da emancipação e busca da transformação social.

Assim, a possibilidade de ressignificação das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de Geografia da EAJA/EJA em Goiânia, na valorização dos saberes e experiências dos(as) estudantes deve considerar a diversidade de saberes e experiências dos(as) estudantes. Nesse sentido, os professores podem adotar uma postura mais dialógica e horizontal, valorizando o conhecimento prévio dos(as) educandos(as) e buscando estabelecer uma relação mais próxima e colaborativa com eles.

Outro ponto a ser considerado é a utilização de metodologias ativas, que são aquelas que colocam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, estimulando sua participação ativa na construção coletiva do conhecimento. A utilização de metodologias ativas, pressupõe e leva a problematização, a pesquisa, a análise de documentos e a utilização de recursos tecnológicos, o que pode estimular os estudantes da EJA a participar ativamente do processo ensino e aprendizagem, construindo seu conhecimento de forma colaborativa e significativa.

Nessa perspectiva, os exemplos de metodologias que podem ser aplicadas no ensino de Geografia na EJA são a pesquisa orientada, o estudo do meio, o uso de tecnologias digitais, entre outras que levam a um pensamento crítico. Considere-se que uma contribuição para essa mudança foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que o Ministério da Educação teve a responsabilidade de formular para servir como diretriz para o que deve ser ensinado nas escolas. Os PCN baseiam-se em livros didáticos e em suas orientações. Vale ressaltar que as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação têm algum grau de autonomia para elaborar seus próprios currículos.

No entanto, essa discussão e o processo de seleção de conteúdos não chegam efetivamente às salas de aula e às suas demandas. Os professores enfrentam dificuldades em ensinar os conteúdos de acordo com a sequência estabelecida ou mesmo em conectar e integrar os diferentes tópicos, o que pode resultar em uma compreensão limitada por parte dos alunos.

De acordo com os PCN (2001),

[...] essa nova perspectiva considera que não basta explicar o mundo, é preciso transformá-lo. Assim a Geografia ganha conteúdos políticos que são significativos na formação do cidadão. As transformações teóricas e metodológicas dessa Geografia tiveram grande influência na produção científica das últimas décadas. Para o ensino, essa perspectiva trouxe uma nova forma de se interpretar as categorias de espaço geográfico, território e paisagem, e influenciou, a partir dos anos 80, uma série de propostas curriculares voltadas para o segmento de quinta a oitava séries. Essas propostas, no entanto, foram centradas em questões referentes a explicações econômicas e a relações de trabalho que se mostraram, no geral, inadequadas

para os alunos dessa etapa da escolaridade, devido a sua complexidade. (Brasil, 2001, p. 104-105).

Percebe-se, nesses termos, a desconexão entre a formulação de diretrizes educacionais e sua implementação prática nas salas de aula como um grande desafio a ser enfrentado pelo sistema educacional. Um desses desafios está no abandono escolar, pois a escola ideal para esse público passa pela condição de sobrevivência e de conteúdos que atendam à necessidade em sua realidade de vida com sentido e significado.

O fato de cerca de 18% dos jovens dessa faixa etária não terem completado o Ensino Médio é alarmante. Isso pode ter implicações sérias para o futuro desses indivíduos em termos de oportunidades de emprego e qualidade de vida. A necessidade de trabalhar ser apontada como o principal motivo para o abandono dos estudos destaca as dificuldades econômicas enfrentadas por muitos jovens no Brasil. Isso sugere que, para muitos, a educação é sacrificada em prol da sobrevivência financeira imediata. A menção de gravidez como motivo de abandono entre as mulheres destaca desafios específicos enfrentados por elas. Isso pode indicar a necessidade de políticas e programas que apoiem especialmente as jovens mães na continuidade de seus estudos. A falta de interesse em estudar também foi mencionada como um motivo de abandono, o que demonstra uma necessidade de tornar a educação mais atrativa e relevante para os jovens. Isso pode envolver a reformulação do currículo escolar ou a implementação de métodos de ensino mais envolventes.

Ressalte-se, ainda, o grande número de jovens sem Ensino Médio que representa um desafio significativo para o desenvolvimento social e econômico do país. A falta de educação adequada pode limitar as oportunidades de emprego e contribuir para os ciclos de pobreza. Essas interpretações sugerem a necessidade de se pensar em políticas voltadas para a educação, para o emprego e o apoio específico para grupos vulneráveis, como jovens mães. Tais políticas podem desempenhar um papel crucial na resolução desses desafios. A Figura 8 abaixo ajuda a pensar essa realidade.

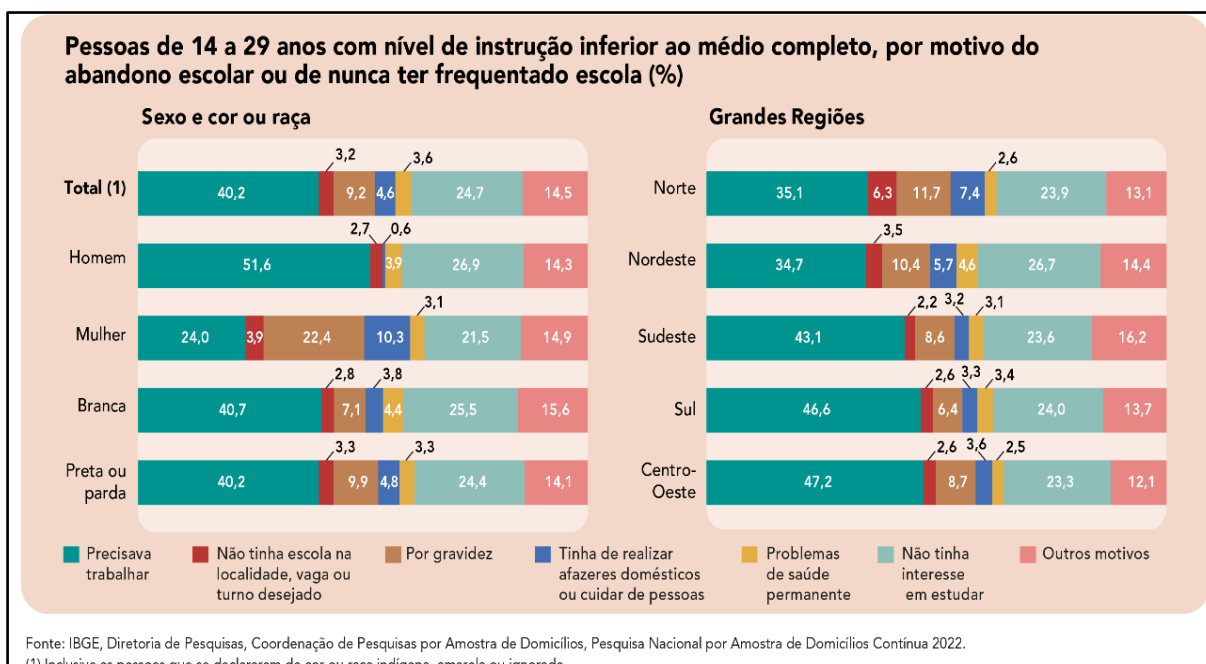


Figura 8 – Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao Ensino Médio
 Fonte: PNAD (2023).

Assim, entende-se que o acesso à Educação de qualidade é direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e para a ampliação da democracia. Os investimentos públicos em educação são de extrema importância para a redução da pobreza, criminalidade e ampliação do crescimento econômico, do bem-estar e acesso aos direitos fundamentais pela população.

Destaca-se, ainda, o percentual de pessoas de 15 a 17 anos de idade que, de acordo com IBGE, sinaliza em seu nível de instrução que:

[...] a taxa de escolarização subiu 3,2 p.p. em 2022, chegando a 92,2%. Em termos regionais, destaca-se a melhora no indicador das Regiões Sudeste (5,0 p.p.) Norte (3,3 p.p.) e Nordeste (3,1 p.p.). A Região Sul foi a única que não apresentou mudança estatística. Pelo PNE, a Meta 3 define a universalização, até 2016, do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos. Em 2022, todavia, essa parte da meta não havia sido alcançada em nenhuma Grande Região brasileira. A Meta 3 também estabelece que a taxa de frequência escolar líquida no Ensino Médio seja elevada para 85,0% até o final da vigência do Plano em 2024. Em 2022, 75,2% dos jovens de 15 a 17 anos estavam frequentando o Ensino Médio ou haviam concluído esse nível, 3,9 p.p. a mais do que em 2019. Embora tenha havido grande avanço da taxa ajustada líquida desse grupo etário em 2022, sua distância em relação à meta final é de 9,8 p.p. Com relação às Grandes Regiões, houve melhora na taxa ajustada de frequência escolar líquida no Ensino Médio de 2019 para 2022. O avanço foi mais intenso na Norte (5,9 p.p.) e na Nordeste (6,0 p.p.), apresentando, respectivamente, uma taxa de 68,1% e 69,3%. Já o Sudeste teve a melhora menos intensa, 2,2 p.p., apesar de apresentar a maior taxa entre as Regiões, 81,5%. Vale ressaltar que, frente à meta do PNE (85% em 2024), esses resultados indicam que as Regiões terão que enfrentar vários

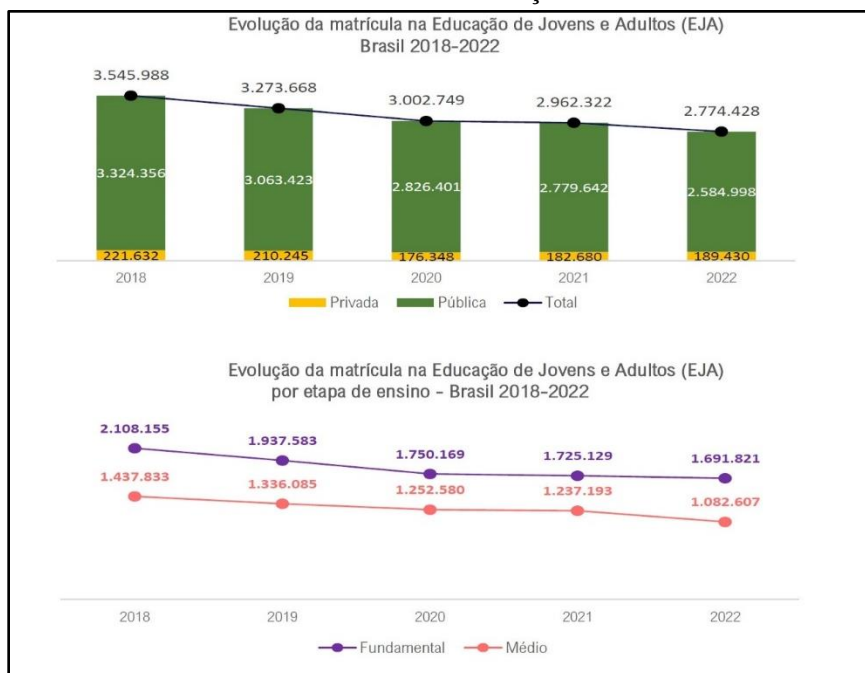
desafios, inclusive dar uma maior importância ao atraso escolar que vem do Ensino Fundamental. (PNAD, 2023, p. 7).

Assim, o aumento da taxa de escolarização no Brasil em 2022 atingiu 92,2%, com melhorias notáveis nas Regiões Sudeste, Norte e Nordeste. No entanto, a Região Sul não apresentou mudanças estatísticas significativas. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu a Meta 3 de universalizar o atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos até 2016, mas em 2022 essa meta não foi alcançada em nenhuma Região do país. A Meta 3 também busca elevar a taxa de frequência escolar líquida no Ensino Médio para 85,0% até 2024. Em 2022, 75,2% dos jovens de 15 a 17 anos estavam frequentando ou haviam concluído o Ensino Médio, representando um aumento de 3,9 pontos percentuais em comparação a 2019. Apesar do avanço, essa taxa ainda está 9,8 pontos percentuais aquém da meta final.

Embora tenha havido melhorias na taxa ajustada de frequência escolar líquida no Ensino Médio em todas as Grandes Regiões de 2019 a 2022, os resultados indicam desafios consideráveis para atingir a meta do PNE. Atente-se para a necessidade de lidar com o atraso escolar originado no Ensino Fundamental como um dos desafios a serem enfrentados pelas Regiões. Essa demanda não é diferente na região Centro-Oeste.

No Gráfico 05 a seguir, remissivo ao Censo Escolar de 2022 do Ministério da Educação, expõe-se a evolução das matrículas na modalidade da EAJA/EJA em todo o país. Primeiramente mostra-se que as matrículas caíram de mais de 3,5 milhões em 2018 para pouco mais de 2,7 milhões. A diferença no número de alunos no intervalo de cinco anos letivos indica o percentual de evasão que a modalidade sofreu no período: 21,7%.

Esses dados só maximizam o quanto essa realidade está presente no município de Goiânia, no Estado de Goiás, pois a evasão traz várias consequências para a modalidade da EAJA/EJA. Os dados traduzem a relação do gráfico com essa afirmação. Neste sentido, os professores podem estimular a discussão de temas polêmicos e controversos, fomentando o debate e a reflexão sobre questões sociais e ambientais, por exemplo.

Gráfico 5 - Evolução

Fonte: SINPRO-DF (2023).

Para que essa discussão possa ser comprovada ou refutada, a pesquisa do próximo capítulo tem o ponto crucial da práxis que reflete a realidade vivenciada na atualidade pelos(as) educandos(as) da EAJA/EJA.

CAPÍTULO 4

AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DA EAJA/EJA PARA A FCPG E PARA A CONSTRUÇÃO E A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA

A formação continuada deve ser entendida como um processo permanente de reflexão crítica sobre a realidade, de atualização e de aperfeiçoamento profissional. Nesse sentido, ela é fundamental para a construção de uma Geografia comprometida com a transformação social e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária
(Santos, 2002, p. 123).

Este capítulo trata inicialmente das pesquisas realizadas nas universidades sobre formação continuada da Geografia na EAJA/EJA, no BDTD, publicadas nos últimos dez anos e as suas contribuições. Em seguida, apresenta-se toda a discussão da pesquisa de campo realizada com os professores de Geografia, nas escolas que possuem a modalidade EAJA/EJA, sobre a Formação continuada e as principais influências e contribuições para o ensino de Geografia. Apresentam-se ainda os olhares desses docentes sobre a Formação Continuada de Professores no âmbito da EAJA/EJA na RME, bem como suas análises e problematizações para a construção e materialização do currículo de Geografia.

Para se entender melhor a materialização do currículo de Geografia, faz-se a discussão das análises e contribuições apresentadas na pesquisa. A discussão em torno das demandas, necessidades e proposições dos(as) professores(as) de Geografia para a Formação continuada com seus desafios e perspectivas ajuda a pensar o papel da Geografia para a EAJA/EJA. E, por fim, esta parte encerra-se com uma possível orientação teórico-metodológica e curricular para a Formação Continuada de Professores de Geografia na modalidade.

4.1 Trabalhos publicados nos últimos dez anos que tratam da FCPG na EAJA/EJA

Os trabalhos que abordam a FCPG na EAJA/EJA, publicados nos últimos 10 (dez) anos, entre 2012 e 2022, constituem dados relevantes para este trabalho. Esses dados foram acessados por meio de uma pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores: *Formação Continuada de Geografia na EJA*. Neste levantamento pode-se perceber a escassez de dissertações e teses sobre a temática. No quadro abaixo, destacam-se 3 (três) dissertações: 2 (duas) delas foram produzidas na UFG, sendo uma na área da Educação e outra na área da Geografia, e 1 (uma) foi produzida na Pós-

Graduação Profissional em Formação de Professores (PPGPPF) na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em Campina Grande, como pode ser comprovado no Quadro 12 em seguida. Neste quadro, ressaltam-se os anos de 2013, 2014 e 2018 como datas de publicação referentes aos últimos dez anos de levantamentos dos trabalhos.

Quadro 12 – Descritores: Formação Continuada de Geografia na EAJA/EJA

Nº	DISSERTAÇÕES	ANO	REFERÊNCIAS
01	Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras	2013	JESUS FILHO, Rubem Teixeira de. <i>Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras</i> . 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
02	A cartografia escolar na educação de jovens e adultos: uma experiência com a prática docente em geografia	2014	REZENDE, Caroline Geraldini Ferreira. <i>A cartografia escolar na educação de jovens e adultos: uma experiência com a prática docente em geografia</i> . 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
03	Da formação inicial à continuada para a EJA: desafios e implicações para a prática docente	2018	ALVES, Caroline Diniz Nóbrega. <i>Da formação inicial à continuada para a EJA: desafios e implicações para a prática docente</i> . 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2018.

Fonte: Pesquisa realizada na BDTD em 2023.

No quadro acima, mostra-se a temática da primeira dissertação: “Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras”, escrita por Rubem Teixeira de Jesus Filho no ano de 2013, que tem como objetivo analisar as trajetórias educacionais bem-sucedidas de mulheres trabalhadoras que passaram por diferentes etapas do sistema educacional brasileiro.

O estudo utilizou uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas realizadas com sete alunas-trabalhadoras, que foram selecionadas por terem concluído com êxito diferentes níveis de escolaridade, desde a Educação Básica até o ensino superior. A análise dos dados revelou que essas mulheres enfrentaram inúmeros desafios em suas trajetórias educacionais, incluindo a falta de recursos financeiros, o preconceito e a falta de apoio familiar e institucional. No entanto, elas foram capazes de superar essas barreiras por meio de sua perseverança, comprometimento e da ajuda de professores, amigos e familiares que as incentivaram a continuar estudando.

A pesquisa, destaca, ainda, que a educação formal teve um papel fundamental na mudança da realidade dessas mulheres, proporcionando novas perspectivas de trabalho e

possibilitando um melhor entendimento do mundo em que vivem. Nesses termos, o autor constata que:

[...] as alunas-trabalhadoras entrevistadas desenvolveram diferentes estratégias de conciliação entre o trabalho, os estudos e a família, tendo em vista seus diferentes contextos e demandas cotidianas, tais como organização do tempo, otimização do tempo livre, criação de redes de apoio, entre outras. (Jesus Filho, 2013, p. 89).

Dessa forma, compreende-se que as estratégias utilizadas pelas alunas-trabalhadoras, para conciliar as demandas do trabalho, dos estudos e da família, evidenciam a complexidade do processo de educação de jovens e adultos. Em síntese, a pesquisa destaca a importância da educação como ferramenta de transformação social e enfatiza a necessidade de políticas públicas que possam apoiar a educação de jovens e adultos, especialmente de mulheres trabalhadoras que enfrentam múltiplas desvantagens em sua trajetória educacional. Esse trabalho traduz uma reflexão de como a formação pode contribuir com a formação desse público diferenciado da EAJA/EJA.

Na segunda dissertação, “A cartografia escolar na educação de jovens e adultos: uma experiência com a prática docente em Geografia”, escrita por Caroline Geraldini Ferreira Rezende, em 2014, tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino de Geografia para a modalidade por meio da utilização da cartografia escolar. A dissertação se baseia em uma abordagem qualitativa, com a realização de observações em sala de aula, análise de materiais didáticos e entrevistas com professores e educandos da EAJA/EJA.

Entende-se que a cartografia escolar é apresentada como uma metodologia que busca trazer a realidade social e espacial dos(as) estudantes para a sala de aula, permitindo que eles construam um conhecimento mais significativo sobre o espaço em que vivem. De acordo com Rezende (2014):

[...] a cartografia escolar é um instrumento que possibilita ao professor trabalhar a realidade do aluno, entendendo-a como ponto de partida para o ensino e não como um obstáculo a ser superado. Ela permite que os alunos conheçam melhor o lugar onde vivem, desenvolvendo um olhar crítico sobre o espaço e sobre as desigualdades sociais existentes. (Rezende, 2014, p. 27).

Para além, a cartografia escolar na Educação de Jovens e Adultos é importante não apenas por contextualizar o trabalho com a realidade do(da) aluno(a), mas também por constituir um liame que o(a) auxilia a interpretar, a localizar e a sistematizar um conteúdo

geográfico, embasando o seu olhar sobre o espaço e sobre as desigualdades sociais de modo crítico e reflexivo.

Os resultados indicam que a utilização da cartografia escolar pode ser uma estratégia pedagógica interessante para o ensino de Geografia na EAJA/EJA, contribuindo para o desenvolvimento da alfabetização cartográfica dos(as) educandos(as) e para a compreensão da realidade espacial em que estão inseridos. Além disso, a pesquisa evidencia a relevância do papel do professor na adaptação da metodologia às características dos alunos da EAJA/EJA e na mediação dos conhecimentos geográficos.

A terceira dissertação “Da formação inicial à continuada para a EAJA/EJA: desafios e implicações para a prática docente”, de Caroline Diniz Nóbrega Alves, defendida em 2018, aborda a formação de professores para EAJA/EJA no contexto brasileiro, investigando as lacunas existentes na formação inicial e continuada desses profissionais e suas implicações na prática docente. Para a autora:

[...] a EJA se apresenta como um campo desafiador para a formação docente, sendo necessária a formação inicial e continuada, para que o docente tenha uma prática pedagógica coerente com a realidade social do educando, respeitando suas particularidades e necessidades de aprendizagem. (Alves, 2018, p. 27).

Observa-se na citação a relevância dada à formação inicial e continuada para os professores que atuam na EAJA/EJA, visando a uma prática pedagógica mais efetiva e coerente com a realidade social dos educandos e respeitando suas necessidades de aprendizagem. Isso certamente é alcançar o sujeito em suas condições de existência.

A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas realizadas com professores da EJA, tanto em formação inicial como em serviço, e análise de documentos relacionados à formação de professores para a EAJA/EJA. A análise dos dados revela que a formação inicial desses professores é insuficiente para lidar com as especificidades da EAJA/EJA, como a diversidade de experiências e saberes dos(as) estudantes, e que a formação continuada é pouco valorizada e oferecida de forma desarticulada das práticas docentes.

Os resultados indicam que a formação de professores para a EAJA/EJA precisa considerar a complexidade e a diversidade dos sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino, além de enfatizar a importância dessa formação para o desenvolvimento de uma prática docente que possa responder de forma adequada às necessidades dos educandos. O trabalho aponta algumas das lacunas existentes na formação inicial e continuada desses

profissionais, e apresenta recomendações para uma formação mais adequada e eficiente que atenda às demandas dos(as) estudantes da EAJA/EJA.

Na continuidade da pesquisa, nota-se, no que concerne às teses, que, pelos descritores, uns seis trabalhos estavam duplicados. Então, sem repetições permanecem apenas três teses a partir dos descritores utilizados de forma ampla para encontrar os trabalhos sobre a temática, como pode ser observado no Quadro 13 na sequência.

Quadro 13 – Descritores: Formação Continuada de Geografia na EAJA/EJA

Nº	TESES	ANO	REFERÊNCIAS
01	Geografia comunitária e educação de jovens e adultos: os educadores flâneurs sem-terra do Assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra/ES	2015	SANTOS, Júlio de Souza. <i>Geografia comunitária e educação de jovens e adultos: os educadores flâneurs sem-terra do assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra/ES</i> . Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.
02	Problem-Based Learning e educação a distância: uma proposta para a educação estatística no ensino superior.	2019	SILVA, Josney Freitas. <i>Problem-Based Learning e Educação a Distância: uma proposta para a educação estatística no ensino superior</i> . 2019. 130 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2019.
03	Produção, aplicação e análise de um curso conectivista para a aprendizagem de astronomia observacional.	2021	MORAES, Leandro. Donizete. <i>Produção, aplicação e análise de um curso conectivista para a aprendizagem de astronomia observacional</i> . 2021. 322 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2021.

Fonte: Pesquisa realizada na BDTD em 2023.

Percebe-se que dos dez anos de levantamentos dos trabalhos, aparecem apenas os anos de 2015, 2019 e 2021. A primeira tese é da UFES na área de Geografia. A segunda e a terceira são da Universidade Cruzeiro do Sul, na área de Ensino de Ciências e Matemática.

A tese de doutorado intitulada “Geografia comunitária e educação de jovens e adultos: os educadores flâneurs sem-terra do Assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra/ES”, de autoria de Júlio de Souza Santos, defendida em 2015, busca compreender como a Geografia Comunitária pode contribuir para a educação de jovens e adultos (EJA), a partir da experiência dos educadores flâneurs¹⁵ sem-terra do Assentamento Paulo César Vinha,

¹⁵ “Os educadores *flâneurs* sem-terra, seguindo a tradição benjaminiana, são andarilhos que caminham pelo assentamento, olhando, observando, escutando, sentindo, cheirando e degustando o espaço, as pessoas e as relações sociais que se estabelecem entre elas, numa perspectiva de interação com o ambiente” (Santos, 2015, p. 89).

localizado em Conceição da Barra, no Espírito Santo. Essa tese parece estar mais relacionada à educação não formal ou à educação informal do que à educação formal.

É um texto que aborda uma forma de educação que se desvia da estrutura tradicional da educação formal e se concentra em uma abordagem mais comunitária, participativa e prática. Pode estar mais relacionada à educação de adultos em contextos específicos, como assentamentos sem-terra, e pode incluir práticas educacionais que são menos formais e mais adaptadas às necessidades e realidades locais. Entende-se que a educação formal geralmente se refere ao sistema de ensino tradicional, que inclui escolas, currículos estruturados, professores com formação e um processo de ensino formalizado. No entanto, a dissertação menciona a “Geografia comunitária” e os “educadores flâneurs sem terra”, o que sugere uma abordagem mais comunitária e prática da educação.

O termo *flâneur* geralmente está associado à ideia de observadores urbanos, pessoas que vagam pela cidade para observar a vida cotidiana, o que indica uma abordagem menos convencional à educação. Portanto, essa dissertação se enquadra mais na educação não formal, ou informal, cuja abordagem é complementar à educação formal e pode se adaptar melhor a contextos específicos e às necessidades de grupos específicos, como jovens e adultos em comunidades rurais. A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, com a utilização de observação participante, entrevistas e análise documental. Os resultados indicam que a Geografia Comunitária pode contribuir para a formação cidadã dos(as) educandos(as) da EAJA/EJA, ao possibilitar uma reflexão sobre as questões sociais, econômicas e culturais do território em que vivem.

Nas palavras de Santos (2015):

[...] a Geografia Comunitária assume uma postura de participação e envolvimento comunitário, buscando desenvolver ações que visem à transformação social. Neste sentido, é possível afirmar que o seu maior objetivo é o de promover a formação de uma consciência crítica em relação à realidade social e espacial dos sujeitos, contribuindo para a construção de uma prática social mais justa e democrática. (Santos, 2015, p. 157).

O autor destaca que a Geografia Comunitária pode proporcionar uma prática educativa mais crítica, reflexiva e contextualizada. E permite que os educandos compreendam as relações entre os diferentes aspectos do território em que vivem, incluindo o espaço físico, as relações sociais, a economia e a cultura.

A segunda tese de doutorado intitulada “Problem-Based Learning e Educação a Distância: uma proposta para a Educação Estatística no Ensino Superior”, de Josney Freitas

Silva, defendida em 2019, tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica utilizando o Problem-Based Learning (PBL), em conjunto com a Educação a Distância (EaD), para o ensino de Estatística no Ensino Superior. Segundo o seu autor:

[...] a adoção do PBL associado à EaD, para a Educação Estatística no Ensino Superior, pode ser uma alternativa viável para o processo de ensino-aprendizagem da Estatística, com a potencialidade de contribuir significativamente para a formação de profissionais críticos e reflexivos, capazes de aplicar os conhecimentos estatísticos em situações reais, além de proporcionar a autonomia, a colaboração e a criatividade dos estudantes. (Silva, 2019, p. 118).

A pesquisa é fundamentada em uma abordagem qualitativa, utiliza a análise documental e entrevistas com os participantes do estudo. A proposta pedagógica apresentada na tese volta-se para a formação de profissionais críticos e reflexivos, capazes de aplicar os conhecimentos estatísticos em situações reais, utilizando a metodologia do PBL.

A terceira tese de doutorado, intitulada “Produção, aplicação e análise de um curso conectivista para a aprendizagem de Astronomia observacional”, de autoria de Leandro Donizete Moraes, defendida em 2021, tem como objetivo propor, desenvolver e avaliar um curso conectivista para a aprendizagem de Astronomia observacional, utilizando as tecnologias digitais de informação e comunicação.

Ao desenvolver o curso conectivista para a aprendizagem de Astronomia observacional, o autor da tese assegura que:

[...] foi possível perceber que a abordagem conectivista se mostrou eficaz no desenvolvimento de habilidades e competências, permitindo que os estudantes construíssem seus próprios conhecimentos de forma colaborativa, autônoma e significativa, utilizando tecnologias digitais de informação e comunicação. (Moraes, 2021, p. 220).

De acordo com Moraes (2021), a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e utiliza análise documental, questionários, entrevistas e observações para coletar os dados. A proposta pedagógica apresentada na tese valoriza a participação ativa dos(as) estudantes na construção do conhecimento, utilizando tecnologias digitais para promover a aprendizagem colaborativa.

A partir da análise dessas teses, pode-se observar que: a Geografia não aparece como destaque de trabalhos na formação continuada da EAJA/EJA; os trabalhos são normalmente de cunho qualitativo; durante os dez anos remissivos ao levantamento dos dados, apenas seis trabalhos foram apontados de acordo com a temática. Apesar de quase não trazerem a discussão para a área da Geografia, os conceitos deste componente estão sempre presentes nas

práticas e no cotidiano dos sujeitos da EAJA/EJA; a hipótese dessa presença conceitual pode ter a ver com as concepções interdisciplinares e de vivência prática tão necessária aos sujeitos dessa modalidade.

Apesar de a Geografia não ser o foco central nos trabalhos de formação continuada da EAJA/EJA, ela desempenha um papel relevante nas práticas e vivências desses sujeitos. Portanto, essa observação pode trazer contribuições significativas para o professor de Geografia que deseja atuar na modalidade, mesmo dentro do contexto da escolarização formal.

Essas contribuições incluem a integração interdisciplinar, pois a Geografia, sendo uma disciplina que aborda questões relacionadas ao espaço, ao meio ambiente e à sociedade, pode se integrar de maneira eficaz a outras disciplinas na EAJA/EJA, enriquecendo a compreensão dos(as) estudantes sobre diferentes temas. O professor de Geografia pode ajudar a contextualizar o aprendizado, relacionando os conceitos geográficos às experiências e às vivências práticas dos educandos, tornando o conteúdo mais relevante e significativo.

Em outras palavras, é um trabalho que pode envolver habilidades práticas, como observação, análise de mapas e compreensão de fenômenos sociais e ambientais. Essas habilidades podem ser valiosas para os estudantes da EAJA/EJA em sua vida cotidiana e em suas futuras trajetórias educacionais e profissionais. Elas também podem contribuir para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes, ajudando os(as) educandos(as) a compreenderem melhor o mundo ao seu redor e a participarem ativamente da sociedade. Ainda que a Geografia não seja o tema central, sua presença nas práticas da EAJA/EJA pode enriquecer a experiência educacional dos(as) discentes e oferecer ao(à) docente de Geografia a oportunidade de desempenhar um papel fundamental na escolarização formal dos jovens e adultos, agregando valor à sua formação no âmbito da educação formal.

Por conseguinte, foram realizadas as análises e a leitura das respostas dos(as) professores(as) de Geografia que se dispuseram a participar da pesquisa que trata da FC na Rede Municipal de Goiânia.

4.2 As contribuições da Formação da EAJA/EJA para a FCPG: análises e fundamentações

Para se analisar as contribuições da Formação da EAJA/EJA para a FCPG, é preciso inteirar-se da realidade do Centro de Formação dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Goiânia. Uma das finalidades da presente investigação é dar a conhecer como

essa formação de fato chega aos sujeitos da EAJA/EJA, bem como que contribuições são pertinentes a ela, a partir dos relatórios finais dos anos de 2017 e 2018, que trazem uma visão da ação formativa de professores da EAJA/EJA da Rede Goiânia dos anos de 2016 e 2017, focada na área de Geografia.

4.2.1 Formação da EAJA/EJA no ano de 2016

A Formação Continuada de Professores da EAJA/EJA da Rede Municipal de Educação e Esporte é uma ação formativa direcionada aos professores dos I e II segmentos que atuaram em 2016 na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. Durante esse ano, a ação visava o estudo da PPP, tendo como referência o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas da Rede Municipal de Educação para essa modalidade de ensino. Foi uma ação formativa aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, pela Resolução nº 105 de 2016. A formação aconteceu na escola, no horário de trabalho, por isso não houve necessidade de inscrições. Coube aos formadores se organizarem para o acompanhamento das frequências, bem como o aproveitamento dos cursistas.

O projeto de curso propôs uma formação estruturada na organização e na efetivação dos encontros desenvolvidos nas unidades educacionais, tendo como formadores os Apoios Técnico-Professores e os Professores Coordenadores, com o objetivo de uma formação continuada sobre o desenvolvimento pessoal e profissional (CME, 2016). Essa proposta de formação foi elaborada em parceria firmada entre a SME e a Universidade Federal de Goiás / Faculdade de Educação (FE), responsáveis pela formação dos formadores, apoios e professores coordenadores, para que, junto ao coletivo de professores, realizassem estudos, reflexões e fizessem um levantamento de problemas que pudessem ser resolvidos para o alcance da qualidade do processo de ensino.

Os encontros nas unidades educacionais foram organizados e coordenados pelo Apoio Técnico-Professor e o Professor Coordenador, que selecionaram os conteúdos por meio de estudos, avaliações e problematizações trazidos pelo coletivo de professores. As temáticas previstas no cronograma do projeto do curso foram selecionadas a partir de contribuições de diferentes sujeitos e da sondagem minuciosa do referencial teórico. Com carga horária de 40 horas distribuídas em 8 (oito) encontros de 3 (três) horas cada um, 1 (um) encontro coletivo de 8 (oito) horas e 8 (oito) horas de atividades não presenciais.

Conforme previsto no projeto, o cronograma de horas manteve-se sem alteração. Contudo, houve uma modificação na proposta para o encontro coletivo, pois o Simpósio da EAJA/EJA, previsto para agosto, não aconteceu e foi substituído pelo Seminário de Reescrita

da EAJA/EJA, que aconteceu em outubro envolvendo todos os professores da EAJA/EJA. Dentre os estudos, reflexões e produções, priorizados na formação na escola, destacaram-se o compromisso ético-político e pedagógico dos profissionais da EAJA/EJA como previsto no projeto formativo.

A avaliação da formação foi realizada por instrumento padrão utilizado nas ações formativas da Rede. Os dados qualitativos e quantitativos foram sistematizados pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e foram apresentados nos relatórios específicos de cada CRE. São esses dados de acesso à pesquisa que estão dispostos a seguir. A certificação dos participantes está condicionada ao aproveitamento (nota) igual ou superior à média de 70 (setenta) pontos e à frequência mínima de 75%, conforme dispõe o §3º do Art. 25 do Estatuto dos Servidores do Magistério Público de Goiânia, que é a lei 7.997, de 20 de junho de 2000, que “Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia”.

A formação se deu no período entre os meses de fevereiro e novembro de 2016, teve como coordenação geral a Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (GERFOR), a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEREJA) e as Coordenadorias da Educação (CRE). O público foi constituído por professores efetivos que atuaram na EAJA/EJA no primeiro e segundo segmentos. Nesse ano, a formação teve um número de participantes de 600 (seiscentos) com a Carga Horário de 40 horas, sendo 32h presenciais e 8h de atividades complementares. É importante destacar que os números de concluintes da FC foram em torno de 63,5%, um pouco mais de 50% do total de 393 concluintes.

Nas Coordenadorias da Educação (CRE) Maria Thomé Neto, Jarbas Jayme, Maria Helena Batista Bretas, Brasil Di Ramos Caiado e Central não foram apresentadas nenhuma temática que contemplasse especificamente a área de Geografia. Apesar de o discurso registrado nos relatórios dizer que os conteúdos são trabalhados a partir da realidade e do desenho do sujeito da EAJA/EJA, constata-se que na prática prevalece, de modo geral, que em todas as CRE as necessidades e demandas estão atendendo à SME. Nesse ano de 2016, foram priorizados trabalhos com as metodologias e os sujeitos da modalidade.

Todas as temáticas foram trabalhadas pela equipe de formadores: Apoio Técnico-Professor e Professor Coordenador. Desses profissionais, 6 possuem graduação em Geografia, como pode ser observado no Quadro 14.

Quadro 14 – Quantitativo de Formadores nas CRE em 2016

CRE	APOIOS TÉCNICO- PROFESSORES	FORMADORES GRADUADOS EM GEOGRAFIA	PROFESSORES COORDENADORES	FORMADORES GRADUADOS EM GEOGRAFIA
THOMÉ	3	1	10	1
JARBAS	6	0	13	0
BRETAS	5	0	13	1
BRASIL	7	0	10	0
CENTRAL	7	0	13	3 (1 tem mestrado)
TOTAL	28	1	59	5

Fonte: Dados do Relatório Final de Formação da – RME, 2017.

Durante a avaliação da formação realizada pelos cursistas, apenas 6 (seis) professores sugeriram que tivessem estudos das áreas do conhecimento em específico. Isso traduzia, indiretamente, a importância de as áreas e suas especificidades serem trabalhadas com a EAJA/EJA. Se fossem todas as áreas certamente apareceriam conceitos de Geografia.

Nos formadores das Coordenações Regionais de Educação (CRE), Apoio Técnico-Professor e Professor Coordenador, tem-se um total de 87 (oitenta e sete) formadores, dentre os quais 6 (seis) são graduados em Geografia. Esses geógrafos estão vinculados à CRE Thomé (2), à CRE Bretas (1) e à CRE Central (3). Nas CRE Jarbas e Brasil, não consta nenhum Graduado em Geografia.

Uma vez que na avaliação 6 (seis) professores sugeriram que tivessem estudos nas áreas do conhecimento, isso poderia abarcar as áreas que estão ausentes nessas formações. Entre aqueles que opinaram pelos estudos específicos a cada área, 5 (cinco) professores sugeriram que tivesse a temática de currículo e 17 (dezessete) solicitaram o Mundo do Trabalho. Novamente, pode-se perceber a ausência de temáticas que trazem a área da Geografia. A solicitação de Currículo pode remeter à falta de profissionais de algumas áreas na formação. Entende-se que essa falta de formadores, sem a graduação de Geografia em específico, dificultou que os cursistas percebessem a necessidade de se ter um trabalho voltado para essa área na EAJA/EJA.

Percebe-se, assim, que existe uma necessidade de melhoria para ampliar a área de estudo da pesquisa, que é a Geografia com foco na EAJA/EJA. 2016 foi, portanto, um ano voltado para a Reescrita de Propostas, afinal a Rede precisava ressignificar a organização do trabalho pedagógico com mais ênfase. Pode-se perceber, de acordo com as respostas e as sugestões dadas, que as temáticas demandadas se aproximam da área de Geografia e que, não por acaso, a Coordenadoria Central foi a que mais apresentou professores com a formação em Geografia.

Ao se concluir a formação de 2016, nota-se que existe um carecimento de especificidade para se trabalhar as metodologias e as concepções de uma forma geral; e que, com isso, as áreas do conhecimento ainda não são o foco da formação da EAJA/EJA, muito menos a especificidade de Geografia.

4.2.2 Formação da EAJA/EJA no ano de 2017

No que concerne à Formação da EAJA/EJA de 2017, algumas considerações gerais da ação formativa podem ser aqui discutidas. A ação Formação Continuada de Professores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação e Esporte, nessa segunda edição, foi direcionada aos profissionais da educação do I e II segmentos que atuaram na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. Em vista disso, objetivou o estudo e a implementação da PPP para a referência de análise e reflexão do trabalho desenvolvido no interior das instituições educacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia para essa modalidade de ensino.

Essa ação formativa fora concebida como um complexo articulado, para que os diferentes sujeitos do processo se reconheçam e tenham a efetiva oportunidade de, individual e coletivamente, ampliar seus conhecimentos e, assim, incidir em um fazer pedagógico consciente, intencional e planejado, centrado na opção metodológica (tema gerador, eixo temático, projeto) de cada instituição educacional.

Ressalte-se que essa ação está alinhada com o pensamento de Paulo Freire, por conceber, assim como ele, a educação como um ato político e emancipatório. Com isso, está posto como desafio para esta formação continuada a ação coletiva, mediada pelos coordenadores pedagógicos e pelos Apoios Técnicos-Professores das Coordenadorias Regionais de Educação nos processos formativos.

A formação de professores da Educação da EAJA/EJA da RME (segunda edição) selecionou os conteúdos por meio dos estudos, das avaliações e problematizações trazidas pelo coletivo de professores. Assim, as temáticas previstas no cronograma do projeto do curso foram selecionadas a partir de contribuições de diferentes sujeitos e da sondagem minuciosa do referencial teórico. Contudo, nessa edição, houve alterações nas temáticas, aprofundando e ampliando os estudos relacionados com a PPP da EAJA/EJA.

As temáticas propostas para essa edição foram elencadas seguindo as necessidades das unidades educacionais, uma vez que as realidades dessas unidades são diferentes, exigindo adequações e encaminhamentos específicos para as especificidades de cada Coordenadoria.

Nesse sentido, dentre os estudos, reflexões e produções priorizados na formação na escola, destacaram-se nessa edição o compromisso ético-político e pedagógico dos profissionais da EAJA/EJA.

Como sistematização e registro do processo de formação, cada unidade educacional apresentou, ao término da ação formativa, o portfólio que considerou a diversidade e a especificidade dos encontros, possibilitando a avaliação destes. A avaliação da formação foi realizada por meio de instrumento de coleta de dados, apresentado em anexo, contendo questões de caráter qualitativos e quantitativos, sendo essas questões sistematizadas e apresentadas em relatórios específicos pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

A formação continuada em 2017 novamente evidencia a falta de formação específica, apesar de muitos profissionais sugerirem a formação por Área na EAJA/EJA para a qualificação do trabalho pedagógico e a aprendizagem dos sujeitos dessa modalidade. Essa formação aconteceu de fevereiro a novembro de 2017, com a Coordenação Geral da Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (GERFOR), com a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEREJA - EAJA/EJA) e com as Coordenadorias da Educação (CRE).

O público são os professores efetivos que atuam no primeiro e segundo segmentos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA/EJA). O número de participantes teve um total de 424 (quatrocentos e vinte e quatro), com uma carga horário de 40 horas, sendo 32h presenciais e 8h de atividades complementares. Desses inscritos concluíram 393.

Nas CREs Maria Thomé Neto, Jarbas Jayme, Maria Helena Batista Bretas, Brasil Di Ramos Caiado e Central, as temáticas não contemplaram especificamente a área de Geografia, como aconteceu na formação. Assim, nenhuma das temáticas contemplou especificamente a área de Geografia, como aconteceu na formação do ano anterior.

O Quadro 15, a seguir, cuja informação foi levantada pelo pesquisador em sua investigação, refere-se ao quantitativo de professores formadores. De acordo com o relatório da CRE Maria Thomé Neto (GOIÂNIA, 2018, p. 9), a Coordenadoria não entregou os nomes dos formadores Apoios Técnico-Professores e nem dos(as) professores(as) Coordenadores(as), portanto falta a quantidade para as informações no devido Quadro.

Quadro 15 – Quantitativo de Formadores nas CRE (2017)

CRE	APOIOS TÉCNICO- PROFESSORES	FORMADORES GRADUADOS EM GEOGRAFIA	PROFESSORES COORDENADORES	FORMADORES GRADUADOS EM GEOGRAFIA
THOMÉ	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
JARBAS	6	0	13	0
BRETAS	5	0	12	2
BRASIL	6	0	10	0
CENTRAL	7	0	13	3 (1 tem mestrado)
TOTAL	24	0	48	5

Fonte: Dados do Relatório Final de Formação da – RME (2018).¹⁶

Entre os formadores das CRE – Apoio Técnico-Professor e Professor Coordenador – que totalizam 72 formadores, 5 (cinco) são graduados em Geografia. Entre estes, 2 (dois) são da CRE Bretas e 3 (três) da CRE Central, não houve quantitativo na CRE Thomé. Neste ano, as CRE Jarbas e Brasil continuam sem professores formadores graduados em Geografia.

Com relação à avaliação dos professores que fizeram o curso, muitos sugeriram que tivessem mais estudos sobre a metodologia (interdisciplinaridade, multisseriação, eixo temático, projeto e tema gerador). Acrescente-se que as áreas não foram solicitadas. Ressalte-se aqui que entre os cursistas da CRE Maria Helena Batista Bretas constam apenas 20 listados no relatório final (GOIÂNIA, 2018, p. 36). Não foi possível uma maior verificação da veracidade das participações que não estão no relatório final do Centro de Formação. Ademais, identificou-se que dois coordenadores que faziam parte dessa equipe de formadores tinham graduação e mestrado em Geografia, no entanto não estão presentes na lista de formadores, e sim em um relatório resumido da formação.

Assim, a pesquisa realizada nos documentos normativos a partir dos documentos legais demonstra um pouco da realidade da formação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação da Rede de Goiânia, para a modalidade EAJA/EJA. Percebe-se que não existe uma formação específica para a área de Geografia. Conforme já se disse, no ano de 2016, apenas 5 geógrafos participaram da formação. Em 2017, apenas 4 geógrafos fizeram parte da formação.

Com vistas à implementação das atuais diretrizes curriculares para a Educação Básica no município de Goiânia, algumas demandas emergem nesse contexto. Entre essas, ressalta-se a reescrita do Documento Curricular para o Município de Goiânia. A reescrita municipal começou a partir de um processo em âmbito nacional, com início em 2015 e com a aprovação

¹⁶ No Relatório final referente à formação de 2017, os dados dos formadores não foram informados e não foram encontrados pelo pesquisador.

em 2017 da BNCC, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pelo Conselho Nacional de Educação. Em 2018 foi aprovado o Documento Curricular para Goiás pelo Conselho Estadual de Educação.

No ano seguinte, o Plano de trabalho visou à implementação da BNCC e do Documento Curricular para Goiás (DC/GO) na Rede de Goiânia. Assim, a formação Continuada de professores sofreu outra alteração em seu formato, para atender às especificidades da Rescrita envolvendo a BNCC. Foi nesse movimento que a Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (GERFOR) começou a realizar pequenas reuniões com as equipes de gerências da SME para dar início a um processo de reescrita dos Documentos Curriculares, envolvendo a modalidade da EAJA/EJA.

O processo de reescrita dos Documentos Curriculares, da Proposta Político-Pedagógica e dos Regimentos Internos das instituições educacionais teve início em fevereiro de 2019, com a apresentação do Plano de Trabalho para gerentes da Diretoria Pedagógica, da Diretoria de Administração Educacional e coordenadores das Coordenadorias Regionais de Educação da SME. Para consolidar a Rescrita, foi realizado um encontro formativo para as equipes de apoio técnico das gerências, do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e para professores representantes das escolas municipais.

Na EAJA/EJA, a organização do ensino é dividida em dois segmentos distintos: o I segmento, que abrange o Ensino Fundamental, e o II segmento, que corresponde ao Ensino Médio. Cada um desses segmentos exige uma abordagem pedagógica específica, uma vez que os educandos da EAJA/EJA têm características e necessidades diferentes em cada fase. Além disso, a modalidade se diferencia do ensino regular devido às características de seus educandos, que geralmente retornam à escola após longos períodos afastados da sala de aula.

O I segmento da EAJA/EJA corresponde ao Ensino Fundamental e envolve pedagogos e componentes curriculares que são fundamentais para o desenvolvimento educacional dos educandos. Nesse contexto, os pedagogos desempenham um papel crucial, atuando como mediadores entre as necessidades específicas dos educandos e o currículo escolar. Suas principais responsabilidades incluem a avaliação diagnóstica para identificar o nível de conhecimento e as lacunas de aprendizado dos educandos, uma vez que muitos deles retornam à escola com diferentes níveis de experiência educacional. Com base nos resultados da avaliação diagnóstica, os pedagogos desenvolvem estratégias de ensino personalizadas para atender às necessidades individuais dos educandos, adaptando o currículo conforme necessário.

No Ensino Fundamental da EAJA/EJA, os componentes curriculares geralmente se concentram em competências básicas, como: leitura, escrita, matemática e conhecimentos gerais. Os pedagogos desempenham um papel fundamental na integração dessas competências em todas as disciplinas. Muitos estudantes da EAJA/EJA enfrentam desafios socioemocionais ao retornarem à escola. Os pedagogos desempenham um papel importante ao fornecerem apoio emocional e um ambiente acolhedor e inclusivo.

No II segmento da EJA, que abrange o Ensino Médio, os componentes curriculares se tornam mais específicos e alinhados com os interesses e objetivos dos(as) educandos(as). Os(as) educandos(as) do II segmento geralmente têm objetivos educacionais mais definidos, como concluir o Ensino Médio para ingressar no ensino superior ou melhorar suas perspectivas de emprego. Portanto, as disciplinas são projetadas para ampliar seus conhecimentos em áreas específicas.

Muitos componentes curriculares no II segmento da EAJA/EJA estão relacionados à preparação para o mercado de trabalho, fornecendo habilidades práticas e conhecimentos relevantes para as futuras carreiras dos educandos. Assim, é comum oferecer orientação profissional no II segmento, ajudando os educandos a explorarem suas opções educacionais e de carreira, bem como a tomar decisões informadas sobre seus futuros. Além disso, o II segmento inclui componentes curriculares que promovem a cidadania ativa, incentivando os educandos a compreenderem questões sociais e a participarem ativamente na comunidade.

Portanto, os pedagogos desempenham um papel fundamental no I segmento, adaptando o ensino às necessidades dos educandos, enquanto os componentes curriculares do II segmento da EAJA/EJA são projetados para atender aos objetivos educacionais e profissionais dos(as) estudantes adultos, preparando-os para uma ampla gama de oportunidades educacionais e de vida. Ambos os segmentos são essenciais para atender às necessidades educacionais diversas dos(as) educandos(as) da EAJA/EJA.

E em 2019, os municípios revisaram suas propostas e seus currículos. Para tanto, as equipes se reuniram com foco na escrita da primeira versão dos Documentos Curriculares e esta passou por consulta pública ainda no primeiro semestre, com a finalidade de se elaborar um documento curricular que considerasse tanto a trajetória da Rede quanto o que está posto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular para Goiás (DC-GO). O intuito seria garantir maior clareza na proposta de ensino, com o objetivo maior de alcançar resultados no aprendizado dos educandos. Isso trouxe o alinhamento com a BNCC que faz o currículo trabalhar com os objetivos de aprendizagem.

Para o cruzamento de informações do lugar de fala, foi realizada uma pesquisa com os professores de Geografia que participaram da formação continuada, com atuação na EAJA/EJA, para conhecer os olhares desses profissionais que atuam diretamente com o sujeito da modalidade, como pode ser lido em seguida.

4.3 Olhares dos(as) professores(as) de Geografia sobre a FCP no âmbito da EAJA/EJA, na RME: análises, problematizações e construtos para a produção e materialização do currículo de Geografia

Para pensar a Formação Continuada de Professores de Geografia que atuam na modalidade EAJA/EJA, foi feita uma pesquisa com os professores das escolas municipais de Goiânia. Para isso, foi utilizado um questionário com trinta questões sobre a formação que acontece na Rede, para atender ao ensino de Geografia dentro da modalidade da EJA.

Foram convidados 26 (vinte e seis) profissionais licenciados em Geografia, das escolas que atendem aos educandos Jovens e Adultos, para responderem ao questionário. Destes, apenas 7 responderam ao questionário, o que equivale a 26,92% do total de convidados que aceitaram participar da pesquisa. Inicialmente, houve uma insistência por parte do pesquisador para que as pessoas pudessem participar da pesquisa, no entanto a falta de interesse em participar era evidente. Eles tiveram um prazo de um mês e meio para responder via *Google Forms* e, mesmo assim, houve resistência.

O contato para a participação da pesquisa foi feito através do e-mail da instituição escolar, acompanhado de uma carta convite endereçada aos professores de Geografia. Com base nas respostas recebidas, os dados foram levantados, analisados e sistematizados. A partir destes, formulou-se uma compreensão sobre os pontos de vista dos professores de Geografia sobre a Formação Continuada.

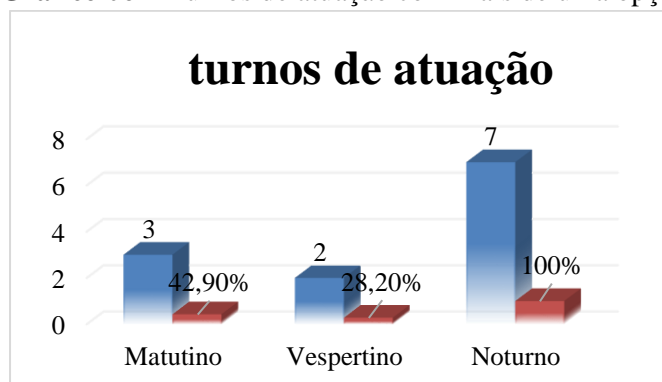
Quando foi solicitado o nome da escola de forma opcional, os professores optaram por manter sigilo, conforme foi estabelecido pela pesquisa. Vale ressaltar que as instituições que mais participaram foram as da CRE Central. Os convidados que aceitaram participar foram os professores PE-II, identificados aqui da seguinte forma: (R1, 2023); (R2, 2023); (R3, 2023); (R4, 2023); (R5, 2023); (R6, 2023) e (R7, 2023), para a manutenção do anonimato.

A pesquisa realizada traz uma relevante discussão que pode contribuir com o fortalecimento da EAJA/EJA. Segundo Maia (2018):

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de Ensino da Educação Básica brasileira que por muito tempo esteve relegada aos interesses o Estado e das elites brasileiras. Neste sentido, o processo de implementação da EJA no país foi fruto da luta distorcida da educação de adultos que se pratica na perspectiva da educação a ao longo da vida, permanentemente. E, assim, os movimentos lutam por reconhecimento e pela necessidade de oferecer a estes jovens adultos e idosos a oportunidade que lhes foi negada durante tantos séculos da história do Brasil. (Maia, 2018, p. 45).

Entende-se que a conquista que deve ser reconhecida como modalidade da Educação Básica, a EAJA/EJA, necessita de uma organização sob o prisma do olhar dos(as) professores(as) de Geografia que atuam no espaço escolar em diversos turnos, pois eles fazem parte da rotina desses professores. Observe-se que os(as) 7 (sete) professores(as) respondentes atuam no período noturno, dois deles fazem dobra no período vespertino e três no período matutino como está demonstrado no Gráfico 06, na sequência abaixo.

Gráfico 06 – Turnos de atuação com mais de uma opção



Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

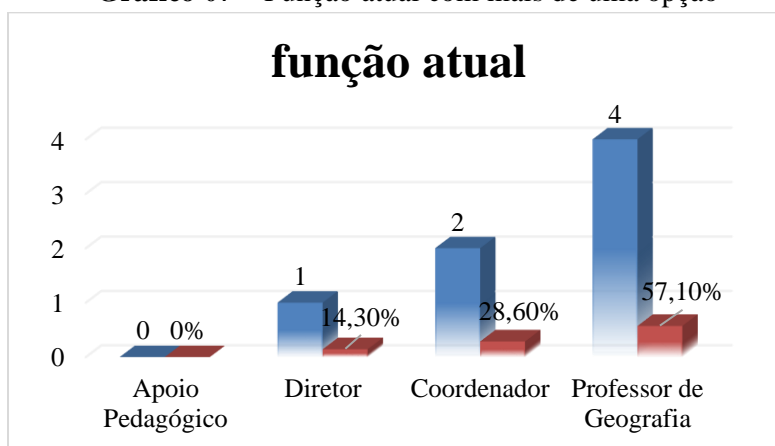
A experiência exitosa dos professores está centrada no período noturno, compreendendo que esse turno é o mais procurado. Isso se deve ao fato de que a classe trabalhadora necessita estudar durante a noite, devido à longa jornada de trabalho durante o horário comercial, uma situação imposta pelas condições econômicas e pela jornada de trabalho.

Na EAJA/EJA, a prática educativa deve ser pautada na valorização dos saberes prévios dos educandos, na escuta atenta de suas experiências de vida e na construção coletiva do conhecimento. Nessa modalidade, todos os professores de Geografia atuam no Ensino Fundamental II, como está posto no Gráfico 6 na sequência, uma vez que a realidade do Ensino Fundamental I pode ser atendida pelos(as) professores(as)

pedagogos(as) com atuação nas áreas afins. Assim, todos os respondentes estão atuando no Ensino Fundamental II, uma vez que são professores do componente de Geografia.

Na sequência, no Gráfico 07, tem-se a função atual do professor de Geografia na escola, na modalidade EAJA/EJA. Dos respondentes da pesquisa, apenas 1 (um) atua como diretor de uma escola, já coordenadores são 2 (dois) e professores são 4 (quatro). Fica evidenciando que os(as) professores(as) de Geografia permanecem diretamente ligados à sala de aula.

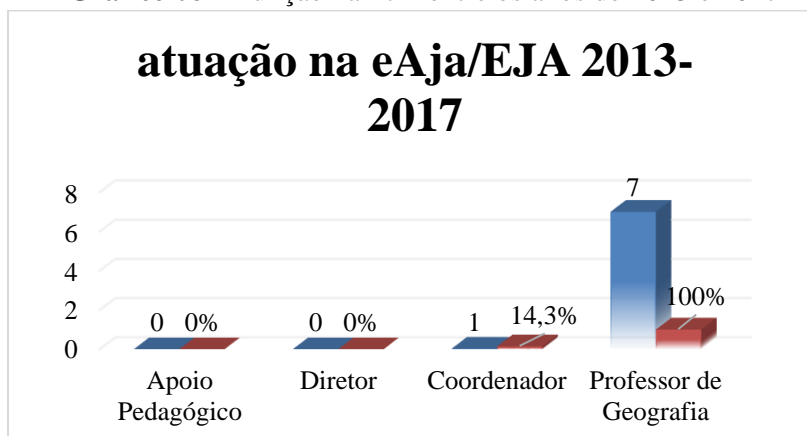
Gráfico 07 – Função atual com mais de uma opção



Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

Portanto, as atuações estão entre 1% de Diretor, em contraposição a 57,10% de atuação do professor. Já os coordenadores representam 28,60%. Destaca-se, ainda, que os profissionais que responderam não atuam como Apoio Pedagógico. Essa não atuação pode ser um fator importante para as ofertas de FCP para os profissionais que atuam com a Geografia.

Gráfico 08 – Função na EJA entre os anos de 2013 e 2017



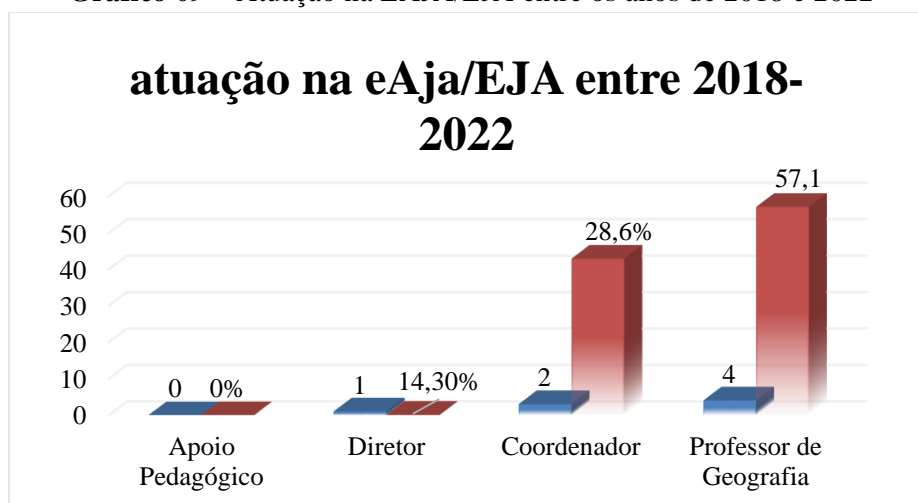
Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

De acordo com o Gráfico 08 acima, nenhum professor de Geografia atuava como Apoio Pedagógico na Rede entre os anos de 2013 e 2017. Essa informação ajuda a pensar sobre a necessidade e a importância da participação dos(as) professores(as) de área na orientação na FCP.

Entende-se que é imprescindível que os conteúdos abordados estejam conectados com a realidade dos educandos, estimulando-os à reflexão crítica sobre as questões sociais. De acordo com Milton Santos (2000), a Geografia Escolar esqueceu a natureza do conhecimento geográfico e converteu em um conhecimento quase só de um mundo imediato, ou, quando muito, do distante próximo. Essa Geografia pobre se faz à base de informações e não de conhecimentos. A informação é uma etapa do conhecimento, mas não é o conhecimento. Ao produzir uma acepção para a Geografia, Santos (1997, p. 51) a define como uma “disciplina que cabe estudar o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações que formam o espaço”. Para ele, o espaço é definido como “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas num quadro único no qual a história se dá” (Santos, 1997, p.57).

Entre o período de 2018 e 2022, os entrevistados atuaram praticamente nas mesmas funções, entre as quais nenhum foi apoio pedagógico, manteve-se, assim, a atuação dos anos anteriores, como pode ser identificado no Gráfico 09.

Gráfico 09 – Atuação na EAJA/EJA entre os anos de 2018 e 2022



Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

Segundo os dados supra-apresentados, 14,3% atuaram como Diretor, 28,6% como coordenador e 57,1% como professor(a) de Geografia. É importante entender que o

percentual está ligado aos 100% dos respondentes, uma vez que diretor e professor duplicam em turnos diferentes.

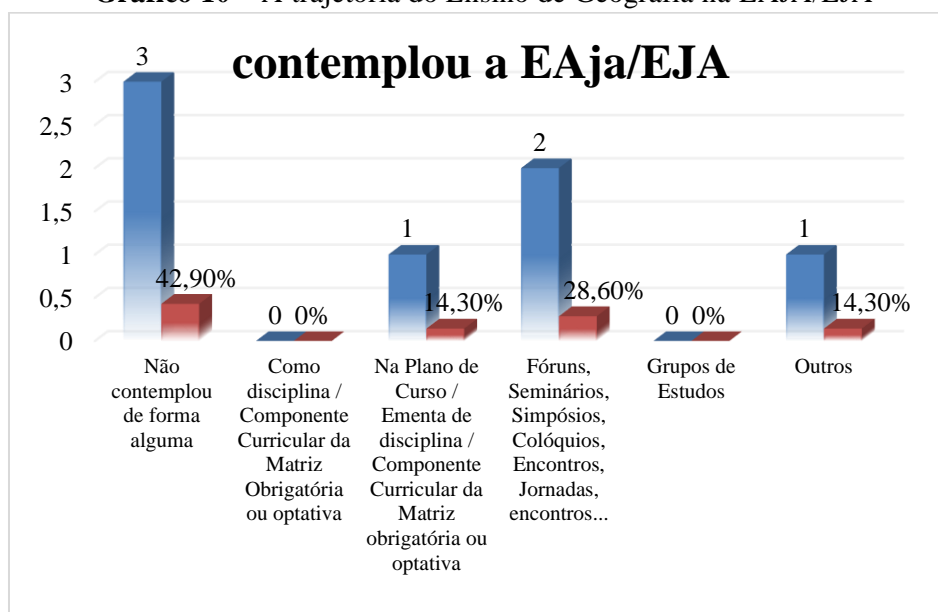
Ressalte-se, ainda, que houve um aumento na coordenação com atuação na EAJA/EJA, e que no período de 2018 a 2022 não houve outra função relacionada à EAJA/EJA além das descritas anteriormente. A fundamentação desses anos está alinhada com a concepção pedagógica de Paulo Freire, um dos principais teóricos da Educação no Brasil e defensor da Educação Popular. Freire acreditava que a educação deve partir da realidade dos educandos, valorizando seus saberes prévios e promovendo a construção coletiva do conhecimento. Neste sentido, o professor de Geografia pode contribuir de forma significativa com a formação integral do sujeito. Essa formação integral não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas deve ser fomentada em todas as esferas da vida, incluindo a família, a comunidade e a sociedade como um todo.

Quando foi perguntado se chegou a atuar em outra função que não fora citada entre as questões, os entrevistados foram unânimes em dizer que não, num total de 100%.

Esse cotidiano que se insere nos lugares torna-se relevante para a compreensão das relações sociais que se fazem na proximidade e que contribuem para uma compreensão de mundo ancorada no pensamento emancipador. “Com a modernização contemporânea, todos os lugares se mundializam” (Santos, 1997, p. 258). Dessa forma, tem-se uma clareza sobre a atuação dos(as) professores(as) de Geografia na Rede de Ensino, ressaltando-se, com isso, ainda mais a necessidade da FCPG para a garantia do ensino de qualidade na EAJA/EJA. Entende-se, por conseguinte, que os lugares se configuram como espaços de luta, de alienação e de emancipação.

Quanto à trajetória acadêmica envolvendo Licenciatura, Pós-Graduação Lato Sensu ou Stricto Sensu, os entrevistados responderam se o Ensino de Geografia contemplou a modalidade da EAJA/EJA. 42,90% dos respondentes afirmaram que não, e disseram que essa modalidade é mais contemplada nos seminários, fóruns, simpósios, colóquios, encontros e jornadas pedagógicas, como se pode confirmar no Gráfico 10.

Cabe ao ensino de Geografia o posicionamento metodológico de vislumbrar essas possibilidades do conceito de Lugar, em que a atuação dos(as) professores(as) de Geografia deve e precisa contribuir para a formação de seres humanos cientes do que ocorre no seu mundo, via espacialidade.

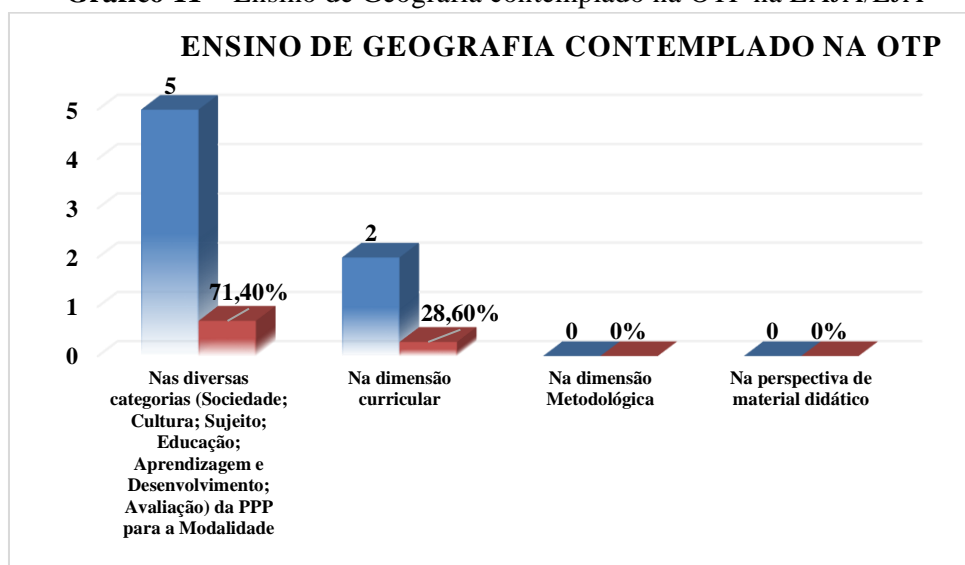
Gráfico 10 – A trajetória do Ensino de Geografia na EAJA/EJA

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

Observa-se que apenas 14,30% consideram que houve outras formas de contemplar a EAJA/EJA por meio do ensino da Geografia. Expuseram, ainda, que os Grupos de Estudos do ensino de Geografia não contemplaram essa modalidade. De acordo com um dos entrevistados, “não se contemplou de forma alguma no Plano de Curso / na Ementa de disciplina / no Componente Curricular da Matriz obrigatória ou optativa” (JMC, 2023).

Assim, considerando a atuação na EAJA/EJA, na formação que também transita pela EAJA/EJA, o ensino de Geografia foi contemplado na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), nas diversas categorias, tais como: sociedade, cultura, educação, aprendizagem, desenvolvimento e avaliação, representando um total de 71,40% pelos pesquisados. Na dimensão curricular, o percentual é de 28,60%, de acordo com o Gráfico 11 na sequência.

Portanto, a OTP foi o eixo que mais conseguiu aproximar o ensino de Geografia da modalidade EAJA/EJA e ajustar alguns pontos relevantes para o trabalho de formação do sujeito. É interessante ressaltar que o livro didático (LD), inicialmente, não faz parte da organização curricular dessa modalidade. No entanto, alguns autores da área de educação têm destacado a importância do livro didático para a EAJA/EJA, quando o material é adequado à realidade e aos interesses dos educandos adultos, e leva em conta suas experiências de vida e sua cultura.

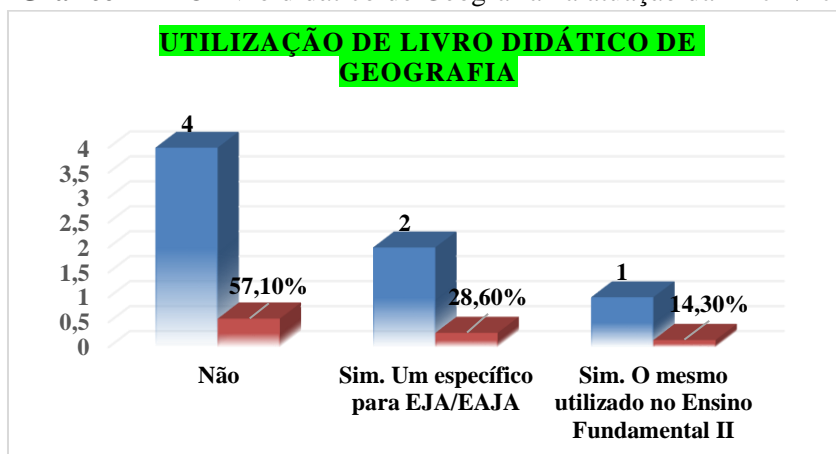
Gráfico 11 – Ensino de Geografia contemplado na OTP na EAJA/EJA

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

Nesse sentido, o livro deve ser um recurso complementar e flexível, permitindo que o professor adapte seu uso às necessidades e às características da turma. Quanto ao uso do livro didático e à sua indicação na EAJA/EJA, a entrevista identificou uma pequena utilização do livro de Geografia, como se este não tivesse um critério específico e necessário para os(as) estudantes adultos. Entende-se que o currículo prescritivo, hoje uma realidade na EJA, que parece ignorar a bagagem de conhecimentos e vivências dos(as) estudantes adultos, reduzindo a educação a uma mera transferência de informações, sem estabelecer conexões significativas com a realidade dos educandos, canaliza para o uso do LD, pensado e elaborado para o Ensino Fundamental convencional.

De acordo com a pesquisa, o Gráfico 12 sinaliza que os(as) professores(as) não utilizam livro didático, sendo um total de 57,10%. Apenas 28,60% usam livros específicos para a EJA, enquanto 14,30% utilizam o mesmo LD do Ensino Fundamental II como pode ser comprovado. Entende-se, assim, que esse uso, mesmo sendo pequeno em termos numéricos, traz uma abordagem que pode desmotivar os sujeitos da EAJA/EJA, tornando o processo de aprendizagem pouco interessante para a realidade do estudante.

É importante que o currículo da EAJA/EJA seja pautado em uma perspectiva inclusiva, que valorize os saberes prévios dos(as) estudantes adolescentes, jovens e adultos, público da modalidade e que promova a reflexão crítica sobre suas próprias realidades, possibilitando a construção de conhecimentos que tenham significado. Contudo, o livro didático pode muitas vezes dificultar esse processo de construção do conhecimento a partir da realidade.

Gráfico 12 – O livro didático de Geografia na atuação da EJA/EJA

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

Chervel (1990) tece algumas críticas ao uso dos manuais didáticos em cada época. Em suas palavras:

[...] o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do *corpus* de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. (Chervel, 1990, p. 203).

Segundo a concepção do autor, entende-se que os livros didáticos constituem um importante veículo de consolidação e difusão universal das disciplinas escolares. No entanto, seu papel vai além da mera transmissão de conteúdo. É importante destacar que o livro didático deve ser utilizado como um recurso complementar, e não como a única fonte de conhecimento. O professor da EJA deve enriquecer as aulas com outras estratégias, tais como: atividades práticas, discussões em grupo, trabalhos em equipe e outras experiências que tornem o aprendizado mais participativo e envolvente, com ênfase na realidade do cotidiano.

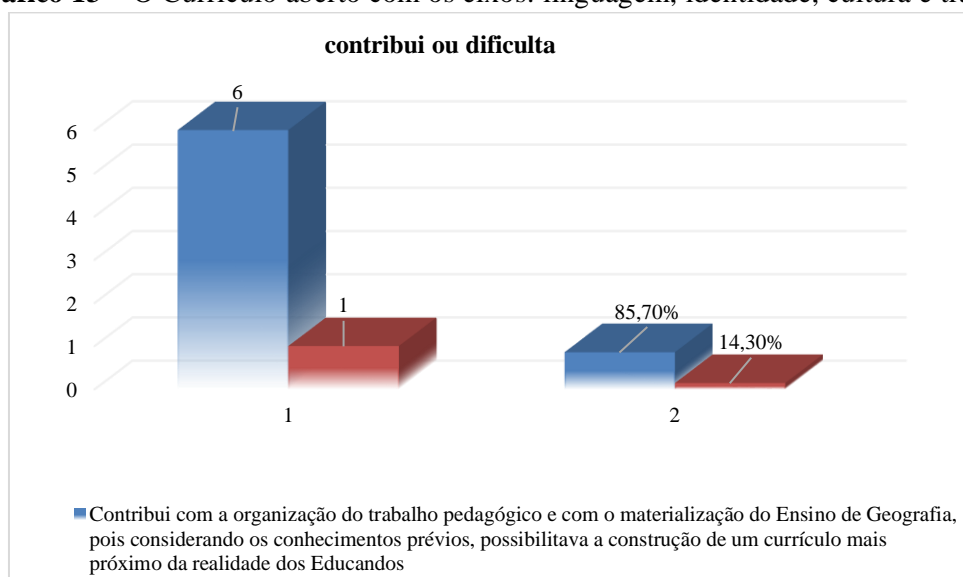
Na sequência, a pesquisa traz, nas perguntas, uma questão que pode entender melhor a importância do currículo aberto, sem conteúdos prescritos, e que considera os quatro eixos: Linguagem, Identidade, Cultura e Trabalho. A pergunta feita é: esse currículo aberto contribui ou dificulta a organização do trabalho pedagógico?

Entende-se ainda que as PPPs 2013 e 2017, de um modo geral, orientaram o trabalho pedagógico a partir do currículo em construção que, no caso da Geografia, aponta para algumas categorias de análises, como: Natureza, Sociedade, Lugar, Região e Território.

Apenas 14,30% responderam que o currículo aberto dificulta a materialização do currículo de Geografia na perspectiva da construção do pensamento. Já os 85,70% afirmam que o currículo aberto, sem conteúdos prescritos, e que considera os quatro eixos: Linguagem, Identidade, Cultura e Trabalho, contribui com a organização do trabalho pedagógico e com a materialização do Ensino de Geografia, pois ao considerar os conhecimentos prévios, possibilitava a construção de um currículo mais próximo da realidade dos Educandos. Pode-se ainda observar que os(as) professores(as) de Geografia conseguem visualizar a necessidade desse currículo a partir da realidade dos profissionais que atuam na EJA.

Destacam-se, no Gráfico 13, as respostas dos(as) professores(as) sobre a temática discutida e se as PPPs de 2013 e de 2017, em específico, orientam o trabalho pedagógico a partir do currículo em construção.

Gráfico 13 – O Currículo aberto com os eixos: linguagem, identidade, cultura e trabalho



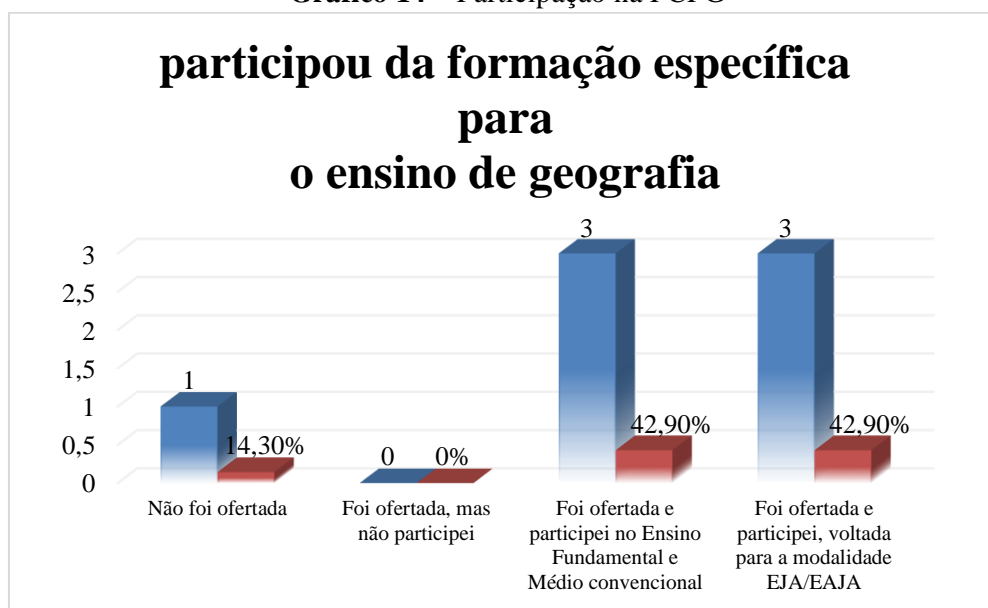
Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

Os respondentes ajudam a pensar sobre a necessidade da formação de conceitos nos conteúdos de Geografia e como o currículo aberto, trabalhado a partir da realidade, pode fazer a diferença nos conteúdos que trazem sentido e significados para os(as) estudantes da EAJA/EJA. Desta forma, evidencia-se que o currículo aberto pode contribuir com a materialização do Ensino de Geografia, considerando que os conhecimentos prévios possibilitam a construção de um currículo mais próximo da realidade dos(as) estudantes.

Ao se abordar a trajetória de atuação profissional do professor de Geografia, se já participou de formação específica voltada para o Ensino de Geografia, 14,30% dos

respondentes sinalizam que tal formação não foi ofertada e 42,90% falaram que foi ofertada, mas esta remeteu à formação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio convencionais. E os 42,90% que admitem que foi ofertada reconhecem que ela estava voltada para a EJA, como demonstrado no Gráfico 14 em seguida.

Gráfico 14 – Participação na FCPG



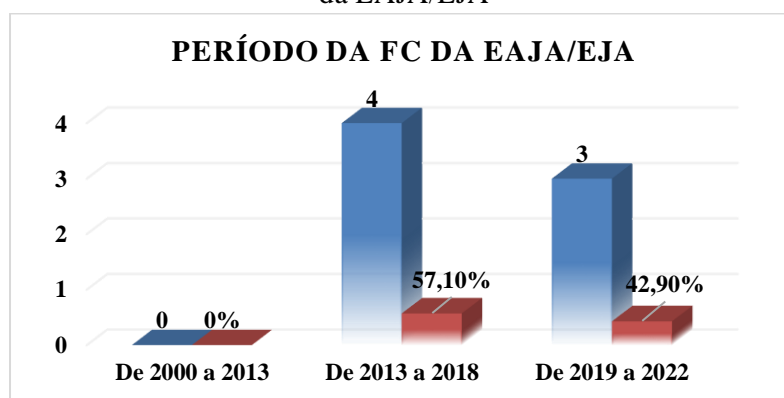
Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

Com a relação ao item “Foi ofertada, mas não participei”, não se registrou nenhuma resposta, uma vez que os participantes deram outras respostas.

Na sequência, os respondentes mostram no Gráfico 17 o período em que participaram da Formação Continuada da EAJA/EJA na formação específica no componente de Geografia. Vale destacar que as respostas desvelam a reflexão sobre a formação continuada para atender a todos os profissionais na sua atuação específica.

No Gráfico 15, pode-se visualizar que no período de 2000 a 2013 os respondentes não participaram da formação continuada. Já no período de 2013 a 2018, 57,10% conseguiram participar. Entre 2019 e 2022, foram mantidos os quantitativos dos anos de 2018 e 2020 com um total de 42,90% de participantes. Essa participação traz a visão de que a FCP na Rede de Goiânia nos últimos anos foi mais acessível e com aumento significativo, atendendo a um maior número de profissionais da Rede na oferta de melhor qualidade de ensino para os(as) estudantes.

Gráfico 15 – Período da participação na Formação Continuada da EAJA/EJA

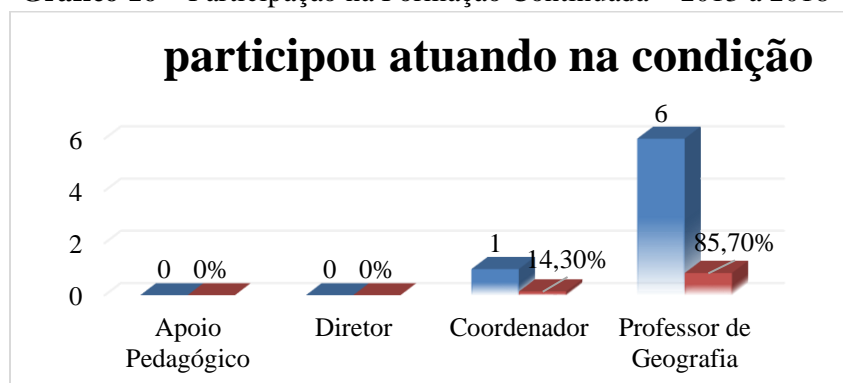


Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

Com base no gráfico acima, observa-se que nos anos de 2013 a 2018 houve mais de 50% de participantes. Nessa época, a FCP tinha um formato diferente para atender às demandas vigentes da Rede de Ensino de Goiânia, pautada na concepção freiriana de educação. A modificação se deu em detrimento da reescrita das PPP da Rede e do advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada em dezembro de 2017. A BNCC consiste em um documento que estabelece as aprendizagens essenciais da Educação Básica, envolvendo a discussão e a elaboração em diversas etapas, incluindo consultas públicas, debates, revisões, ajustes e o alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais das Redes de ensino do País.

É importante destacar que a participação dos pesquisados na Formação Continuada remete a 15,30% de participantes que estão na condição de coordenadores e a 85,70% que estão na condição de professores, como demonstra o Gráfico 16.

Gráfico 16 – Participação na Formação Continuada – 2013 a 2018



Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

Sobre a participação da Formação Continuada (Formação na Escola), prevista no Calendário Escolar da Rede Municipal de Educação no período de 2013 a 2018, no contexto da EJA, conforme se detalhou acima, tem-se um total de 85,70% de professores em contraposição a 14,30% de coordenadores.

Ensinar Geografia é contribuir com o entendimento de conceitos de conjuntura social, pois ela, estando aliada a outras disciplinas, é uma ferramenta que conduz os(as) estudantes a desenvolverem criticidade, pois aborda assuntos intrinsecamente polêmicos e políticos, desfazendo o paradigma ou o imaginário de que a escola é um local desconexo do cotidiano.

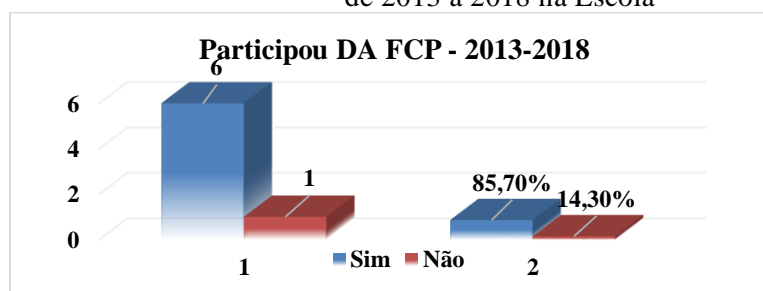
Tejada (2012) destaca a importância de uma formação como chave da profissionalização em grande conexão com a prática, que esteja centrada na prática. Para o autor:

[...] esta aproximação tem repercussões tanto na formação inicial como na formação contínua e é uma consequência direta do próprio enfoque da formação baseada em competências. Isso implicaria, já que se refere à formação inicial, apoiar propostas de modalidade dual como é a formação em alternância, com uma coerente integração entre formação e trabalho, sobretudo nos últimos períodos de formação inicial. Não devemos esquecer que estes períodos de práticas de iniciação profissional têm um valor de socialização e inserção profissional nada desprezíveis. (Tejada, 2012, p. 71).

Observa-se na citação acima a relevância da prática, especialmente quando se considera a integração entre formação e trabalho. Ou seja, não se trata apenas de uma socialização ou uma inserção profissional, mas de um processo humanizador que deve permear a formação do sujeito.

Ao se abordar a participação dos profissionais de Geografia na FCP na Rede, os dados demonstram que, entre 2013 e 2018, houve uma boa participação, por se entender a importância da garantia do ensino de qualidade para todos os(as) estudantes, como está posto no Gráfico 17 a seguir.

Gráfico 17 – Participação na Formação Continuada no período de 2013 a 2018 na Escola



Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

A abordagem ideal para a formação de professores é criar um fluxo contínuo de desenvolvimento que englobe diferentes fases da carreira docente, estabelecendo um percurso formativo. Isso significa garantir que a formação comece desde a preparação inicial para a docência, passando pela introdução à profissão e se estendendo por toda a trajetória profissional.

Esse desenvolvimento contínuo deve incluir oportunidades de aprendizado de várias maneiras: formal (com cursos acadêmicos), informal (aprendizado por meio da experiência prática e da troca de conhecimentos com colegas) e não formal (participação em *workshops*, conferências, grupos de estudos etc.). O objetivo é proporcionar aos professores ferramentas e conhecimentos que os ajudem a se manterem atualizados, a aprimorarem suas práticas pedagógicas e se adaptarem às mudanças constantes na educação e na sociedade.

Tejada (2012), considera bastante significativa que todos os professores:

[...] (a) participassem de um programa efetivo de incorporação durante os seus primeiros três anos no posto de trabalho / na profissão; (b) tivessem acesso a uma orientação estruturada e estivessem orientados por professores experientes ou outros profissionais de pertinência durante a sua carreira; e (c) participassem em debates regulares sobre suas necessidades de formação e desenvolvimento, no contexto do plano geral de desenvolvimento da instituição na qual trabalham. (Tejada, 2012, p. 73).

Esse autor, traz uma recomendação importante sobre um processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento ao longo da carreira de um professor, incorporando diferentes formas de aprendizagem para garantir sua eficácia e crescimento profissional.

Para Lopes (2016),

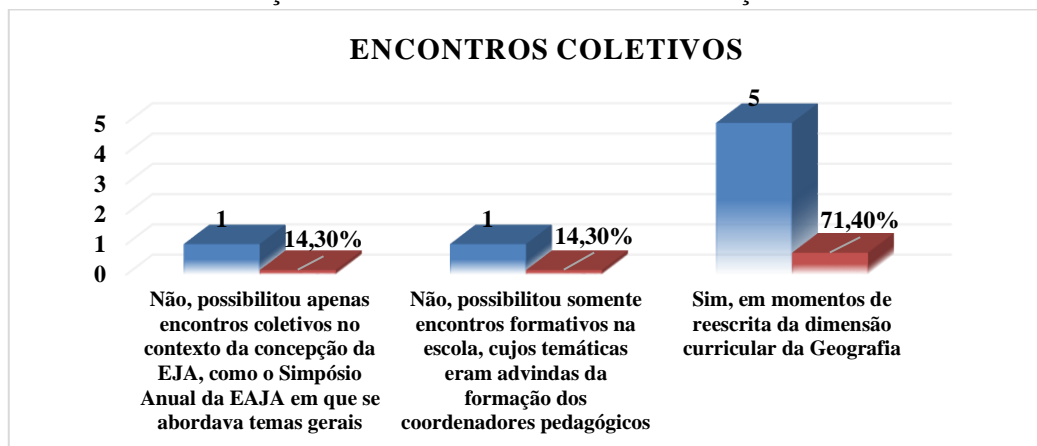
[...] o conhecimento do contexto da ação educativa reporta-se ao conhecimento das características dos alunos e do contexto sociogeográfico em que desenvolve seu trabalho: comunidade escolar, bairro, cidade, estado, país - de suas vivências e experiências geográficas - em sua necessária interdependência com o espaço global. (Lopes, 2016, p. 35).

Emerge daí a necessidade de a FCP acontecer no espaço da escola ou em centros de formações da Rede de Ensino.

Em continuidade à pesquisa, destaca-se aqui que os encontros coletivos das FCP na escola nos anos de 2013 a 2018 trouxeram contribuições da Geografia no processo de reescrita das propostas, como demonstrado no Gráfico 18.

A FC (Formação na Escola), prevista no Calendário Escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia, no período de 2013 a 2018, no contexto da EAJA/EJA, possibilitou encontros coletivos/específicos de professores de Geografia. Sobre essa formação os pesquisados sinalizam, em 71,40%, que esses encontros aconteceram em momentos da reescrita da dimensão curricular de Geografia. Porém, 14,30% alegam que não, que os encontros coletivos possibilitaram somente encontro formativos na escola com temáticas da formação dos coordenadores pedagógicos. Os outros 14,30% também falaram que não e que possibilitou apenas um encontro coletivo no contexto da EJA com temas gerais.

Gráfico 18 – Formação continuada da EAJA/EJA – Formação na escola 2013-2018



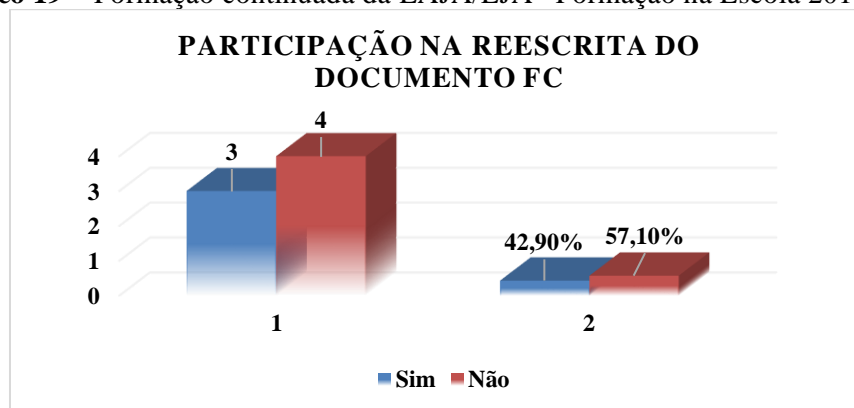
Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

Aqui, cabe ressaltar que a formação não atendeu às necessidades específicas dos(as) professores(as) de Geografia, ficando mais voltada para a concepção da EJA e para temáticas gerais, interdisciplinares. Isso coaduna com os dados extraídos dos relatórios da formação nos anos de 2016 e 2017.

De acordo com a Formação Continuada (Formação na Escola), prevista no Calendário Escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia, que realizou um Plano de Formação em contexto nos anos de 2016 e 2017, a participação para a construção do

documento orientador desse processo formativo teve a participação de 42,90% contra 57,10% de não participação, o que se comprova no Gráfico 19.

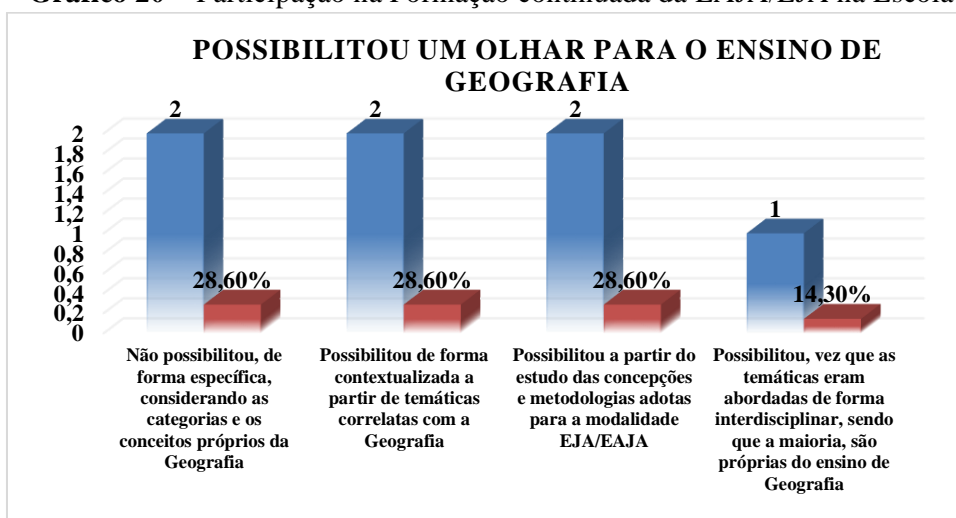
Gráfico 19 – Formação continuada da EAJA/EJA –Formação na Escola 2016 e 2017



Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

Percebe-se, assim, que menos de 50% desses profissionais de Geografia participaram da construção do documento orientador da Formação Continuada. Ou seja, ficou de fora boa parte dos profissionais que poderiam contribuir com o relevante processo de construção da Formação Continuada para atender às demandas vigentes e necessárias à EAJA/EJA em sua área específica. A justificativa dada afirmou que essa formação estava prevista em horário de trabalho.

No Gráfico 20 a seguir, sobre a Formação Continuada (Formação na Escola), prevista no Calendário Escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia, 28,60% dos participantes dizem que a FC na Escola não possibilitou um olhar para o Ensino de Geografia de forma específica, considerando as categorias conceituais e necessárias para a Geografia. Por outro lado, 28,60% respondem que possibilitou devido à forma de contextualização a partir de temáticas. Outros 28,60% entendem que possibilitou a partir de estudos envolvendo as concepções e metodologia adotadas. E apenas 14,30% admitem que possibilitou pelo reconhecimento de temáticas próprias da Geografia, apresentadas de forma interdisciplinar.

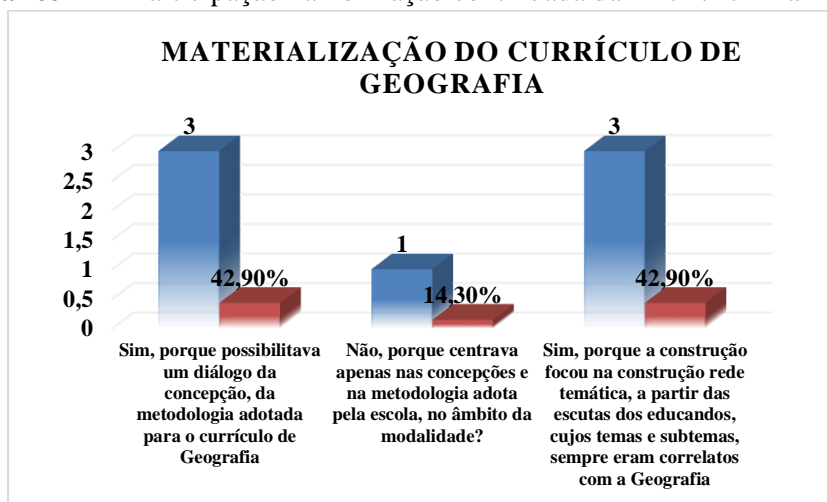
Gráfico 20 – Participação na Formação continuada da EJA/EJA na Escola

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

A maioria dos respondentes da pesquisa acredita que de alguma forma foi possibilitado um olhar para o ensino de Geografia, sendo que 28,60% entenderam que não conseguiu possibilitar de forma contextualizada, por não ter abordado, de forma específica, os conceitos próprios da área de Geografia.

De acordo com Santos (2000), um dos principais pensadores da Geografia crítica e humanista, os conceitos que se podem destacar são: o Espaço, com ênfase na relação entre a sociedade e o espaço, que enfatiza como as práticas humanas moldam e transformam o ambiente; o Lugar, como espaço vivido e sentido, onde as pessoas constroem significados e interações cotidianas; a Globalização, com as análises críticas das transformações socioespaciais, que aborda a interconexão entre lugares e territórios; a Paisagem, como produto das ações humanas, que está carregada de significados culturais e sociais; e a Técnica, com a exploração das tecnologias e suas implicações na organização do espaço, que considera como as inovações impactam a vida das pessoas.

A materialização do currículo de Geografia se apresenta com os seguintes percentuais, demonstrados no Gráfico 21.

Gráfico 21 – Participação na Formação continuada da EAJA/EJA na Escola

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

Uma formação que não garanta os conceitos específicos no ensino pode significar uma ruptura com as metodologias necessárias à formação integral do sujeito. Com isso, corre-se o risco de a FCP não conseguir atingir os objetivos para a materialização do currículo.

De acordo com a avaliação sobre a Formação Continuada (Formação na Escola), prevista no Calendário Escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia, na EAJA/EJA, 42,90% dos respondentes entenderam que esta contribuiu com a materialização do currículo de Geografia, porque possibilitou o diálogo com a concepção e a metodologia para o currículo de Geografia.

O resultado da falta de alcance da materialização do currículo está em 14,30% das respostas que disseram não, com a explicação de que a formação somente focou nas concepções e metodologia adotadas pela instituição.

De acordo com Tejada (2012),

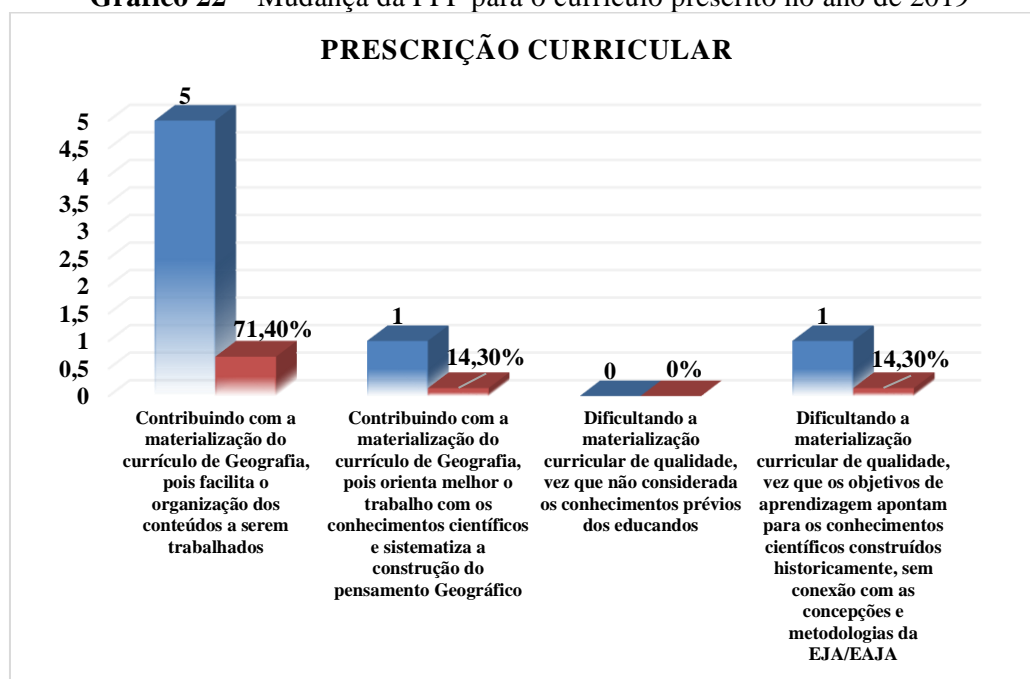
[...] os sistemas de formação do professorado devem proporcionar as oportunidades necessárias para tudo isso. Os professores que ajudam os jovens a assumirem a responsabilidade de planejar seus itinerários de aprendizagem ao longo de sua vida também devem ser capazes de assumir seus próprios itinerários de aprendizagem. (Tejada, 2012, p. 69).

Na continuidade da FCP, a partir de 2019, a Rede Municipal de Educação deixa de utilizar a Proposta Político-Pedagógica e adota um Documento Curricular, um currículo prescrito, organizado e apresentado em objetivos de aprendizagens, alinhados às habilidades prescritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Vale destacar que nesse momento histórico as políticas de governo estavam sob o comando do Movimento

Democrático Brasileiro (MDB), que é um partido político brasileiro que historicamente teve uma posição de centro, sem uma orientação ideológica rígida de esquerda ou direita.

Nesse contexto, os participantes da pesquisa responderam como esta prescrição curricular poderia contribuir com a materialização do currículo, como pode ser visto no Gráfico 22.

Gráfico 22 – Mudança da PPP para o currículo prescrito no ano de 2019



Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

Surpreendentemente e contraditoriamente ao que a maioria declarou a respeito do currículo aberto anteriormente, a análise do Gráfico 14 apresenta que 71,40% correspondem à opinião de que a prescrição curricular tem contribuído com a materialização do currículo de Geografia. Os participantes alegam que esta prescrição facilita a organização.

Com base nesses dados, podem-se alçar outras reflexões, como, por exemplo, sobre o tipo de políticas que regiam os movimentos educacionais em relação à remuneração salarial, bem como à excessiva carga horária de trabalho para atender às necessidades básicas do professor. Assim, o tempo para estudo e preparação do planejamento deve ser aliado às condições de trabalho, bem como à falta de investimento e à qualificação profissional.

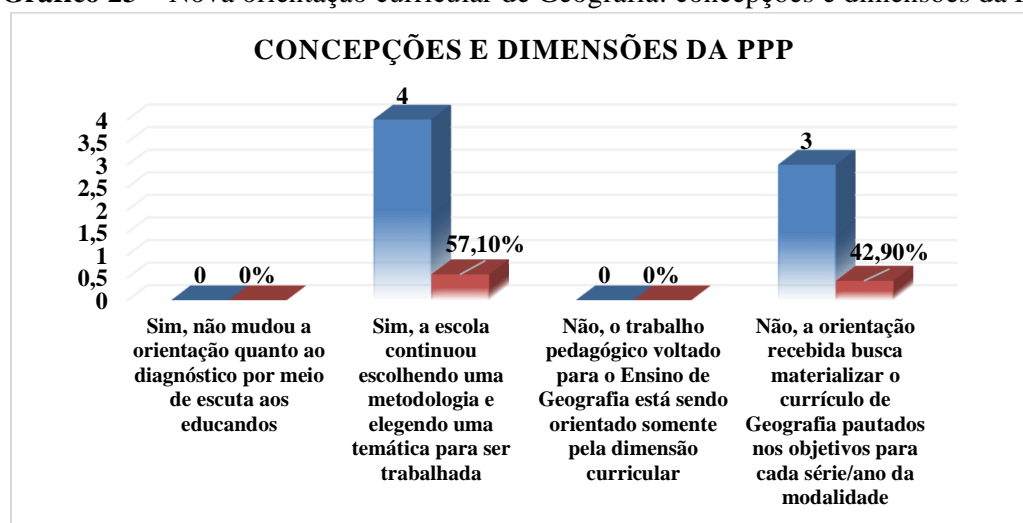
Outros 14,30% assinalam que o currículo prescrito tem contribuído sim com a materialização do currículo de Geografia, pois orienta melhor o trabalho pedagógico, em contraposição a 14,30% que mantêm a opinião de que a prescrição dificulta a

materialização de um currículo que prima pela qualidade, contradizendo o formato do trabalho da EAJA/EJA.

Aqui, é importante destacar que o currículo prescrito dificulta o percurso histórico da modalidade EAJA/EJA que necessita pensar um currículo que parta da realidade do sujeito. No entanto, algumas críticas de vários autores argumentam que a BNCC pode levar a um currículo excessivamente prescritivo, limitando a autonomia das escolas e dos(as) professores(as) na definição dos conteúdos e abordagens pedagógicas. Sendo assim, não consegue atender à modalidade EAJA/EJA, em suas especificidades, pois existe a necessidade de se permitir a adaptação e a flexibilidade na implementação do currículo, evitando-se, assim, um currículo excessivamente prescritivo.

Dessarte, a nova orientação curricular de Geografia, de acordo com a experiência dos(as) professores(as) entrevistados, esclarece como está posta a nova orientação curricular de Geografia, implantada e implementada, considerando as concepções e demais dimensões da PPP, como pode ser visto no Gráfico 23 em seguida.

Gráfico 23 – Nova orientação curricular de Geografia: concepções e dimensões da PPP



Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

Mesmo com o currículo prescrito, 57,10% dos entrevistados afirmam que a escola continua escolhendo uma metodologia e elegendo uma temática, considerando as concepções e demais dimensões da PPP. Já 42,50% falam que não mudou a orientação quanto ao diagnóstico por meio da escuta dos sujeitos da modalidade. O restante dos entrevistados não deu sua opinião quanto à nova orientação, apresentando, assim, resistências ao currículo prescrito nas escolas e/ou concordância com a prática que já vinha sendo desenvolvida há muito tempo. Os dados apresentados pelos respondentes da pesquisa

sinalizam incoerências com relação à dinâmica da organização da EAJA/EJA na Rede de Educação. Uma vez que existem posições antagônicas no que se refere ao currículo prescrito e ao currículo em construção.

O currículo prescrito refere-se ao conjunto de conteúdos, objetivos e diretrizes previamente estabelecidos pelas autoridades educacionais, muitas vezes delineando o que deve ser ensinado e aprendido em determinados níveis educacionais e disciplinas. Já o currículo em construção representa uma abordagem mais flexível e adaptativa, enfatizando a participação ativa dos(as) professores(as) e educandos na seleção de conteúdos, metodologias e abordagens, levando em consideração as necessidades, os interesses e os contextos específicos de aprendizagem.

Esse aspecto da pesquisa é bastante relevante, pois denota e alerta para a necessidade da construção de um percurso formativo mais dialogado com os(as) professores(as) da Rede, segundo o qual as mudanças sejam estabelecidas com uma participação dialogada, por meio de grupos de estudos. Estudos estes que pressupõem espaço e tempo para análises, reflexões, abstrações e contribuições na construção e materialização das propostas pedagógicas. Tais estudos devem voltar o olhar para o fazer pedagógico, a partir de concepções educacionais consolidadas na teoria e de experiências realizadas na prática, considerando as dimensões curriculares e metodológicas. Essa proposta de estudos traduz um processo de resistência a mudanças impostas por documentos mandatórios, pensados em gabinetes, jogados nas redes, sobretudo sem formação adequada para a sua devida materialização curricular.

De acordo com Da Silva Oliveira (2022), é relevante evidenciar que qualquer modalidade de currículo só terá eficiência se alinhar as experiências às teorias e os valores às práticas pedagógicas.

Sob este olhar, será possível a construção dos conjuntos de conhecimento com vistas à realidade de cada sujeito. [...]. À medida que aprendemos, ensinamos e à medida que ensinamos aprendemos harmonicamente, há, portanto, uma expressiva reciprocidade nestes processos de interação. (Da Silva Oliveira, 2022, p. 185).

A eficiência do currículo depende de conectar o conhecimento teórico com a aplicação prática, considerando a realidade e as necessidades individuais de cada estudante. Conforme Ferraz e Nunes (2016):

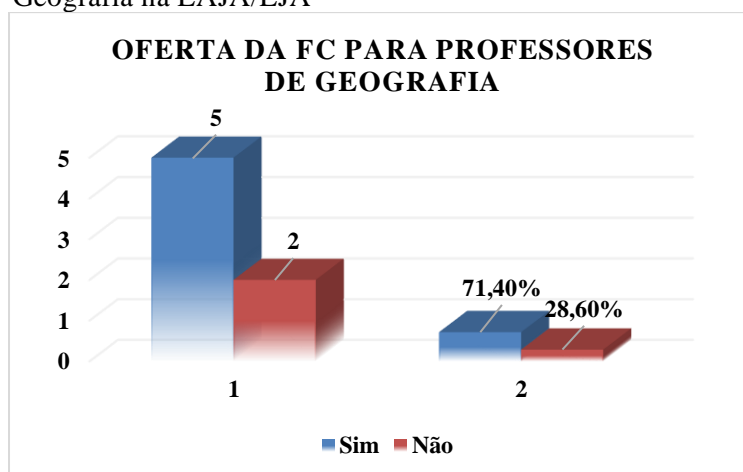
[...] a questão, portanto, não se restringe aos alunos, no sentido de como melhorar a aprendizagem deles, mas sim ao conjunto da escola, envolve

professores e demais profissionais que na escola atuam; transcende, assim, os muros escolares e desdobra-se sobre a necessidade de se pensar outras possibilidades para a escola e para a ciência como um todo, para o projeto de sociedade que estamos territorializando e reproduzindo. (Ferraz; Nunes, 2016, p. 254).

A questão destaca que a discussão sobre como melhorar a aprendizagem não está limitada apenas aos estudantes, mas se estende a toda a estrutura escolar, incluindo professores e outros profissionais envolvidos.

Na sequência, em relação à FCPG, as respostas dos pesquisados com foco nessa nova organização curricular no âmbito da EAJA/EJA registram que 71,40% apontam que houve a oferta da formação; e 28,60% afirmam que não foi ofertada essa organização curricular em Geografia para atender às especificidades da modalidade da EJA, conforme o Gráfico 24 apresenta a seguir.

Gráfico 24 – Formação Continuada para os professores de Geografia na EAJA/EJA



Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

Os respondentes da pesquisa, por meio do questionário, evidenciaram que a Rede tem a preocupação de atender às necessidades dos professores de Geografia. No entanto, durante o estudo mencionado no texto, houve um maior número de participantes, constituído por professores de outras áreas, apenas na fase de reescrita das PPPs. Somente quando surgiu a necessidade de uma participação mais efetiva de todos os profissionais da Rede é que eles se envolveram em grupos de estudos para a reescrita do documento curricular.

Na pergunta sobre a FCPG, que indagou se ela contribuiu com a materialização do currículo de Geografia por meio de objetivos de aprendizagens, 85,70% dos pesquisados responderam que sim, e apenas 14,30% disseram que não.

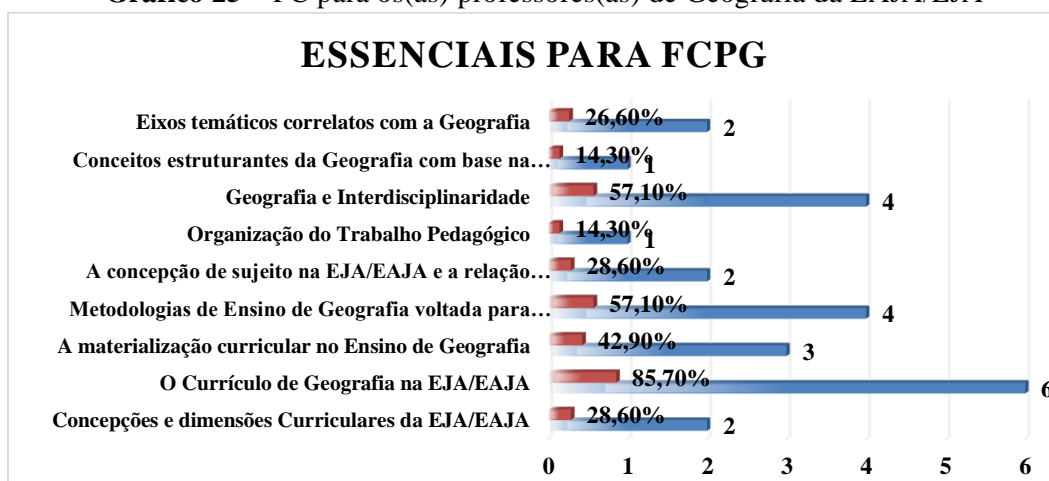
Com relação a uma FCPG, organizada e sistematizada no contexto da EAJA/EJA, que contemple de forma equalizada as concepções teórico-metodológicas dessa modalidade e que considere o Ensino de Geografia, todos responderam que a devida Formação contribuiu sim com a materialização do currículo da Geografia na sala de aula de forma mais efetiva e significativa. Acrescente-se que a FCP enfatiza a integração das concepções teórico-metodológicas da EAJA/EJA com as abordagens pedagógicas específicas do Ensino de Geografia. Isso envolve a adaptação de métodos de ensino e recursos para promover uma compreensão mais profunda dos conceitos geográficos, incentivando a participação ativa e o pensamento crítico dos educandos.

A materialização do currículo de Geografia na sala de aula de forma efetiva e significativa é alcançada por meio da seleção cuidadosa de conteúdos relevantes e da elaboração de estratégias de ensino que explorem as vivências dos educandos e sua relação com o espaço geográfico. A formação capacita os professores a criarem ambientes de aprendizagem estimulantes, nos quais os educandos se sintam motivados a explorar as questões geográficas e a aplicar esse conhecimento em suas vidas cotidianas.

A FCPG, centrada na EAJA/EJA e alinhada às concepções teórico-metodológicas dessa modalidade, desempenha um papel crucial na melhoria da qualidade do Ensino de Geografia. Ao integrar os aspectos específicos da EAJA/EJA com abordagens inovadoras de ensino, a formação contribui para tornar o currículo de Geografia mais concreto, relevante e impactante na experiência educacional dos estudantes, adolescentes, jovens e adultos.

Em unanimidade, tem-se um percentual de 100% dos respondentes que entende que quando a FCPG é organizada e sistematizada no contexto da EAJA/EJA, e contempla de forma equalizada as concepções teórico-metodológicas dessa modalidade, considerando o ensino de Geografia, essa formação pode contribuir sim com a materialização do currículo desse componente em sala de aula de forma mais efetiva. Assim, os entrevistados tiveram algumas opções apresentadas que consideram essenciais em uma Formação Continuada de Professores de Geografia no contexto da EAJA/EJA.

Destaque-se aqui que os respondentes podem optar por mais de uma opção de escolha, conforme identifica o Gráfico 25 a seguir. Mostram-se neste as principais necessidades e demandas formativas apontadas pelos pesquisados, considerando a materialização do currículo de Geografia no contexto da EAJA/EJA.

Gráfico 25 – FC para os(as) professores(as) de Geografia da EAJA/EJA

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

Teorias, concepções e métodos em Geografia representam 42,90% do total, indicando um interesse considerável nessa área de estudo. Concepções teóricas e metodológicas da modalidade EAJA/EJA correspondem a 71,40%, sugerindo um foco predominante na compreensão dos fundamentos teóricos e práticos específicos dessa modalidade educacional. Concepções e dimensões curriculares da modalidade EAJA/EJA compreendem 28,60%, o que sugere um interesse moderado na análise e desenvolvimento de currículos para essa modalidade.

No que se refere ao Currículo de Geografia na EAJA/EJA, esse dado alcança 85,70%, indicando um alto nível de interesse na elaboração e implementação de currículos específicos para o ensino de Geografia nesse contexto. A materialização curricular no Ensino de Geografia e Metodologias de Ensino de Geografia voltadas para EAJA/EJA representam, respectivamente, 42,90% e 57,10%, evidenciando um equilíbrio entre o interesse na implementação prática do currículo e o desenvolvimento de métodos de ensino adequados. Sobre a concepção de sujeito na EAJA/EJA e a relação com o Ensino de Geografia, os números alcançam 28,60%, sugerindo um interesse relativamente significativo na compreensão do papel do aluno nesse contexto educacional.

No que remete à Organização do Trabalho Pedagógico, à Geografia e à Interdisciplinaridade, os índices correspondem a 14,30% e a 57,10%, respectivamente, mostrando um interesse moderado na organização das atividades pedagógicas e um alto interesse na integração da Geografia com outras disciplinas. Os Conceitos Estruturantes da Geografia, com base na formação por conceitos e eixos temáticos correlatos com a Geografia, representam, respectivamente, 14,30% e 26,60%, sugerindo um interesse

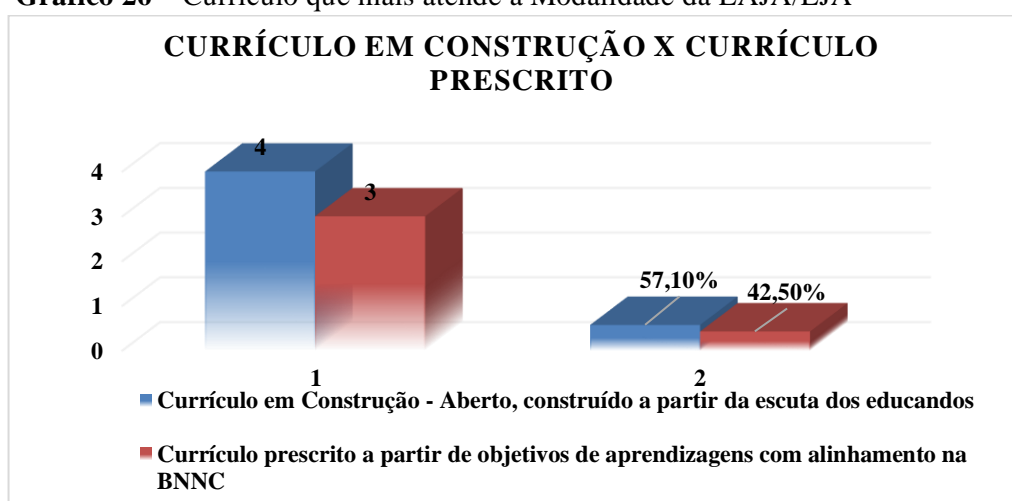
moderado na compreensão dos conceitos fundamentais da disciplina e sua aplicação em diferentes temas geográficos. O destaque, portanto, remete aos 85,70%, que sinalizam ao Currículo de Geografia na EAJA/EJA Metodologias de Ensino de Geografia voltadas para a modalidade.

É válido destacar que continuar pensando no componente de Geografia para atender às demandas de conhecimentos necessários à formação e à atuação do professor, reverberando na formação dos(as) educandos(as) para a vida e para o mundo trabalho, é uma premência. No entanto, esse processo não pode perder de vista a dimensão de sociedade posta, imposta, que precisa ser problematizada e materializada a partir de outro prisma, com mais igualdade e equidade.

Na sequência, ao se observar o Gráfico 26, tem-se a confirmação de que o currículo em construção e o currículo prescrito dividem opiniões sobre o que melhor atende às demandas do trabalho pedagógico dos(as) professores(as) para a formação dos sujeitos educandos na modalidade EAJA/EJA. Tem-se que 57,10% das respostas apontam que o currículo em construção deve ser aberto e construído a partir da escuta dos sujeitos.

E um quantitativo de 42,90%, percebe-se a necessidade de um currículo prescrito a partir de objetivos de aprendizagem que tenham um alinhamento com a BNCC, como já afirmado em análise anterior, por facilitar a organização do fazer pedagógico dos professores.

Gráfico 26 – Currículo que mais atende a Modalidade da EAJA/EJA



Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

Os resultados nas respostas dos entrevistados, nos ajudam a pensar sobre a necessidade de o professor ter um currículo prescrito, o que evidencia um retrocesso com

relação à realidade posta pelos(as) estudantes e até mesmo por alguns professores da modalidade de EAJA/EJA. Entende-se, assim, que a sedução da BNCC e do currículo prescrito é enorme diante da falta de condições para se exercer uma docência mais autônoma e coletiva.

Assim, na questão 28 (vinte e oito) dos questionários aplicados aos professores da escola campo, solicita-se o apontamento de necessidades e demandas formativas, considerando a materialização do currículo de Geografia no contexto da EAJA/EJA. Dentre as respostas, emergem as seguintes necessidades:

[...] mais períodos de encontro e formação; aulas teóricas e práticas, com uso de materiais didáticos alternativos, que possa incluir os conhecimentos prévios dos estudantes; curso sobre o currículo em horário flexível; necessidade de formação para os professores compreender a ideia de currículo na EAJA/EJA e sua especificidade, pois ainda prevalece a ideia de ensino regular entre os professores; necessidade de um livro ou apostila de geografia destinados para a EJA; interação entre a prática docente e a prática dos estudantes; e, formação continuada para professores de Geografia no contexto da EJA. (SIC, 2023)¹⁷.

Nesse sentido, destaca-se a relevância de se realizarem encontros e formação na EAJA/EJA, que deem atenção tanto às aulas teóricas quanto práticas. É importante que se volte a atenção também sobre materiais didáticos alternativos que levem em consideração os conhecimentos prévios dos(as) estudantes, visando a uma abordagem mais eficaz e inclusiva. Encontros formativos, aulas adaptadas, recursos didáticos específicos e formação contínua para os professores, a fim de contribuir com o ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos, considerando a singularidade desse público em seu contexto educacional. Ressalte-se, ainda, que há uma carência identificada de recursos específicos, como livros ou apostilas de Geografia direcionados à EJA, que traduz certa urgência no suprimento dessa lacuna, para que se atendam às necessidades educacionais desse público.

A Formação para os educadores prepara-os para enfrentarem os desafios específicos da EJA e para promoverem um ensino de qualidade que considere as características e demandas únicas dos(as) estudantes adultos.

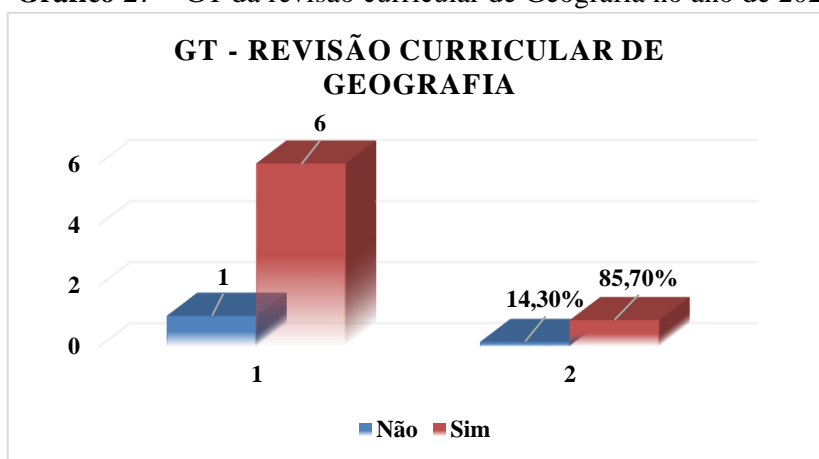
Já finalizando a entrevista, conforme assinala o Gráfico 31, foram 85,70% pesquisados que participaram do Grupo de Trabalho - GT da revisão curricular de Geografia no ano de 2022. Desses pesquisados, apenas um deles ficou de fora, o que corresponde ao percentual de 14,30%. Entende-se, inclusive, que foi essa participação no

¹⁷ SIC – Conforme Informações Colhidas – Pesquisa realizada com os profissionais de Geografia na escola, em 2023, por meio de questionário.

GT que trouxe um maior envolvimento das áreas para efetivar e consolidar a FCP com maior abrangência.

Os sete pesquisados que responderam sobre a revisão curricular de Geografia, sinalizada no Gráfico 27, correspondem a um percentual de 100% que afirma que essa revisão contribuiu com a materialização do currículo na sala de aula, considerando a realidade do sujeito da modalidade da EAJA/EJA.

Gráfico 27 – GT da revisão curricular de Geografia no ano de 2022



Fonte: Dados coletados pelo pesquisador em 2023.

De acordo com Silva (1999), ao se examinar o currículo, não se pode negligenciar sua dimensão prática e sua relação intrínseca com as interações sociais na experiência educacional. Entende-se que a revisão curricular de Geografia foi fundamental para se ter uma ideia de como a FCPG deve acontecer para atender às necessidades desse componente curricular, indo ao encontro das considerações dos(as) professores(as) de Geografia.

4.4 Considerações dos(as) professores(as) de Geografia sobre a FC: influências e contribuições para o ensino de Geografia

O trabalho destaca a importância da relação entre as metodologias e o desenvolvimento do currículo EAJA/EJA e enfatiza a necessidade de equilibrar esses dois aspectos no trabalho pedagógico para garantir uma formação de qualidade. A FCP é vista como fundamental para essa modalidade de ensino e deve partir da escuta dos educadores.

Em determinado momento, houve uma modificação na formação, voltando-se para a escrita do currículo prescritivo, abandonando-se um projeto formativo anterior. Foi analisado o plano de formação elaborado pelas escolas em 2017 e verificou-se que as temáticas

relacionadas ao ensino de Geografia eram abordadas de forma interdisciplinar, sem uma materialização contextualizada dos subtemas.

A FCP foi realizada por meio de um Grupo de Trabalho e Estudo da Reescrita da PPP da EAJA/EJA, composto por representantes de escolas. A Geografia foi contemplada, e a formação permitiu uma revisão de conceitos, como: natureza, sociedade, lugar, região e território. Posteriormente, houve uma mudança na formação, mas ainda não foi efetivamente implementada a formação específica por componente curricular. O estudo constatou que a FCP da EAJA/EJA estava voltada para a perspectiva freiriana, porém não contemplava uma relação direta e específica com o ensino de Geografia. Mesmo com alterações, o currículo continuou alinhado à Geografia Crítica, mas acabou sendo reconfigurado para se adequar às diretrizes curriculares do município, perdendo a abertura e a construção coletiva do currículo.

A análise a ser realizada agora é sobre a contribuição da FCP para a materialização do currículo de Geografia na RME de Goiânia, considerando as concepções teórico-metodológicas que fundamentam essa rede de ensino. Em suma, é necessário refletir sobre como a FCP pode preparar adequadamente os(as) professores(as) para o ensino de Geografia na EAJA/EJA e como essa formação pode contribuir para uma abordagem mais contextualizada e emancipatória do componente de Geografia Escolar no contexto dessa modalidade de ensino. Isso se deve ao fato de que é possível lidar com concepções diferentes entre os professores. Como foi apontado pela própria pesquisa, há pensamentos diferentes no que diz respeito à prescrição e à autonomia curricular.

A pesquisa aborda a falta de atenção sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Formação de Professores de Geografia, tanto no nível de graduação quanto nos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), bem como nas Redes de Ensino, de grande relevância na formação em contexto de Rede e trabalho. Observa-se que a abordagem teórico-metodológica da EJA é pouco contemplada, mesmo em cursos que possuem disciplinas voltadas para a educação brasileira. Percebe-se, também, a ausência de uma atenção específica à EJA nas diretrizes curriculares dos cursos de Geografia.

A pesquisa mostra que poucas iniciativas pontuais tratam da EJA na Geografia, e a maioria dos programas de pós-graduação não inclui metodologias voltadas para essa modalidade de ensino. Isso resulta em professores que não são devidamente preparados para lidar com os desafios específicos da EJA, como a valorização dos saberes dos(as) educandos(as) e a transformação da realidade social vivenciada por eles.

A ausência de políticas de formação continuada para professores de Geografia que atuam na EJA também é destacada. Há poucos eventos e informações disponíveis nas

Secretarias de Educação estaduais e municipais sobre essa temática. Essa falta de apoio e orientação dificulta a preparação adequada dos(as) professores(as) e compromete a qualidade do ensino oferecido na EJA, voltado às necessidades dos sujeitos educandos.

A conclusão da pesquisa implica afirmar que a EAJA/EJA na e para a Geografia é negligenciada tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores. Isso impacta diretamente na capacidade de os profissionais dessa área promoverem uma educação de qualidade e emancipatória para os estudantes da EJA. É urgente repensar e reestruturar os currículos de formação de professores, para que a EJA seja devidamente valorizada e atendida, garantindo, assim, uma educação mais inclusiva e transformadora. É nessa perspectiva que nasce o desejo de estruturar uma possível orientação teórico-metodológica e curricular para a FCPG na modalidade da EAJA/EJA, conforme se apresenta no capítulo V a seguir.

CAPÍTULO 5

ORIENTAÇÕES PARA A FCPG NA MODALIDADE EAJA/EJA

O educador que, ensinando Geografia, 'castra' a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se.
(Freire, 2007, p. 24).

Este capítulo nasce do desejo de contribuir com a modalidade da EJA no processo de formação continuada da Rede Municipal de Goiânia. Esse desejo traduz-se na vontade de participar de formações continuadas, de pesquisar, de fazer entrevistas e de acompanhar no campo os profissionais de Geografia que não tiveram em suas trajetórias acadêmicas a oportunidade de participar de uma formação que possa fazer a diferença no campo de atuação, conforme foi desvelado durante a pesquisa. É uma proposta que não tem a pretensão de substituir o que se faz na REDE, é apenas uma colaboração para que o ensino de Geografia possa de fato participar da vida dos sujeitos que necessitam, a partir de sua realidade, entender os conceitos da Geografia que permeiam a vida em sociedade.

5.1 Demandas, necessidades e proposições dos(as) professores(as) de Geografia para a FCP: desafios e perspectivas

Nesta pesquisa, em que se discute e se reflete sobre as considerações dos professores de Geografia sobre a FCP e sua influência no ensino do componente na EAJA/EJA, destaca-se a importância de se equilibrar metodologia e currículo nesse contexto pedagógico e de se considerar a relevância da FCPG para a EAJA/EJA. É necessária uma abordagem centrada na atenção dos estudantes e intermediada pelos professores dessa ciência no contexto da Geografia Escolar. Nesse processo, ocorreu uma mudança na abordagem da formação, passando de um projeto formativo para a escrita de um currículo prescritivo.

A análise do plano de formação de 2017 evidenciou uma abordagem interdisciplinar das temáticas geográficas, porém sem uma contextualização adequada dos subtemas. A FCPG acontece efetivamente por meio de um Grupo de Trabalho e Estudo da Reescrita da Proposta Pedagógica da EJA, permitindo a revisão de conceitos geográficos e a formação específica por componente curricular. Ressalte-se que, anteriormente, essa proposta não tinha um caráter de melhoria por componente curricular.

A pesquisa identificou que a PPP da EAJA/EJA estava alinhada à perspectiva freiriana, porém não considerava a relação com o ensino de Geografia. O currículo, embora tenha se mantido ligado à Geografia Crítica, passou por reconfigurações para atender às diretrizes curriculares municipais, perdendo o caráter da abordagem coletiva e emancipatória. Esta pesquisa sinaliza, ainda, a inexistência de atenção à modalidade de EAJA/EJA na formação de professores de Geografia, tanto na graduação quanto em programas de pós-graduação e essa pouca atenção se perpetuou nas FCPs da Rede de Goiânia.

A abordagem teórico-metodológica da EAJA/EJA, sendo pouco contemplada, leva a uma formação inadequada para lidar com os desafios específicos dessa modalidade de ensino. A ausência de políticas de Formação Continuada de Professores que atuam na EJA impacta na qualidade do ensino oferecido. Isso interfere diretamente no acesso aos ricos conceitos que são trabalhados na Geografia e ressalta a necessidade urgente de reestruturar os currículos de formação para valorizar uma educação inclusiva e transformadora.

Nessa direção nasce o desejo de uma organização que possa atender à FCPG com orientações teóricas, metodológicas e curriculares para os(as) professores(as) de Geografia que atuam na modalidade EAJA/EJA.

5.2 Orientações teórico-metodológica e curricular para a FCPG no âmbito da EAJA/EJA

A escuta dos(as) estudantes e de professores(as) da EAJA/EJA no espaço escolar é de total relevância para se compreender as necessidades da realidade e as demandas formativas. Essa é uma ação posta anteriormente e que tinha se consolidado para a especificidade.

Sacristán (2000) aborda diversas questões relacionadas ao currículo educacional explorando aspectos sobre a complexidade do currículo, a seleção cultural; a contextualização, a relação entre currículo e sociedade, o papel do professor, a criticidade e a reflexão.

Ao abordar a *Complexidade do Currículo*, o autor entende que ele é influenciado por uma variedade de fatores, incluindo questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Ele destaca a importância de reconhecer essa complexidade ao desenvolver e implementar currículos educacionais. Sobre a *Seleção Cultural*, ele argumenta que o currículo não é apenas uma lista de conteúdos, mas um reflexo das prioridades culturais e dos valores de uma sociedade. Ele explora como a seleção do que é ensinado influencia a transmissão de conhecimento e a formação dos(as) educandos(as) como cidadãos e cidadãs. Quanto a isso, há

também as tradições seletivas. Isso pode explicar muito a estranheza de alguns e a relutância de outros docentes em adotar um currículo mais aberto.

Sobre a *Contextualização* o autor enfatiza a importância de contextualizar o currículo, tornando-o relevante para a realidade dos educandos. Ele defende a incorporação das experiências dos(as) educandos(as) e a consideração de seus interesses e necessidades ao desenvolver os planos de estudo. Talvez esse seja o maior desafio. Afinal, o que é contextualizar e quais as metodologias que podem ser utilizadas para que isso aconteça?

No que concerne à *Relação entre Currículo e Sociedade*, como a própria designação identifica, o autor explora a relação entre o currículo e a sociedade, destacando como as mudanças sociais e culturais influenciam o que é ensinado nas escolas. Ele discute como o currículo pode tanto refletir quanto moldar a cultura de uma sociedade. Aqui temos uma questão complexa: parte da sociedade hoje recusa a ciência como explicação dos fenômenos sociais e mesmo os naturais (a crença no terraplanismo, p. ex.).

Quanto ao *Papel do Professor*, o autor aborda a implementação do currículo, destacando a importância da mediação do professor na transformação do conhecimento do currículo em experiências significativas de aprendizado para os(as) estudantes. E sobre a *Criticidade e a Reflexão*, o autor promove a ideia de que o currículo deve estimular a criticidade e a reflexão nos educandos. Ele defende uma abordagem educacional que capacite os(as) estudantes a questionar, analisar e interpretar o conhecimento de maneira crítica.

Assim, a formação deve permear a realidade escolar, levando em conta a atual conjuntura social. Pensar e questionar os conteúdos e seus conceitos favorece no processo de uma construção curricular permeada pela reflexão e pela criticidade. Cavalcanti (2006) faz vários questionamentos importantes para se pensar uma ação efetiva de acordo com a realidade vivida.

O que é a Geografia Escolar na atualidade? Como ela se realiza? Como o professor a constrói? Quais os desafios da prática do ensino da Geografia? Quem são os alunos da Geografia? Como são esses alunos? Como praticam a Geografia do dia-a-dia? Como aprendem Geografia na escola? Que significados têm para os alunos aprender Geografia? Que dificuldades eles têm para aprender os conteúdos trabalhados nessa disciplina? (Cavalcanti, 2006, p. 66).

São essas questões que levam a pensar nas orientações da Geografia Escolar contemporânea, considerando suas manifestações, sua materialização curricular e como ocorrem as implementações na prática da sala de aula.

Esta pesquisa investiga como os professores constroem a abordagem geográfica em sala de aula, considerando seus métodos e metodologias, seus materiais e estratégias. Os desafios da prática de ensino são destacados, incluindo questões relacionadas a currículo, recursos, avaliação e adaptação às mudanças sociais e tecnológicas. O processo de aprendizagem da Geografia é examinado, incluindo os métodos pedagógicos empregados, as percepções dos(as) educandos(as) sobre o significado do componente curricular e os desafios que eles enfrentam ao assimilar os conteúdos.

São perceptíveis as dificuldades dos(as) estudantes em aprender os conteúdos de Geografia, analisando obstáculos, como a complexidade conceitual, a desconexão entre o currículo escolar e a realidade vivida, bem como a falta de motivação intrínseca. O estudo busca entender como essas dificuldades afetam a compreensão e a retenção dos conhecimentos geográficos.

Nesta pesquisa, analisa-se a relação entre a Geografia cotidiana e a aprendizagem formal, destacando os significados atribuídos pelos(as) estudantes ao componente curricular e às dificuldades que enfrentam ao assimilar seus conteúdos. Em sua análise, constrói-se uma compreensão abrangente da dinâmica e da complexidade envolvida no ensino e no aprendizado da Geografia na atualidade, especialmente em seu contexto escolar. Consoante observa Maia (2018):

[...] a Geografia Escolar, em seu processo de evolução e sistematização através das diretrizes curriculares, buscou acompanhar as tendências da Geografia enquanto ciência, a qual passou por diversas transformações e correntes de pensamento, desde a tradicional até a contemporânea. À luz da ideia de Saviani (1988), a corrente tradicional é intelectualista e enciclopédica, haja vista que prioriza a transmissão dos conteúdos de modo dissociado da experiência do aluno e das realidades sociais nas quais ele está envolvido. Ainda de acordo com esta corrente, o professor é o detentor do saber. Já a corrente contemporânea da educação é o oposto: busca-se uma escola ativa, que tenta compreender como ocorre a aprendizagem do aluno, quais são as suas habilidades, suas competências, suas vivências etc. (Maia, 2018, p. 55).

Por ser assim, o processo de evolução e sistematização da Geografia Escolar, guiado pelas diretrizes curriculares, reflete as transformações na Ciência Geográfica, que percorreu diversas correntes de pensamento, desde a abordagem tradicional até a contemporânea. Nessa visão, o professor detém o saber.

Em contrapartida, a corrente educacional hegemônica traz a proposição de uma abordagem ativa, visando compreender a aprendizagem dos educandos, suas habilidades, competências e experiências. Nessa perspectiva, “a Geografia pode ser um instrumento

valioso para elevar a criticidade dos alunos, pois trata de assuntos intrinsecamente polêmicos e políticos, quebrando a tendência secular da escola como algo tedioso e desligado do cotidiano” (Maia, 2018, p. 57). O ensinar-aprender implica um processo de comunicação, de desenvolvimento, de maneiras de se expressar e de se envolver com a realidade transitada pelo sujeito.

Ao contextualizar suas considerações com a Educação de Jovens e Adultos, Maia (2018) acrescenta que:

[...] a Proposta Curricular para a EJA (MEC, 2002) traz, no tópico ‘Estudos da Sociedade e Natureza’, a seguinte sugestão para o primeiro segmento: articular os conteúdos que extrapolam as vivências imediatas dos educandos, dando espaço para a discussão introdutória acerca da linguagem cartográfica (estudo de mapas) e sistemas conceituais das ciências naturais e sociais. Ainda merece destaque o estudo de aspectos relevantes das relações estabelecidas entre os seres vivos, em particular os seres humanos, e o ambiente físico, tais como degradação ambiental e atividades produtivas, contextualizadas nos espaços urbanos e rurais. Além disso, propõe-se a discussão, também introdutória, do estudo da Terra como corpo celeste em movimento, ao qual estão associados fenômenos como o dia e a noite, estações do ano e marés. (Maia, 2018, p. 59).

Para o primeiro segmento, destaca-se a sugestão de se conectar os conteúdos de modo que estes extrapolem as experiências imediatas dos educandos, incluindo uma introdução à linguagem cartográfica (estudo de mapas) e ao estudo dos sistemas conceituais das ciências naturais e sociais. O estudo das interações entre os seres vivos, especialmente os seres humanos, e o ambiente físico, explorando tópicos como degradação ambiental e atividades produtivas tanto em ambientes urbanos quanto rurais, também é ressaltado pelo autor.

A forma como a sociedade tem historicamente abordado a relação entre os seres humanos e a natureza, de acordo com Ribeiro (2022), sinaliza a preocupação com a interação que se estabelece entre a sociedade e a natureza. Segundo o autor, essa temática vem sendo construída historicamente e alia-se aos planos de desenvolvimento de cada civilização. Em suas palavras:

[...] essa dualidade contribuiu para o paradigma atual de 'meio' ambiente, no qual se tem o ser humano e a natureza como elementos desconectados, e esta última, por legitimação socio-histórica do modelo de pensamento hegemônico, passível de dominação. Pode-se observar que essa visão de mundo ocidental foi construída primeiramente no plano mental e orientou uma única forma de interação da espécie humana com os componentes que a cercam, perpetuando o que Shiva (2003) nomeia como monocultura(s) da mente. (Ribeiro, 2022, p. 225).

Assim, a preocupação com a maneira como a sociedade interage com a natureza ao longo da história e a dualidade na relação sociedade/natureza sugerem que a sociedade e a natureza, muitas vezes, são percebidas e tratadas como elementos separados. Essa dualidade contribuiu para o modo como atualmente se enxerga o meio ambiente, onde o ser humano e a natureza são apercebidos como elementos desconectados. Devido a essa visão desconectada, a natureza também é vista como algo que pode ser dominado ou controlado pela sociedade, devido à legitimação sócio-histórica desse modelo de pensamento. Isso conduz certas conclusões a respeito da biodiversidade. Se não é dada ao sujeito a possibilidade de ele enxergar a diversidade que o conecta com a natureza, ou que conecta a sociedade com a natureza de modo inextrincável, ele é imerso em um processo de controle da vida, ou seja, de uma “monocultura da mente”.

O conceito de “monocultura da mente”, proposto pela autora Shiva (2003), pode ser interpretado como a ideia de que há uma visão dominante que limita a diversidade de perspectivas e abordagens em relação à natureza. Essa seria a forma como a sociedade ocidental historicamente percebeu a relação entre os seres humanos e a natureza e que influenciou o paradigma atual de meio ambiente, que frequentemente trata a natureza como algo separado e passível de exploração. Essa visão limitada tem raízes profundas na história e na cultura, dificultando ainda mais a materialização do currículo de Geografia na modalidade da EAJA/EJA.

Assim, o objetivo é proporcionar aos estudantes uma visão ampla e contextualizada das relações entre sociedade, natureza e espaço geográfico, ou seja, uma visão do mundo em suas dimensões e totalidade. Neste sentido, é relevante e indispensável discutir a formação docente em Geografia para a atuação na EJA. Segundo Morais *et al.* (2018, p. 319), para que isso aconteça, é necessário que se busque entender “as implicações das práticas pedagógicas e do ensino para fomentar um debate que possa provocar reflexões significativas num momento histórico e político conflituoso para esse campo de conhecimento”.

A formação de professores na EAJA/EJA é reconhecida como uma questão central, sendo alvo de atenção e análise, tanto nas políticas educacionais quanto nos círculos acadêmicos e científicos. Esse foco na formação docente busca aprimorar a qualidade da educação oferecida aos adolescentes, aos jovens e aos adultos em situação de aprendizado, refletindo uma abordagem cada vez mais refinada e consciente em relação aos objetivos e às diretrizes dos programas de formação de educadores.

Na perspectiva da formação e estrutura curricular, a crítica para a formação profissional dos educadores brasileiros vem sendo apontada como um dos vieses da má qualidade da educação. Na modalidade EJA, o ensino de Geografia merece atenção especial da prática pedagógica sob alguns aspectos: a organização do componente curricular e a especificidade da formação do professor da EJA. (Morais *et al.*, 2018, p. 320).

Na estrutura curricular da Educação Básica, a área das Ciências Humanas, que inclui a disciplina de Geografia, muitas vezes ocupa uma posição considerada inferior na hierarquia das disciplinas em comparação com outras áreas, tendo sua importância reduzida dentro do sistema educacional. Além da estrutura curricular, Morais *et al.* (2018) apontam outro aspecto a ser discutido na EJA. Para os autores, há um outro agravante que “é a formação generalista do professor, que desconsidera as especialidades da modalidade EJA e aquelas recomendadas nos documentos legais, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/1996” (Morais *et al.*, 2018, p. 320).

O ensino de Geografia na EAJA/EJA oferece a oportunidade de o(a) professor(a) poder abordar a realidade de maneira crítica e estimular a reflexão para promover a conscientização política dos(as) discentes. Isso pode ser alcançado ao se explorar os diferentes contextos dos(as) educandos(as) em relação às suas próprias vivências, utilizando a análise geográfica para aprofundar a compreensão dos processos espaciais e das interações sociais que os caracterizam no mundo do trabalho.

Entende-se que, para essa modalidade, o mundo do trabalho não é apenas um contexto, mas sim um universo vital e central na experiência curricular. É dentro desse ambiente dinâmico e multifacetado que os estudantes não apenas adquirem habilidades práticas e conhecimentos técnicos, mas também desenvolvem competências essenciais para sua vida profissional e pessoal. Portanto, o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem transcender a consideração sobre o mundo do trabalho como um elemento periférico, e elevá-lo à posição de epicentro da formação educacional.

Ao se construir o currículo, é imperativo que se levem em conta não apenas teorias abstratas, mas também as demandas reais e em constante evolução do mercado de trabalho. Isso implica em uma abordagem pedagógica que valorize não apenas o ensino de conceitos e conteúdos, mas a aplicação prática desses conhecimentos em cenários reais. Os(as) estudantes devem ser expostos(as) a experiências que os(as) desafiem a resolver problemas, colaborar em equipe, pensar criticamente e inovar, e que os(as) preparem não apenas para empregos específicos, mas para uma variedade de contextos profissionais em constante mudança.

Os(as) profissionais devem estar atualizados(as) sobre as tendências e as transformações em diversos setores, a fim de orientarem os(as) estudantes de forma relevante e eficaz. Isso requer uma constante atualização e adaptação dos métodos de ensino, bem como uma colaboração estreita com profissionais e especialistas do mercado.

Em suma, o mundo do trabalho não deve ser visto como um simples contexto, mas como o cerne ao redor do qual toda a experiência curricular gira. A materialização do currículo, neste sentido, não é apenas uma questão de implementação de planos de ensino, mas deve traduzir o compromisso de propiciar aos(às) estudantes as ferramentas e habilidades necessárias para que prosperem em um ambiente profissional em constante mudança e desafio. Conforme atesta Freire (1992), é crucial que o ser humano não se desconecte do mundo e que reconheça e enfrente sua realidade. No processo de educação, isso também deve servir de base à construção de uma educação significativa.

Segundo Morais *et al.* (2018, p. 325), o ensino de Geografia deve ser pensado de maneira que prime pela valorização dos conhecimentos experienciais dos alunos da EJA nas suas especificidades e diversidade. Nessa perspectiva é necessário desenvolver, na licenciatura em Geografia, “uma formação que seja inicial e continuada, que perspetive as atuações docente e dos sujeitos de EJA com seu perfil e diversidade para desenvolver sua percepção na compreensão do mundo em que vivem, assim como atuar nele” (Morais *et al.*, 2018, p. 325).

Para que isso ocorra, a sugestão é de que a SME de Ensino de Goiânia por meio da Gerência da modalidade, via ofício, solicite das instituições educacionais que têm a modalidade EJA com professores de Geografia, um *RELATÓRIO DESCRITIVO DA EAJA/EJA* que aponte as necessidades efetivas a partir de sua realidade. Esse relatório deve ser construído e assinado por professores/estudantes, e deve conter elementos essenciais para que os profissionais que atuam na FCP possam construir e elaborar uma formação que de fato atenda às especificidades da Geografia Escolar, considerando as vozes desses sujeitos.

Assim, a proposição deve embasar um Plano de Formação que envolve uma boa atuação dos profissionais envolvidos na modalidade da EAJA/EJA. Esse plano apresenta o seguinte caminho, como pode ser observado no Quadro 16 na sequência.

Quadro 16 – Organização das ações de orientação para a FCPG e Materialização Curricular

ETAPAS	ESPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS
1ª	As instituições que têm a modalidade EAJA/EJA com professores da área de Geografia, ao receberem o convite da SME via Gerência da modalidade, realizam suas reuniões/encontros entre professores e estudantes, para fazer o levantamento das necessidades vigentes, levando em conta a formação integral do sujeito e suas respectivas demandas.

2ª	A instituição, diretor, coordenador, professores e estudantes propõem e realizam um fórum de discussão para validar o Relatório Descritivo da EAJA/EJA com os conhecimentos prévios, fazendo um paralelo com o conhecimento científico – formação por conceitos geográficos – e considerando os conteúdos de Geografia a serem explorados durante o ano letivo, levando em conta sua série/ano.
3ª	Com base nas discussões, deve-se construir, organizar e sugerir um calendário de formações possíveis a partir da realidade da instituição, levando em conta o primeiro e o segundo semestre para a FCPG acontecer, com previsão no calendário escolar, considerando o Plano de Formação/Atuação, descrito no Quadro 18 na sequência.
4ª	Rever as demandas específicas e necessárias para atuar com os educandos da modalidade EAJA/EJA na perspectiva da concepção histórico-cultural, que sempre embasou e fundamentou a Proposta Política Pedagógica dessa modalidade na Rede de Goiânia, sem perder a dimensão freiriana de educação, até o alinhamento abrupto com a Base Nacional Comum Curricular.
5ª	Formar uma Equipe de Formação Continuada Específica de Geografia, com participação de pedagogos, para elaborar e desenvolver todo o percurso formativo-participativo, articulando concepções e conhecimentos da Educação, da EAJA/EJA e da Geografia, a partir de Portaria Institucional da Secretaria Municipal de Educação.
6ª	Constituir o Grupo de Estudo e Atuação de Professores de Geografia que atuam na EAJA/EJA (GEA-GEO), por meio de Portaria Institucional da Secretaria Municipal de Educação.
7ª	Durante os encontros de FCPG, que podem ser realizados coletivamente nas instituições de ensino, elaborar um plano de ação com as orientações que vão orientar todo o processo de ensino a partir da realidade dos(as) estudantes de cada instituição, com ênfase na materialização curricular a partir dos sujeitos educandos.
8ª	Organizar e realizar um Seminário com o tema a ser escolhido coletivamente para atender às necessidades da Geografia Escolar na EAJA/EJA.
9ª	Avaliar, no final do ano, os avanços que ocorreram a partir das orientações realizadas pelas instituições/Formações no início do ano letivo, com os resultados da aprendizagem dos estudantes, bem como sua permanência e evasão na modalidade.

Fonte: Orientações elaboradas pelo pesquisador em 2023.

A orientação acima ajuda a pensar como a área específica deve ser considerada, pois no contexto EAJA/EJA, a FCPG desempenha um papel fundamental, em que a formação, primeiramente, aborda a relação específica entre a Geografia e a modalidade da EAJA/EJA. Além disso, é essencial que os educadores compreendam a Geografia em sua totalidade, incluindo suas vertentes Humanas, Espaciais, Físicas, Econômicas, Sociais, Culturais e reconheçam como essa compreensão, estando articulada, pode impactar o processo de transformação na realidade dos sujeitos que estarão envolvidos com os conhecimentos geográficos.

Prioritariamente para a Geografia na EJA, a formação docente precisa primeiro dar conta da sua relação com essa modalidade, compreender a Geografia no seu conjunto de forma articulada (Geografia Humana, Física, Econômica) e sua implicação para o processo de transformação na realidade dos sujeitos que se relacionarão com os conhecimentos geográficos e as aprendizagens que poderão construir numa abordagem interdisciplinar. (Morais *et al.*, 2018, p. 328).

Essa abordagem enfatiza a importância da interdisciplinaridade na construção de aprendizados significativos, com sentido e significado. Os(as) professores(as) devem preparar os(as) estudantes para

uma abordagem interdisciplinar, permitindo que eles construam conhecimento de maneira integrada e apliquem essas aprendizagens na compreensão das mudanças na realidade ao seu redor, de acordo com o Plano de Formação/Atuação, como mostra o Quadro 17 a seguir.

Quadro 17 – Plano de Formação/Atuação com intervenção na prática pedagógica

PLANO DE FORMAÇÃO / ATUAÇÃO¹⁸
1 PLANEJAMENTO
<p>1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO</p> <p>É o espaço e o tempo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ realizar e analisar a escuta do coletivo de Professores de Geografia da Rede, a partir do diagnóstico por meio de avaliações relacionadas à implementação do PPP do ano anterior, das ações e intervenções pedagógicas, objetivando identificar as possíveis problemáticas na materialização curricular de Geografia, nas concepções e metodologias de trabalho com a EAJA/EJA; ✓ realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos Professores de Geografia sobre as concepções, os conceitos, as metodologias e as temáticas a serem problematizadas. Isso é importante para entender o ponto de partida do grupo no estudo e para adaptar as estratégias de formação. ✓ definir concepções, conceitos, metodologias e temáticas principais, que serão estudadas ao longo do ano com base nas contribuições coletivas e na avaliação dos Planos de Ação do PPP anterior, bem como precisar a materialização curricular de Geografia, as concepções e as metodologias de trabalho com a EAJA/EJA, a partir desse diagnóstico; ✓ formular a questão-problema que orientará o processo de estudos e a formação ao longo do ano letivo. Essa questão-problema representa uma síntese de uma situação real vivenciada pela instituição que está impactando negativamente o trabalho pedagógico de Geografia. Ela é identificada como um desafio que requer reflexão, análise e intervenção coletiva para modificar a realidade. <p>Esse processo traduz um olhar para o caminho percorrido pela rede, no contexto do componente curricular de Geografia, considerando as especificidades e a realidade de todas as instituições e dos professores de Geografia.</p>
<p>1.2 PROBLEMATIZAÇÃO</p> <p>É o espaço e o tempo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ apresentar a situação dificultadora, explicitando a síntese da problematização em forma de pergunta que deve ser investigativa, provocativa e reflexiva; ✓ elaborar as questões mediadoras com duas finalidades - compreender conceitualmente o problema e desvelar a realidade, identificando as diferentes variáveis que interferem na questão problema, com uma perspectiva de intervenção. <p>Isso implica, em síntese, o momento de elaborar questões mediadoras, com a finalidade de contribuir para a compreensão e a resolução do problema sobre o que deve ser estudado, inerente aos conceitos e às concepções, às metodologias e às temáticas, de forma clara e concisa.</p>
<p>1.3 PLANEJAMENTO DAS AÇÕES FORMATIVAS</p> <p>É o espaço e o tempo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ explicar as ações que serão desenvolvidas, de forma a responder cada uma das questões mediadoras; ✓ apresentar os estudos de textos, as pesquisas, as análises, os diálogos necessários, com outros profissionais, sobretudo pedagogos, na perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, e estabelecer as parcerias com outras instituições, sobretudo de Ensino Superior, para compor a formação por meio de Grupo de Estudo; ✓ definir um cronograma para os encontros formativos, os materiais escolhidos e as metodologias a serem utilizadas, bem como estabelecer métodos e instrumentos de registro e avaliação (ação-reflexão-ação), que documentem o desenvolvimento das ações e os resultados dos estudos realizados; ✓ estabelecer as formas de intervenção na formação, com um olhar para a prática pedagógica do professor de Geografia, em sala de aula, do seu fazer e de sua atuação pedagógica. <p>Esse planejamento é de responsabilidade da Equipe Gestora na Organização da Formação, pois ela é encarregada de organizar e conduzir os momentos formativos, que podem ocorrer semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente. Isso envolve pensar e planejar desde a seleção de materiais e metodologias até as formas de intervenção possibilitadas pela</p>

¹⁸ Estrutura adaptada com base no Plano de Formação da SME de 2017, sendo este o que mais se adequou e atendeu ao componente de Geografia em sua formação específica. Essa é a parte de intervenção sistemática na garantia da efetivação da FCPG e leva em conta sua elaboração, seu desenvolvimento e sua forma de avaliação dos profissionais.

<p>formação em contexto de rede e de trabalho, alinhada com os Princípios Pedagógicos da Rede Municipal de Educação (RME), com a organização do trabalho pedagógico e a materialização do currículo de Geografia.</p>
<p>1.4 DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES FORMATIVAS</p> <p>É o espaço e o tempo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ realizar as ações e os estudos na prática formativa, minuciosamente planejados, para abordar cada uma das questões mediadoras, identificadas com ênfase na materialização curricular de Geografia, nas concepções e nas metodologias de trabalho pedagógico com a EAJA/EJA a partir do pensar teoria e prática; ✓ estabelecer ações pedagógicas concretas nos encontros formativos, de forma coletiva, e/ou pequenos grupos para abordar o problema identificado; estudar conceitos geográficos; propor, definir e/ou elaborar metodologias ativas, materiais didáticos e estratégias analógicas ou digitais, considerando os estudantes dessa modalidade. Isso significa elaborar e planejar o Plano de Ação para a intervenção pedagógica com os estudantes da EAJA/EJA em sala de aula em cada Unidade Educacional. <p>O objetivo é aprimorar as práticas pedagógicas e assegurar o progresso da aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos, para eles e com eles. É pensar como sair do quadro escolar (giz e pincel), pensando no potencial, nas competências e habilidades, tornando as aulas menos expositivas e mais dialógicas, interativas e significativas.</p>
<p style="text-align: center;">II ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO</p>
<p>2.1 ANÁLISE E ACOMPANHAMENTO</p> <p>É o espaço e o tempo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ aplicar instrumentos para coletar informações e dados quantitativos e qualitativos, relacionadas à execução do Plano de Formação/Atuação, permitindo uma mensuração e uma avaliação efetiva dos resultados; ✓ propor e realizar agendas periódicas presenciais ou remotas, para verificar o cumprimento do Plano de Formação/atuação, bem como acompanhar ações e intervenções e analisar os resultados quanto à melhoria da aprendizagem; ✓ promover momentos para que professores de Geografia realizem a avaliação do processo formativo e compartilhem suas experiências, expectativas, novas demandas formativas e necessidades para a efetivação ainda melhor da materialização curricular e da aprendizagem em Geografia na EAJA/EJA. <p>Isso é avaliar considerando a melhoria na capacidade de análise e na abstração de conceitos geográficos dos estudantes, especialmente, no que se refere ao desenvolvimento do raciocínio e do pensamento geográfico, a partir das categorias da Geografia, em perspectiva dialética e crítica. É incentivar a reflexão sobre as experiências durante a execução dos planos de ações e estabelecer um processo contínuo de melhoria do fazer pedagógico.</p>
<p>2.2 SISTEMATIZAÇÃO</p> <p>É o espaço e o tempo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ organizar e sistematizar os dados, resultados e conhecimentos gerados pelo Grupo de Estudo, bem como observar as mudanças nas práticas relacionadas ao desenvolvimento do Plano de Formação; ✓ propor essa sistematização em forma de: relatos de experiências, memoriais, portfólios, dossiês pedagógicos, resumos expandidos e/ou artigos científicos. <p>Isso é sistematizar e referenciar todo o processo formativo com a intervenção para a prática de atuação dos professores de Geografia da EAJA/EJA.</p>
<p>2.3 DOCUMENTAÇÃO</p> <p>É o espaço e o tempo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ arquivar de forma digital ou digitalizada, os diversos instrumentos de registro utilizados no processo formativo, com o propósito de criar uma memória e documentar a trajetória do Grupo de Estudo e atuação, durante a elaboração, implementação e avaliação do Projeto de Formação e Plano de Ação e Intervenção para a prática pedagógica. <p>Essa etapa é uma possibilidade de tornar esse processo acessível para futuras estudos, pesquisas, formações, com intervenção na prática pedagógica do professor de Geografia na EAJA/EJA.</p>
<p>2.4 PUBLICIZAÇÃO/SOCIALIZAÇÃO</p> <p>É o espaço e o tempo grandioso de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ publicar a sistematização do processo formativo, com intervenção para a prática de atuação dos professores de Geografia da EAJA/EJA; ✓ compartilhar as experiências vivenciadas com as autoridades educacionais constituídas, universidades, especialmente, com a comunidade educacional e com outros espaços sempre que possível, a fim de tornar o conhecimento e as práticas acessíveis a um público mais amplo. <p>A materialização desse processo é possível, desde que ele seja pensado, efetivado e avaliado, considerando a tríade: gestão, financiamento e formação.</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador em 2023, a partir do Plano de Formação de 2017 da SME.

Portanto, a formação docente na Geografia para a EJA requer uma visão holística e interdisciplinar, capaz de formar a criar uma experiência educativa que seja relevante e transformadora para os(as) estudantes.

[...] Assim, é evidente a importância de que o ensino da Geografia atenda suas singularidades na EJA, a partir da formação de professores que tenham no seu processo formativo conhecimento que garanta o exercício da profissão de modo ético, contextualizado, articulado, eficiente e inclusivo. (Morais *et al.*, 2018, p. 328).

Atender às singularidades significa também alcançar o sujeito escolar no lugar em que ele se encontra e tornar o contexto de aprendizagem significativo a ele. Santos (2000) desempenha um papel crucial, ao incitar uma discussão sobre a posição do ensino de Geografia, comparando diversas abordagens teóricas para compreender o seu papel na formação dos(as) estudantes.

De acordo com Morais *et al.* (2018):

[...] é possível afirmar que a Geografia pode não ter seu lugar garantido na escola, uma vez que ela não é explorada em suas dimensões e, em consequência, não permite aprendizagens que contribuam para que o estudante possa compreender o mundo atual, o seu próprio e o movimento social neste mesmo mundo. Em consequência, não promove o olhar ampliado sobre a história da natureza, dos homens e o movimento com o espaço geográfico. (Morais *et al.*, 2018, p. 329).

Importante que ressaltam a relevância do lugar da Geografia na escola e sua imprescindibilidade sobre a aprendizagem de outros temas com os quais se relaciona. Ao discorrerem sobre a ampliação do olhar sobre a história que constitui o sujeito e sua relação com o mundo, eles ratificam o caráter interdisciplinar e transdisciplinar do conhecimento geográfico. Isso se deve ao fato de que a Geografia não é abordada em todas as suas dimensões, o que consequentemente limita oportunidades de aprendizado capazes de contribuir para que os(as) estudantes compreendam o mundo contemporâneo, suas próprias identidades e as dinâmicas sociais que o permeiam. Como resultado, a Geografia não fomenta uma perspectiva ampla sobre a história da relação entre a natureza, a humanidade e os movimentos que ocorrem no espaço geográfico.

No esteio desse pensamento e em consonância com a formação de professores da EJA, Morais *et al.* (2018) consideram que:

[...] a formação do professor da EJA para o ensino da Geografia empodera sua prática pedagógica, na perspectiva da didascência, pautada num ensino de Geografia como instrumento da educação libertadora. Uma prática que impulsiona a crítica e a reflexão como instrumentos potencializadores da construção do conhecimento para a formação cidadã crítica e reflexiva. Aos processos de formação inicial e ou continuada na EJA, cabe o papel de

conectar os(as) professores(as) dessa modalidade de educação ao saber geográfico dos estudantes e, assim, construir uma prática de trocas de saberes e experiências ressignificadas por uma educação rica de sentidos, participativa e aperfeiçoada na e pela experiência do professor da EJA. (Morais *et al.*, 2018, p. 334).

Portanto, os processos de formação inicial e contínua na EJA têm a responsabilidade de conectar os professores dessa modalidade com o conhecimento geográfico dos estudantes, possibilitando a construção de uma prática educativa baseada na troca de saberes e experiências enriquecidas por uma educação significativa, participativa e aprimorada por meio da experiência do professor na EJA. A orientação apresentada pelo pesquisador visa promover uma abordagem educacional rica em significados, capaz de empoderar tanto os(as) educadores(as) quanto os(as) educandos(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese buscou investigar como a formação oferecida aos professores da EAJA/EJA em Geografia na Rede Municipal de Educação de Goiânia está alinhada com os princípios pedagógicos e curriculares que visam promover o desenvolvimento integral dos educandos da modalidade. Para tanto, considerou a construção e a materialização do currículo desse componente, examinadas à luz dos princípios do Materialismo Histórico-Dialético e da Concepção Histórico-Cultural.

A discussão abordou a criação de uma educação fundamentada no desenvolvimento humano, enfatizando o papel da escolarização na formação dos indivíduos. A PPP da EAJA/EJA em Goiânia também foi analisada com base nos postulados teóricos supracitados. Essas teorias e suas concepções dão a entender que os seres humanos não podem ser comparados a máquinas. As pessoas têm suas singularidades, ainda que estejam em situações idênticas, podem reagir de maneiras diferentes devido à diversidade emocional.

É relevante reconhecer a complexidade da natureza humana e a influência das emoções em nossas ações e capacidades cognitivas. As emoções fortes, como raiva, medo e angústia, podem afetar a capacidade de pensar com clareza e de resolver problemas simples em nosso cotidiano. Por conseguinte, a PPP destaca a importância de compreender o(a) educando(a) como um sujeito histórico e socialmente construído, e enfatiza a necessidade de uma abordagem educacional que considere os saberes, a cultura e a realidade dos(as) educandos(as). A flexibilização das normas escolares, a ênfase na avaliação diagnóstica e formativa, e o incentivo ao desenvolvimento intelectual e cognitivo são propostos como meios para contribuir para a formação humana.

Assim, a construção da proposta pedagógica contou com a colaboração de diversos profissionais da educação e utilizou diversos métodos de coleta de dados para embasar suas diretrizes. A ênfase dada à interdisciplinaridade e a valorização dos conhecimentos prévios dos(as) educandos(as) foram consideradas essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, a PPP, ao enfatizar a importância do diálogo como mediador da problematização da realidade, propôs metodologias como o Tema Gerador, o Eixo Temático, o Projeto e o Projeto de Aprendizagem para promover a produção de conhecimento a partir da realidade vivenciada pelos educandos. A autonomia das escolas na definição e construção de suas metodologias é reconhecida, desde que essas metodologias estejam alinhadas com os princípios da PPP e da gestão democrática.

A formação dos(as) professores(as) foi aqui destacada como um ponto fundamental para a efetivação da proposta pedagógica, considerando a abordagem dialética como um meio para a construção de uma educação de base popular. O currículo, sob essa perspectiva, é desenvolvido por meio do diálogo, privilegiando a prática interdisciplinar e o trabalho com projetos. Ou seja, a meta é contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária e equitativa, baseada na produção de conhecimento a partir da vivência dos(as) educandos(as) e no diálogo constante entre educadores(as) e educandos(as).

Na sequência, a discussão trouxe a evolução da FCP na EAJA/EJA em Goiânia, focando especialmente na relação entre essa formação e o ensino de Geografia. Inicialmente, entre 2013 e 2015, a FCP na EAJA/EJA teve como base a PPP da modalidade, com ênfase na perspectiva freiriana e na interdisciplinaridade. Grupos de trabalho e estudos foram estabelecidos para reescrever a PPP. Nesse processo de reescrita, a participação dos professores de Geografia permitiu uma revisão dos conceitos geográficos.

Contudo, em 2018, houve uma mudança na abordagem da FCP, que se voltou para a elaboração de um currículo prescritivo. Esse movimento levou a uma análise dos planos de formação elaborados pelas escolas em 2017, que revelou uma relação interdisciplinar com o ensino de Geografia, mas sem uma materialização contextualizada dos conceitos geográficos na prática pedagógica. No esteio dessa mudança, em 2019, a formação sofreu mais alterações, alinhando-se com os objetivos de aprendizagem da BNCC. Essa mudança impactou a abordagem do currículo, afastando-se da perspectiva crítica e interdisciplinar anterior.

No decorrer desta tese, questionou-se, portanto, a eficácia da formação de professores(as) na EAJA/EJA, especialmente em relação ao ensino de Geografia, reconhecendo-se a necessidade de preparação desses(as) profissionais de forma continuada para que possam atender à metodologia da EAJA/EJA. Essa metodologia, conforme se disse, deve ser contextualizada com o ensino de Geografia e deve continuamente indagar até que ponto os(as) professores(as) estão sendo capacitados para materializar o currículo da EAJA/EJA. A análise apontou a relação entre a formação e a materialização do currículo de Geografia na Rede Municipal de Educação de Goiânia, e destacou a proximidade dos conceitos geográficos com as metodologias e as temáticas escolhidas pelas Unidades Escolares, enfatizando a contextualização da Educação Popular na Ciência Geográfica.

Dessa forma, entende-se que existe a necessidade de um diálogo mais aprofundado sobre a contribuição da FCP na EAJA/EJA, para que de fato ocorra a materialização do currículo de Geografia, considerando as concepções teórico-metodológicas que fundamentam a Rede de Ensino de Goiânia.

Destacou-se na tese a relevância da Educação de Jovens e Adultos como um processo de conscientização, ressaltando a conexão entre aprendizado e compreensão crítica da realidade. Tal concepção dialogou continuamente com a perspectiva freiriana que concebe a educação como libertadora, como base de uma consciência crítica que pode libertar o sujeito da opressão e da injustiça social. Freire (1996) enfatiza que a conscientização não é apenas a tomada de consciência da situação, mas um processo que requer compreensão profunda e crítica.

A ideia de cultura é considerada aqui como um ponto crucial, bem como a leitura e a escrita são apreendidas como processos significativos para que os educandos se tornem conscientes e comprometidos com a realidade social, o que permite uma mudança de atitudes e pensamentos anteriores. Destarte, é indispensável que se conheçam os(as) estudantes da EAJA/EJA devido à sua diversidade. Para além, consideram-se prementes e substanciais a formação específica para os educadores da modalidade e a constante busca por uma educação profissionalizante que forme sujeitos críticos e autônomos.

Posto isto, a abordagem metodológica para o ensino de Geografia na EAJA/EJA deve ser dialogada, incluindo o uso de metodologias ativas, pesquisa, análise crítica e reflexão. Enfatizou-se, com isso, no decorrer do texto, a necessidade de incentivar o pensamento crítico e reflexivo dos educandos, permitindo a discussão de questões sociais e ambientais controversas, buscando entender como as abordagens pedagógicas discutidas podem ser aplicadas e podem impactar a educação dos(as) educandos(as) da modalidade. Na esteira desse pensamento, considera-se indispensável a relação entre metodologias e currículo na EAJA/EJA, destacando-se a necessidade de equilíbrio para garantir uma formação de qualidade. A FCP é primordial nesse contexto e deve começar com a escuta dos educadores.

Anteriormente, havia um projeto formativo em andamento, mas houve uma mudança com um enfoque na criação de um currículo prescritivo. Isso significa que em vez de seguir um projeto mais amplo e flexível, optou-se pela construção de um currículo que detalha exatamente o que os educandos devem aprender em cada etapa do programa de estudos. Reitere-se que a FCP foi realizada por meio de um Grupo de Trabalho e Estudo para reescrever a PPP da EAJA/EJA, incluindo a Geografia e permitindo uma revisão de conceitos. Apesar disso, a formação específica por componente curricular não foi efetivamente implementada.

Ademais, a pesquisa apontou que a FCP da EAJA/EJA estava alinhada à perspectiva freiriana, mas não a relacionava adequadamente com o ensino de Geografia. Após alterações, o currículo continuou alinhado à Geografia Crítica, mas foi reconfigurado para se adequar às

diretrizes municipais, perdendo sua abertura e construção coletiva. Depreende-se, assim, que a realidade imposta pelas condições de trabalhos, muitas vezes, toma direções antagônicas no fazer pedagógico. A análise realizada buscou entender como a FCP contribui para a materialização do currículo de Geografia na RME de Goiânia, considerando as concepções teórico-metodológicas, e destacou a falta de atenção dada à EAJA/EJA na formação de professores de Geografia, tanto em cursos de graduação quanto de pós-graduação.

A ausência de políticas de FCPG que atua na EAJA/EJA também foi mencionada. Reconheceu-se que essa ausência impactou na qualidade do ensino oferecido. Assim, a pesquisa buscou desvelar que a EJA no componente de Geografia é negligenciada na formação de professores. Com isso, é necessário repensar e reestruturar os currículos para que se promova uma educação inclusiva e transformadora. Ao considerar esse contexto, o trabalho propôs uma orientação teórico-metodológica e curricular para a FCPG na EAJA/EJA – Plano Formação/Atuação.

Então, a discussão retomou a relevância da FCP na EAJA/EJA para o ensino de Geografia e destacou a necessidade de os educadores compreenderem a relação específica entre a Geografia e a modalidade. Somou-se a essa perspectiva, a demanda de se abordar a Geografia em suas diversas vertentes (Humana, Física, Econômica) de forma articulada. Isso é crucial para impactar positivamente o processo de transformação na realidade dos(as) estudantes, permitindo-lhes uma compreensão mais ampla do mundo e de sua própria identidade.

O trabalho destacou a perspectiva de Milton Santos sobre o ensino de Geografia, enfatizando a importância de se considerar as diferentes abordagens teóricas para se adaptar os conhecimentos geográficos necessários à formação integral dos(as) estudantes. No entanto, admite-se que o ensino de Geografia pode não estar plenamente integrado na escola, pois frequentemente não explora suas dimensões completas. Isso resulta em aprendizados limitados, que não permitem aos estudantes compreenderem o mundo contemporâneo e suas interações sociais.

Por fim, afirmou-se que a formação dos(as) professores(as) da EAJA/EJA para o ensino de Geografia pode empoderar sua prática pedagógica, permitindo-lhes uma abordagem educacional crítica e reflexiva. A conexão entre os(as) professores(as) e o saber geográfico dos(as) estudantes é vista como essencial para construir uma prática educativa enriquecedora, participativa e informada, promovendo uma educação de sentido profundo na EAJA/EJA.

A orientação aqui proposta busca aprimorar a abordagem interdisciplinar como uma ferramenta essencial para a construção de aprendizados significativos, preparando os

educandos para compreender as complexidades das mudanças sociais. A formação docente na Geografia para a EAJA/EJA deve capacitar os(as) professores(as) a criar uma experiência educativa que seja relevante, transformadora e que incorpore uma variedade de saberes e experiências.

Entende-se que toda a discussão e orientação apresentadas não teve a pretensão de dar conta da temática em termos revolucionários. Mas, espera que, de alguma forma, possa possibilitar conhecimentos e contribuir para se pensar em uma FCPG que alcance avanços significativos e que agregue valores a uma educação de qualidade para a modalidade da EAJA/EJA na Rede Municipal de Educação de Goiânia ou em outra Rede que se interesse por ter como referência essa pesquisa e seus posicionamentos.

A tese analisou as contribuições da Formação Continuada de Professores de Geografia na EAJA/EJA na RME de Goiânia, em essência, e sua pouca contribuição no contexto do ensino de Geografia. A pesquisa buscou explorar a construção e a materialização do currículo de Geografia, considerando princípios teórico-metodológicos e a abordagem pedagógica da modalidade. Conforme se discutiu, a PPP da EAJA/EJA é fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e busca uma educação popular contextualizada, interdisciplinar e crítica.

Ressaltou-se, ainda, a relevância de se explorar a história individual e social de cada pessoa, pois a compreensão da complexidade humana e a busca pelo conhecimento são fundamentais para melhorar as ações na sociedade. Isso é reconhecer que a vivência de cada indivíduo desempenha um papel importante nas interações com o mundo vivido.

Outrossim, é um estudo que considera a evolução da FCP na EAJA/EJA em Goiânia ao longo dos anos. Inicialmente alinhada à perspectiva freiriana, a FCP abordou a interdisciplinaridade e revisou conceitos geográficos. Entretanto, mudanças subsequentes levaram a um currículo prescritivo e menos crítico, que se distanciou das abordagens iniciais. Destacou-se, ainda, a importância da relação entre metodologias e currículo na EAJA/EJA, enfatizando-se a necessidade de equilíbrio para garantir uma formação de qualidade.

Neste trabalho, argumenta-se que a formação dos(as) professores(as) é essencial para a materialização do currículo de Geografia na EAJA/EJA, possibilitando-lhe uma abordagem educacional crítica, reflexiva e interdisciplinar. A conexão entre os(as) professores(as) e os saberes dos(as) estudantes é vital para uma prática educativa enriquecedora. A orientação proposta é aprimorar a abordagem interdisciplinar e capacitar os professores a criarem uma experiência educativa relevante e transformadora, confirmando, assim, a hipótese inicial da tese: de que são necessárias uma modificação das estratégias e a FCPG para que ocorra de fato a materialização do currículo.

Esta pesquisa reconhece, portanto, que sua abordagem não esgota a complexidade do tema, mas visa contribuir para alguns avanços na Formação Continuada de Professores de Geografia (FCPG) na EAJA/EJA em Goiânia. Similarmente, reconhece que esse processo de formação significa ir além do conhecimento previsto ou não em diretrizes curriculares, uma vez que deve formar valores que humanizem a sociedade. No entanto, para que isso aconteça, é necessário dar condições aos(às) educadores(as) para que se integrem a permanentes processos de formação, a discussões e a reflexões críticas que dialoguem com novas formas de ensinar e de alcançar o sujeito em suas condições de existência. Talvez, tudo isso seja um pouco do que aspiramos sobre uma educação inclusiva, transformadora e emancipatória de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, Luz Marina de; MARTINS, Priscila Marília (orgs.). *Educação integral e o bem viver: experiências transformadoras em busca de um território educativo em Alto Paraíso de Goiás - GO, 2022.*
- ALVARADO-PRADA, Luiz Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara. Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.
- ALVES, Adriana. Oliveira; KHAOULE, Anna Maria Kovascs. (orgs.). *A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais*. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, 2017.
- ALVES, Alda. Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas na educação. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 77, n. 1, p. 53-61, maio 1991.
- ALVES, Caroline Diniz Nóbrega. *Da formação inicial à continuada para a EJA: desafios e implicações para a prática docente*. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.
- ALVES, Diego. Interdisciplinaridade no ensino de Geografia: possibilidades e desafios. *Revista Brasileira de Geografia*, v. 5, n. 2, p. 60-68, 2019.
- AMORIM FILHO, Osvaldo Bueno. Cidades médias e a organização do espaço no Brasil. *Revista Geografia e Ensino*. Belo Horizonte, v. 2, n. 5, p. 5-34, jun. 1984.
- AMORIM FILHO, Osvaldo Bueno. A pluralidade da geografia e as abordagens humanistas e culturais. In: KOZEL, Salete.; SILVA, José da Costa; GIL FILHO, Silvio. Fausto. *Da percepção e cognição à representação: construções teóricas da geografia cultural e humanista*. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007.
- ARAGÃO, Wellington Alves; MELO, Elva Nunes (org.). *Educação popular e inclusiva: contextos e textos interdisciplinares*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.
- ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros (org.). *Formação de professores: múltiplos olhares*. Niterói, RJ: Edulf, 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- BARDIN, Lourence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BECK, Caio. Ciclo gnosiológico: um conceito de Paulo Freire. *Andragogia Brasil*, 2017. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/ciclo-gnosiologico/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BENTO, Izabella Peracini; OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de (orgs). *Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em Geografia*. Goiânia: PUC-GO, 2012.

BEZERRA, Amélia Cristina Alves; LOPES, Jader Jander Moreira; FORTUNA, Denizart. *Formação de professores de geografia: diversidade, práticas e experiências*. Niterói, RJ: Eduff, 2015.

BORGES, Joice. de Almeida. Os enfoques e os olhares do geógrafo: uma abordagem metodológica sobre método, metodologia e técnicas de pesquisa. *Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia*, [S. l.], v. 7, n. 19, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Observatorium/article/view/45851>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854*. Brasil, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império. *Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878*. Brasil, 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: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império. *Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879*. Brasil, 1879. 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: 25 out. 2021.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 16 de Jul. de 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 29 de mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945*. Rio de Janeiro, 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disposi%C3%A7%C3%B5es%20regulamentares%20destinadas%20a%20reg,que%20lhe%20confere%20o%20art>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. *Lei, nº 5.692, de 11/08/1971*. Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1971. Disponível em: Http://Www.Planalto.Gov.Br/Ccivil_03/Leis/L4024.Htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. *A educação nas mensagens presidenciais*. Vol. 1. Brasília: MEC/INEP, 1987.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Texto atualizado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. *Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC/FNUAP, 1994.

BRASIL. Lei nº 9496, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996*. Brasília: MEC, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº. 9.424, de 24 dez. 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. *Diário Oficial da União*, de 26/12/1996. Brasília: MEC 1996b.

BRASIL. Mensagem nº 1439 da Presidência da República. *Diário Oficial da União*, de 26/12/1996 nº 250, seção 1. Brasília: MEC 1996c.

BRASIL. *Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o primeiro segmento do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18. ed., atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*, aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso: em: 27 out. 2021.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. *Parecer CNE/CEB 11/2000*, de 10 de maio de 2000. Brasília: CNE/MEC, 2000.

BRASIL. *Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001*. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb>. Acesso em: 31 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia*. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: 2º segmento – 5ª a 8ª séries (Introdução)*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. *Lei n 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Último acesso em: 20/09/2021.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 1.494, de 20 de junho 2007, revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Brasília: CN/PR/SG, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 01, de 25 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, *DOU*, ed. 98, sec. 1, p. 171, 26 maio 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 03 maio 2023.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CADERNO DE RESUMOS/Books of abstracts. XIII Encontro nacional de Tradutores e VII Encontro Internacional de Tradutores, 07 a 11 de outubro de 2019. Onde o sol nasce primeiro: a tradução em contextos emergentes. Organizadores Roberto Carlos de Assis [et al.]. João Pessoa: UFPB, 2019.

CAMARGO, José Carlos Godoy; ELESBÃO, Ivo. O problema do método nas ciências humanas: o caso da Geografia. *Mercator*, Fortaleza, ano 03, n. 06, p. 07-18, 2004.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 4 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

CANDAU, Vera Maria (org). *A didática em questão*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera /maria. A Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

CASTANHA, André Paulo. *O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização*. São Carlos: UFSCar, 2008.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et al.* *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et al.* *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et al.* *Ensino de geografia*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas, SP: Papyrus, 1998. 192 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases Teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Vieira, 2006. 152p. Disponível em: <http://nepeg.com/livros/formacao-do-professor/>. Acesso em: 24 maio 2018. p. 27-51.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuições de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 66-78. (Novas abordagens, GeoUSP, v. 5).

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial e continuada em Geografia: trabalho pedagógico, metodologias e reconstrução do conhecimento. In: ZANTTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo. *Formação de professores: reflexões sobre o atual cenário do ensino de geografia*. Goiânia: NEPEG; Editora Viera, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). *Temas da geografia na escola básica*. Campinas: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Lucineide Mendes; SOUZA, Vanilton Camilo de. (org). *Currículo e ensino de geografia: apontamentos para a formação de professores no contexto ibero-americano*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2017.

CAVALCANTI, Samanta Ramos. *A sobrevivência da cultura: uma análise na obra de Burrhus Frederic Skinner*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), 2014. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/psicologia-experimental/dissertacoes-teses/2014-samanta-ramos-cavalcante.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. *Políticas públicas para a educação de jovens e adultos*. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Maringá: SEED/DTP/UEM, 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_marcia_rodrigues_neves_ceratti.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. Diziblidades literárias: a dramaticidade da existência nos espaços contemporâneos. *Revista Geograficidade*, Niteroi, v. 5, n. 1, 2015.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. *Organização da educação brasileira*. Brasília: UnB, 2008.

CÔRTE. Decreto nº 1.331-A. Coleção de Leis do Império do Brasil, p. 45, v. 1, pt I (Publicação Original), 1854.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. *Revista de Educação*, Campinas, n. 28, p. 101-111, jan./jun. 2010.

CUNHA, Suzi Lara da; DELIZOICOV, Nadir /castilho. A concepção freiriana como aporte para a formação permanente de professores de EJA. *Revista Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 165-185 jan./mar. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEGB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro, 2002.

DA SILVA OLIVEIRA, Izomar. Currículo oculto na promoção do conhecimento e escolar: vidas, vivências e realidades. *Revista Revena*, v. 3, p. 184-193, 2022.

DAVYDOY Vasili Vasiliévitch. Problems of developmental teaching - The experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, New York, Aug./Sep./Oct. 1988a.

DAVYDOY Vasili Vasiliévitch. A new approach to the interpretation of activity structure and Content. In: DAVYDOY Vasili Vasiliévitch. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso, 1988b.

DEMO, Pedro. *Pensando e fazendo educação: inovações e experiências educacionais*. Brasília: Liber Livro, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio *et al.* *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos. *Gestão Escolar*. São Paulo, v. 6, n. 31, 2014.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e as ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação: política e educação*. Rio de Janeiro, n. 18. set./out./nov./dez. 2001,

EJA (UNB, 2021; UFG/IESA, 2021). Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

- ETGES, Virginia Elisabeta. A contribuição de Alfred Hettner à geografia. In: *Espaço e Tempo: complexidade e desafios de pensar e do fazer geográfico*. Curitiba: Ademadan, 2009.
- FÁVERO, Omar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- FERNANDES, Maria do Carmo. O livro didático de geografia na EJA: possibilidades e desafios. *Revista Geosaberes*, v. 6, n. 11, p. 62-72, 2015.
- FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira; NUNES, Flaviana Gasparotti. Linguagens geográficas: o de fora, o corpo e o aluno. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Lucas (org). *Formação e docência em geografia: narrativas, saberes e práticas*. Salvador: EDUFBA, 2016.
- FIRMINO, Luciano Júlio. Formação continuada de professores da educação de adolescentes, jovens e adultos (EJA/EJA) em Goiânia: limites e possibilidades. *Revista da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: revelando nossa lida, história e arte*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação/SME, 2004.
- FONSECA, M. A.; LUCAS, F. A. B. Aprendizagem significativa na educação de jovens e adultos: a geografia em questão. *Boletim Goiano de Geografia*, v. 32, n. 1, p. 153-173, 2012.
- FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. A Relação do método dialético com a capacidade da criança de utilizar certo número de símbolos para produzir mapa. *Revista Brasileira de Cartografia*, v. 68, n. 3, 2016.
- FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. Formação de professores nos espaços das práticas pedagógicas. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Lucas (org). *Formação e docência em geografia: narrativas, saberes e práticas*. Salvador: EDUFRA, 2016b.
- FILHO, Rubem Teixeira de Jesus. Contrariando a Sina - da Educação de Jovens e Adultos ao Ensino Superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2013.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d' Água, 1995.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Ensaio*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 46 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e terra, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREITAS, Ana Paula. O livro didático na educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas. *Revista Práxis Educacional*, v. 11, n. 20, p. 55-66, 2015.
- FRIEDRICH, M. *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOIÂNIA. *Ações e concepções: 2001-2004*. Secretaria Municipal de Educação/SME, 2002.
- GOIÂNIA. EAJA/EJA. Os sujeitos, o currículo e a aprendizagem. *Revista da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – Revelando nossa Lida, História e Arte*. Secretaria Municipal de Educação/SME. Goiânia, 2004.
- GOIÂNIA. Lei nº 8262, de 30 de junho de 2004. *Plano Municipal de Educação – PME*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação/SME, 2004.
- GOIÂNIA. *Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano*. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2009.
- GOIÂNIA. *Proposta Político Pedagógica da EAJA/EJA – 2010/2013*. 2010.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes de Organização do Ano Letivo Triênio 2012-2014*. Goiânia: SME, 2011.
- GOIÂNIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *EAJA: Nossa Lida, História e Arte*. Ano 4, 2012. Goiânia: PM/SME, 2012.

GOIÂNIA. *Política de formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de educação de Goiânia*. Secretaria Municipal de Educação/SME, 2013.

GOIÂNIA. *Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA/EJA) 2012-2014*. Secretaria Municipal de Educação/SME, 2013.

GOIÂNIA. *Lei nº 8262, de 30 de junho de 2015*. Plano Municipal de Educação - PME. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação/SME, 2015.

GOIÂNIA. Prefeitura de Goiânia. *Proposta política Pedagógica da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos da Educação da Rede Municipal de Educação de Goiânia* encaminhada para Conselho Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação/SME, 2016.

GOIÂNIA. *Projeto Formativo da Formação Continuada de Professores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação e Esporte*. Secretaria Municipal de Educação/SME/GEREJA, 2016.

GOIÂNIA. *Memorial da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – Gestão (2013-2016)*. Secretaria Municipal de Educação/SME/GEREJA, 2017.

GOIÂNIA. *Metodologias adotadas na EAJA/EJA na Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Secretaria Municipal de Educação/SME/GEREJA, 2017.

GOIÂNIA. *Planejamento da Gerência de Adolescentes, Jovens e Adultos – GEREJA*. Documento digital em meio eletrônico. Secretaria Municipal de Educação/SME/GEREJA, 2017.

GOIÂNIA. *Projeto Formativo da Formação Continuada de Professores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação e Esporte*. Secretaria Municipal de Educação/SME/GEREJA, 2017.

GOIÂNIA. *Síntese das metodologias adotadas pela EAJA/EJA-2017*. Secretaria Municipal de Educação/SME/GEREJA, 2017.

GOIÂNIA. *Sistematização da Avaliação da Formação 2017 - Apoios e Coordenadores*, considerando a ação formativa na escola. Secretaria Municipal de Educação/SME/GEREJA, 2017.

GOIÂNIA. *Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Secretaria Municipal de Educação/SME, 2020.

GOIÂNIA. Documento Curricular para a Rede Municipal de Educação de Goiânia EAJA/EJA. *Secretaria Municipal de Educação/SME*, 2022.

GOIÂNIA. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília, 2020.

GOIÂNIA. *Grupo de Trabalho e Estudo: diálogo, escrita e estruturação do documento curricular para Goiânia EJA - SME*, 2023.

GOIÂNIA. *Projeto de Curso: ensino e aprendizagem do componente curricular de geografia na EJA*. SME, 2023.

GOMES, Paulo César da Costa. Um lugar para a geografia: conta o simples, o banal e o doutrinário. In: MENDONÇA, Francisco de Assis et al. *Espaço e tempo: complexidade e desafios do pensar e fazer geográfico*. Curitiba: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonina (ADEMADAN), 2009. p. 13-30.

GOMES, Paulo César da Costa. Geografia e interdisciplinaridade: desafios e perspectivas. *Boletim Paulista de Geografia*, v. 95, n. 3, p. 21-32, 2017.

GOMES, Rodrigo Rodrigues Freire. *Práticas espaciais e ensino de Geografia: uma proposta de sequência didática com alunos da EAJA/EJA*. UFG/IESA, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3991>. Acesso em: 27 out. 2021.

GONÇALVES, Daniel Garcia. *O Ensino de geografia na educação de jovens e adultos (EJA) em Samambaia-DF a partir da abordagem dos professores*. Dissertação de Mestrado em Geografia -Universidade de Brasília (UNB), 2021. Disponível em: http://www.posgea.unb.br/dissertacoes/index?txtbusca=eja&ordem=DiscenteCurso.titulo_defesa+asc. Acesso em: 27 out. 2021.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannônica, n. 2, p. 230-254, 1990.

GOOGLE MAPS. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps>. Acesso em: 10 abr. 2020.

GURGEL, Taís Cristina Nunes Pereira; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. *Geografia acadêmica e geografia escolar: entorno de uma aproximação teórico-conceitual*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 3. Natal/RN, 2016.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*, v. 1, 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara; FREITAS, Maria Virgínia de. *Perfil do atendimento em educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo: Relatório de pesquisa*. São Paulo: Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), 1993.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

HARACEMIV, Sônia Maria Chaves. Vínculos estabelecidos pelo professor com o programa municipal da EJA e a relação-reflexa na formação profissional e pessoal. Dossiê: Educação de jovens e adultos: novos diálogos frente às dimensões contextuais contemporâneas. *Educar em Revista*, n. 29, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bVjhVFBpvgvTtQwvNBbcr7gs/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 27 de set. 2023.

HARVEY, David. *The Condition of Postmodernity: an Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford: Blackwell, 1989.

HEDEGAARD, Mariane.; JENSEN, Uffe Juul (orgs.). *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus, Dinamarca: Aarhus University Press, 1999.

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

IBGE. *Conheça o Brasil: população*. Educação, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 20 de out. de 2023.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Rio de Janeiro: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KAERCHER, Nestor André. *Desafios e utopias no ensino de geografia*. 3 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

KIMURA, Shoko. *Geografia no ensino básico: questões e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Revista Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996.

LEFRANÇOIS, Guy R. *Teorias da aprendizagem: o que o professor disse*. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (orgs.). *Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento*. Goiânia: PUC-Goiás, 2011.

LIMA, Jardilino José Rubens; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. *Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál*. Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

- LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED, América, 2013. p. 173-188.
- LOPES, Claudivan Sanches. O trabalho pedagógico do professor de geografia e seus saberes. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Lucas (org). *Formação e docência em geografia: narrativas, saberes e práticas*. Salvador: EDUFBA, 2016.
- MAIA, Humberto Cordeiro Araújo. Saberes e práticas de ensino de Geografia na educação de jovens e adultos. In: NUNES, Marcone Denys dos Reis; SANTOS, Ivaneide Silva dos. MAIA, Humberto Cordeiro Araújo (orgs). *Geografia e ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente*. Salvador: Eduneb, 2018.
- MARANDOLA JUNIOR, Eduardo José; MENDONÇA, Francisco (orgs). *Geografia e ensino: textos críticos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. *et al.* (orgs). *Educação geográfica em movimento*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- MAZZEU, Francisco José Carvalho *et al.* *Tecnologia e trabalho*. São Paulo: Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho; Brasília, DF: Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, (Coleção Cadernos de EJA).
- MAZZEU, Francisco José Carvalho (et al.). Diversidades e trabalho. Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho; Brasília, DF: *Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*, 2007 - (Coleção Cadernos de EJA).
- MELLO, Ângela Rita Christofolo de. *A política educacional de jovens e adultos e o processo de implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso (2008/2011) – Piracicaba, SP: [s. n.], 2013.*
- MELLO, Roseli Rodrigues de (org). *Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EdUFSCar, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, Hucitec/Abrasco, 1994.
- MIRANDA, Sergio Luiz. O Ensino de geografia e os professores dos anos iniciais da escola fundamental: currículo, teoria, e prática na formação e no trabalho docente. In: BENTO, Izabella Peracini (orgs). *Formação de professores*. Goiânia: PUC-Goiás, 2012.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. MORAES, Loçandra Borges de (orgs). *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia*. Goiânia: NEPEG; Editora Vieira, 2010.

MORAES, Jerusa Vilhena de; Castellar, Sônia Maria Vanzella. Conteúdos e conceitos escolares a partir de uma reflexão crítica sobre cidadania. In: ARCE, Xosé Carlos Macía; LESTEGÁS, Francisco Rodríguez; CASTRO, Francisco Xosé Armas (orgs.). *Ensinar geografia-realidades e propostas no Brasil e Galiza*. Santiago de Compostela: Andavira, 2016. p. 101-126.

MORAES, Leandro Donizete. *Produção, aplicação e análise de um curso conectivista para a aprendizagem de Astronomia observacional*. 2021. 322 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2021.

MORAIS, Cinara Barbosa de Oliveira; DOURADO, Daniela Lopes Oliveira. Educação de jovens e adultos e as implicações na formação docente em Geografia. In: NUNES, Marcone Denys dos Reis; SANTOS, Ivaneide Silva dos; MAIA, Humberto Cordeiro Araújo (orgs). *Geografia e ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente*. Salvador: Eduneb, 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Currículo, conhecimento e cultura*. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

MOREIRA, Ruy. As formas da geografia e do geógrafo no tempo. In: *Pensar e ser em Geografia*. São Paulo: Contexto, 2007.

MOREIRA, Ruy. Da espacialidade ao espaço real: o problema da teoria geral a propósito do simples e do complexo em Geografia. In: *Espaço e tempo: complexidade e desafios de pensar e do fazer geográfico*. Curitiba: Ademadan, 2009.

MOROSINI, Marília Costa; SANTOS, Priscila Kohls; BITTENCOURT, Zoraia. *Estado do conhecimento: teoria e práticas*. Curitiba: CRV, 2021.

NARVAZ, Martha Giudice; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; TESSELER, Fani Averbugh. Gênero e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. *Revista Unilasalle – Diálogo*, Canoas, n. 23, p. 93-104, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/917>. Acesso em: 30 out. 2021.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. O ensino de geografia e os desafios para uma abordagem cultural e humanística. In: In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Lucas (org). *Formação e docência em geografia: narrativas, saberes e práticas*. Salvador: EDUFRA, 2016b.

NUNES, Marcone Denys dos Reis; SANTOS, Ivaneide Silva dos; MAIA, Humberto Cordeiro Araújo (orgs). *Geografia e ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente*. Salvador: Eduneb, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação, Rio de Janeiro, Educ. rev., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hFjkmDxbZLwGBdLx8R4XhgS/#>. Acesso dia 23 set. 2023.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). *Para onde vai o ensino de geografia?* 9 ed, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Rafael de; VIANA, Sueli. Interdisciplinaridade na geografia: uma revisão de literatura. *Geosp Espaço e Tempo*, v. 22, n. 1, p. 34-47, 2018.

PERRENOUD, Philippe. *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Tradução de Claudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua ISBN 978-85-240-4567-7 IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: 17 out. 2022.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei (org). *Para ensinar e aprender geografia*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2016.

PORTUGAL, Jussara Fraga. *Formação e docência em geografia: narrativas, saberes e práticas*. Salvador: EDUFRA, 2016.

PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Lucas (orgs.). *Formação e docência em geografia: narrativas, saberes e práticas*. Salvador: EDUFBA, 2016.

REZENDE, Caroline Geraldini Ferreira. *A cartografia escolar na educação de jovens e adultos: uma experiência com a prática docente em geografia*. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

RÊSES, Erlando da Silva; SALES, Márcia Castilho de; PEREIRA, Maria Luiza Pinho (orgs.). *Educação de jovens e adultos trabalhadores: políticas e experiências da integração à educação profissional*. Campinas SP: Mercado das Letras, 2017.

RIBEIRO, Adilson Carlos. O livro didático de geografia na EJA: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 2, n. 3, p. 85-94, 2016.

RIBEIRO, Reuvia de Oliveira. *Formação cidadã, juventude e trabalho: geografia na educação de jovens e adultos (EJA)*. UFG/IESA UFG/IESA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3991>. Acesso em: 27 out. 2021.

RIBEIRO, Solange Lucas. Professores de geografia: formação e práticas voltadas à diversidade. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Lucas (org).

RIBEIRO, Welington Martins. A Educação socioambiental no contexto da APA de Pouso Alto: experiências para o fortalecimento da educação integral no território. In: ALCANTARA, Luz Marina de; MARTINS, Priscila Marília (orgs). *Educação integral e o bem viver: experiências transformadoras em busca de um território educativo Alto Paraíso de Goiás - GO, 2022.*

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. O Colégio Pedro II e a institucionalização da geografia escolar no Brasil Império. *Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 15-34. 2014. Disponível em: http://www.C:/Users/nilla/Downloads/rpessina,+271_284_Ferreira.pdf. Acesso em: 23 out. de 2023.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro; COSTA, Cláudia Borges. *Formação dos educadores do PROEJA- FICPRONATEC*. Texto Elaborado para a discussão nas Escolas que fazem parte do Projeto Proeja-Fic/Pronatec. Goiânia, 2013.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro; COSTA, Cláudia Borges; FRANCISCO, Maria Aldina Gomes da Silva. Diálogos EJA: formação continuada do PROEJA-FIC em Goiânia: ações, limites, contradições e possibilidades. In: PEREIRA; Josué Vidal. CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro; BARBOSA, Sebastião Cláudio (orgs). *Educação de jovens e adultos trabalhadores: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional*. Campinas SP: Mercado das Letras, 2017.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro; COSTA, Cláudia Borges. ALVES, Maria Jacqueline Dias; SANTOS, Esmeraldina Maria dos; BARBOSA, Marisa Claudino Costa. Avaliação de Educação de Jovens e Adultos no Plano Municipal de Educação de Goiânia 2004 - 2014. *Revista Informativa da Educação de Jovens e Adultos – EJA*. Goiânia, mar. 2017.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro; MACHADO, Maria Margarida (orgs). *Educação de jovens e adultos trabalhadores: produção de conhecimentos em rede*. Curitiba: Appris, 2018.

ROSA, Cláudia do Carmo; BORBA, Odiones de Fátima; OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima (orgs). *Formação de professores e ensino de geografia: contextos e perspectivas*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas do currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista: v. 5, n. 7, p. 13-27, jul. /dez. 2009.

SANTOS, Douglas. Estado Nacional e Capital Monopolista. In: OLIVEIRA, A. U de (org). *Para onde vai o ensino de geografia?* 9 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova* - Esta obra é uma coletânea de ensaios em que Milton Santos aborda temas relacionados à renovação da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. *A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção* - Neste livro, Santos explora as relações entre espaço, tempo, técnica, razão e emoção na construção da geografia. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado* - Nessa obra, o autor discute as transformações no espaço habitado ao longo do tempo, destacando as influências sociais, econômicas e culturais. São Paulo: Hucitec, 2000.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, Milton. O papel do ensino da geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 15-29.

SANTOS, Milton. *O Espaço do cidadão*. São Paulo: Hucitec, 2006.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012a. (Coleção Milton Santos).

SANTOS, Milton. *Pensando no espaço do homem*. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012b.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012c.

SANTOS, Milton. *Pobreza urbana: com uma bibliografia internacional organizada com a colaboração de Maria Alice Ferraz Abdala*. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. Colaboração Denise Elias. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014a.

SANTOS, M. *Da totalidade ao lugar*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2014b.

SANTOS, Milton. *Espaço e método*. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014c.

SANTOS, Milton. *O Espaço do cidadão*. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014d.

SANTOS, Júlio de Souza. *Geografia comunitária e educação de jovens e adultos: os educadores flâneurs sem-terra do Assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra/ES*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

SANTOS, Milton. *A Urbanização desigual: a especificidade do fenômeno urbano em países subdesenvolvidos*. Trad. Antônia Déa Erdens e Maria Auxiliadora da Silva. 3. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

SANTOS, Cláudio Gonçalves dos; OLIVEIRA, Débora Cristina de. Recursos pedagógicos no ensino de Geografia na EJA: possibilidades e desafios. *Revista Educação em Questão*, v. 57, n. 50, p. 29-45, 2019.

SAUL Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura, da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórica-crítica, as lutas de classes e educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2 p. 25-46, dez. 2013.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia de trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortes, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2016.

SHIVA, Vandana. *Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, Ana Lúcia da. *Currículo de geografia da educação de jovens e adultos da rede estadual de ensino de Catalão (GO)*. UFG/RC, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3991>. Acesso em: 27 out. 2021.

SILVA, Eunice Isaiás; PIRES, Lucineide Mendes (orgs). *Desafios da didática de geografia*. Goiânia: PUC- Goiás, 2013, 260 p.

SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (org.). *Desafios da didática de geografia*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

SILVA, Marcos Pedro da; SANTOS, Cinthya Amaral dos. A Lei de Diretrizes e Bases Da Educação – LDB: a efetividade do trabalho escolar em face da carga horária do professor. *Revista SME – Educação em Movimento*. Goiânia, v. 5, n. 8/9, jan./dez. 2015.

- SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BITTAR, Mariluce. O livro didático na EJA: possibilidades e desafios para uma educação crítica. *Revista Educação em Questão*, v. 55, n. 43, p. 87-102, 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SINPRO-DF. *Educação de jovens e adultos: categoria em descenso*, março, 2023. Disponível em: inprodf.org.br/eja-categoria-em-descenso/. Acesso em: 23 set. 2023.
- SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- SOJA, Edward W. *Postmodern geographies: the reassertion of space in critical social theory*. London: Verso, 1993.
- SOUZA, Vânia Lúcia Costa Alves; LEITE, Cristina Maria Costa [org.]. *Projeto Nós Propomos*. Ensinar e aprender Geografia por meio do Projeto Nós Propomos. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018.
- SOUZA, Vanilton Camilo de. Desafios do estágio supervisionado na formação do professor de geografia. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio Souza (orgs.). *Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão*. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 105-130.
- SPOSITO, Eliseu Savério. *Geografia e filosofia: contribuições para o ensino do pensamento geográfico*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004. 188 p.
- STETSENKO, Anna; ARIEVITCH, Igor. *Vygotsky's sociohistorical psychology and its contemporary applications*. London: Routledge, 2010.
- SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; PUIGGROS, Núria Rajadell (org.). *Didática e formação de professores: perspectivas e inovações*. Goiânia: CEPED Publicações; PUC Goiás, 2012.
- SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América; Kelps, 2013.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TEJADA, José. Inovação docente na universidade: alternativas na formação de professores. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; PUIGGRÓS, Núria Rajadell. *Didática e formação de professores: perspectivas e inovações*. Goiânia: CEP Publicações; PUC Goiás, 2012.

UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Curso de Licenciatura em Geografia – Currículo a ser cumprido pelos alunos de 2007*. UFRJ, 2021. Disponível em: <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/9CBB5CB8-92A4-F799-2D72-BC24280B7AC9.html>. Acesso em: 21 out. 2021.

VASQUES, Cristiane Cordeiro; ANJOS, Maylta Brandão dos; SOUZA, Vera Lucia Gomes de. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Revista Educação Pública*, v. 19, n. 16, 13 de ago. de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/políticas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-a-escola-como-local-de-excelencia-para-a-realizacao-dos-processos-de-ensino-e-aprendizagem>. Acesso em: 20 dez. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

ANEXOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

ANEXO 1

CARTA CONVITE

Atualmente, estou conduzindo uma pesquisa para minha tese de doutorado na área de Geografia Universidade Federal de Goiás – UFG que visa investigar: Formação Continuada de Professores de Geografia no Contexto da EAJA – Goiânia: Contribuições para a Materialização Curricular no Município de Goiânia-GO, desenvolvida por mim, Marcos Pedro da Silva professor de Geografia dessa Rede de Ensino.

A pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições da Formação da RME/Goiânia ofertadas aos professores de Geografia da EAJA, considerando a construção e a materialização do currículo deste componente. Nesse sentido, é de fundamental importância contar com a colaboração e participação dos profissionais que possuem Licenciatura em Geografia com experiência na área educacional na modalidade de EJA para analisar as contribuições da Formação da RME/Goiânia ofertadas aos professores de Geografia que atuam na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, considerando a construção e a materialização desse currículo no chão da escola.

As respostas devem ser preenchidas via Google Forms, cujo link é: <https://forms.gle/KqF4zV2kzRi56THT8>. Após as respostas, no final do questionário você fará a finalização, enviado de forma automática para o e-mail do pesquisador.

As informações fornecidas serão tratadas de forma confidencial e anônima, garantindo assim a privacidade e a segurança dos dados. Os resultados serão utilizados apenas para fins acadêmicos, e todas as informações coletadas serão tratadas de acordo com as diretrizes éticas da UFG.

Agradeço antecipadamente pela sua atenção e colaboração. Caso tenha alguma dúvida ou necessite de mais informações, por favor, não hesite em entrar em contato comigo pelo e-mail: marcos.prof.geoambiental@gmail.com.

Desde já, expresso meus sinceros agradecimentos pelo seu apoio e pela valiosa contribuição que você está proporcionando para a minha pesquisa.

Atenciosamente,

MARCOS PEDRO DA SILVA

Goiânia, 01 de maio de 2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar da pesquisa intitulada: **Formação Continuada de Professores de Geografia no Contexto da EAJA – Goiânia: Contribuições para a Materialização Curricular no Município de Goiânia-Go**, desenvolvida pelo pesquisador **MARCOS PEDRO DA SILVA**. Fui informado(a) ainda, de que a pesquisa é coordenada e orientada pela Prof^ª Dra Miriam Aparecida Bueno da Universidade Federal de Goiás, Instituto De Estudos Socioambientais no **Programa De Pós-Graduação Em Geografia**. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar as contribuições da Formação da RME/Goiânia ofertadas aos professores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos para os professores de Geografia, considerando a construção e a materialização do currículo desse componente. Fui também esclarecido (a) de minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de codificação na apresentação dos dados. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e/ou orientadora. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Goiânia, __ de ____ de __

Assinatura do (a) participante (a) _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

Assinatura do (a) testemunha (a): _____



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

ANEXO 3

**TERMO DE ANUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES
DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Declaro conhecer e estar de acordo com a realização do projeto de pesquisa intitulado **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EAJA – GOIÂNIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A MATERIALIZAÇÃO CURRICULAR** Município de Goiânia-GO, desenvolvida pelo pesquisador MARCOS PEDRO DA SILVA, cuja orientadora é a Prof.^a Dra Miriam Aparecida Bueno. Declaro ainda conhecer a Resolução CNS 466/12 “diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos”. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos sujeitos recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Nome do Gestor(a) _____

EM _____

Goiânia/GO ___ de ___ de ____.

ANEXO 4



Secretaria Municipal de Educação
Superintendência Pedagógica
Diretoria Pedagógica

TERMO DE ANUÊNCIA Nº 019/2022 – DIRPED

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia declara estar de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa *Formação Continuada de Professores de Geografia no Contexto da Eaja-Goiânia: contribuições para materialização curricular*, a ser desenvolvido pelo Doutorando Marcos Pedro da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), da Universidade Federal de Goiás.

O objetivo dessa pesquisa é analisar as contribuições da Formação da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos à Formação Continuada de Professores de Geografia, considerando a construção e materialização do currículo de Geografia, a partir do olhar desses professores.

Compreendendo a importância do trabalho a ser realizado e considerando o respeito pela dignidade humana, especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, bem como o desenvolvimento e o engajamento ético, que é inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico e requerendo o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, será permitido o desenvolvimento da pesquisa nas Escolas Municipais que ofertam Educação de Jovens e Adultos.

Goiânia, 04 de julho de 2022.

Prof. Azésio Barreto Sobrinho
Diretor Pedagógico

Prof. Azésio Barreto Sobrinho
Diretor Pedagógico
Decreto nº 4.076 de 01/10/2021

Rua 227-A, nº 331, Qd. 67-D, Setor Leste Universitário
74610-060 Goiânia/GO - Telefone: (62) 3524-8905
<https://www.sme.goiania.go.gov.br/> / smegolan@gabinete@gmail.com

ANEXO 5



Universidade Federal de Goiás
 Instituto de Estudos Socioambientais
 Programa de Pós-Graduação em Geografia

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem com suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EAJA – GOIÂNIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A MATERIALIZAÇÃO CURRICULAR”**. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: 26/ 07/ 2022

Nome do(a) Pesquisador(a)	Assinatura Manuscrita ou Digital
1. Marcos Pedro da Silva	

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP
 Universidade Federal de Goiás
 Instituto de Estudos Socioambientais
 Av. Esperança, s/n - Samambaia, Goiânia - GO, 74001-970
 Fone: 3521-1095 / 3521-1184 – Ramal 202
 E-mail: ppgeo.iesa@ufg.br

ANEXO 6



PREFEITURA
DE GOIÂNIA

Secretaria Municipal de Educação
Superintendência Pedagógica
Diretoria Pedagógica

Ofício nº. 148/2022 – DIRPED

Goiânia, 04 de julho de 2022.

À Sra.
Profa. Dra. Miriam Aparecida Bueno
Universidade Federal de Goiás/TESA
e-mail: marcos.prof.geoambiental@gmail.com

Assunto: Autorização para pesquisa

Prezada Senhora,

Informamos a Vossa Senhoria que foi autorizado o acesso do Doutorando Marcos Pedro da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) -UFG, nas Escolas Municipais que ofertam Eja, sob sua coordenação.

Esclarecemos que, mesmo com a autorização dada por esta Secretaria, é necessário o consentimento de profissionais, estudantes e família, para a obtenção dos dados.

Comunicamos que esta Diretoria informou às Escolas Municipais que ofertam a Educação de Jovens e Adultos, sobre a referida atividade e recomendamos entrar em contato com a equipe diretiva, para diálogo e agendamento das ações da pesquisa.

Atenciosamente,

Prof. Azésio Barreto Sobrinho
Diretor Pedagógico
Prof. Azésio Barreto Sobrinho
Diretor Pedagógico
Decreto nº 4.076 de 01/10/2021

APÊNDICE 1

QUADROS

DUAS (2) UNIVERSIDADES POR ESTADO DO BRASIL

Quadro 01 – Universidades com Licenciaturas em Geografia – Região Norte

REGIÃO NORTE			
N^o	Estado/Cidade	Univ. Geografia/ Licenciatura	Disciplina EJA na Graduação
01	Acre/Rio Branco	(IFAC)	Não consta
02	Acre/Rio Branco	(UFAC)	Não consta
03	Amapá/Macapá	(IFAP)	Optativa
04	Amapá/Macapá	(UNIFAP)	Optativas
05	Pará/Belém	(UEPA)	Optativas
06	Pará/Belém	(UFPA)	Não consta
07	Amazonas/ Manaus	(IFAM)	Não consta
08	Amazonas/ Manaus	(UFAM)	Não consta
09	Rondônia/Porto Velho	(IFRO)	Não consta
10	Rondônia/Porto Velho	(UNIR)	Não consta
11	Roraima/Rio Branco	(UFRR)	Não consta
12	Roraima/Rio Branco	(IFRR)	Não consta
13	Tocantins/Palmas	(IFTTO)	Não consta
14	Tocantins/Palmas	(UFTO)	Não consta

Fonte: Fontes realizada pelo pesquisador, 2023.

Quadro 02 – Universidades com disciplina da EAJA/EJA em Geografia - Dissertações e Teses

REGIÃO NORTE					
N^o	Univ. Geografia/ Licenciatura	EJA Mestrado	EJA Doutorado	Banco Dissertações	Banco Teses
01	(IFAC)	Não	Não	Não consta	Não consta
02	(UFAC)	Não	Não	1	Não consta
03	(IFAP)	Não	Não	Não consta	Não consta
04	(UNIFAP)	Não	Não	Não consta	Não consta
05	(UEPA)	Não	Não	Não consta	Não consta
06	(UFPA)	Não	Não	Não consta	Não consta
07	(IFAM)	Não	Não	Não consta	Não consta
08	(UFAM)	Não	Não	Não consta	Não consta
09	(IFRO)	Não	Não	Não consta	Não consta
10	(UNIR)	Não	Não	Não consta	Não consta
11	(UFRR)	Não	Não	Não consta	Não consta
12	(IFRR)	Não	Não	Não consta	Não consta
13	(IFT)	Não	Não	Não consta	Não consta
14	(UFT)	Não	Não	Não consta	Não consta

Fonte: Fontes realizada pelo pesquisador, 2023.

Quadro 03 – Universidades com Licenciaturas em Geografia – Região Nordeste

REGIÃO NORDESTE			
N^o	Estado/Cidade	Univ. Geografia/ Licenciatura	Disciplina EJA na Graduação
01	Alagoas/Maceió	(UFAL)	Não consta
02	Alagoas/Maceió	(IFAL)	Não consta
03	Bahia/Salvador	(UFBA)	Não consta
04	Bahia/Feira de Santana	(UEFS)	Não consta
05	Ceará/Fortaleza	(UFCE)	Não consta
06	Ceará/Fortaleza	(UECE)	Optativas
07	Maranhão/ São Luis	(UFMA)	Não consta
08	Maranhão/ São Luis	(UEMA)	Optativa
09	Paraíba/João Pessoa	(IFPB)	Duas optativas
10	Paraíba/João Pessoa	(IFPB)	Optativas
11	Pernambuco/Recife	(UPE)	Não consta
12	Pernambuco/Recife	(IPE)	Optativas
13	Piauí/Teresina	(UFPI)	Não consta
14	Piauí/Teresina	(UEPI)	Não consta
15	R. G. do Norte/Natal	(UFRN)	Não consta
16	R. G. do Norte/Natal	(UERN)	Não consta
17	Sergipe/Aracajú	(UFS)	Não consta
18	Sergipe/Aracajú	(IFS)	Optativas

Fonte: Fontes realizada pelo pesquisador, 2023.

Quadro 04 – Universidades com disciplina da EAJA/EJA em Geografia - Dissertações e Teses

REGIÃO NORDESTE					
N^o	Univ. Geografia/ Licenciatura	EJA Mestrado	EJA Doutorado	Banco Dissertações	Banco Teses
01	(UFAL)	Não	Não	Não consta	Não consta
	(IFAL)	Não	Não	Não consta	Não consta
02	(UFBA)	Não	Não	Não consta	Não consta
	(UEFS)	Não	Não	Não consta	Não consta
03	(UFC)	Não	Não	Não consta	Não consta
	(UEC)	Não	Não	Não consta	Não consta
04	(UFMA)	Não	Não	Não consta	Não consta
	(UEMA)	Não	Não	Não consta	Não consta
05	(UFPB)	Não	Não	Não consta	Não consta
	(UFPB)	Não	Não	Não consta	Não consta
06	(UPE)	Não	Não	Não consta	Não consta
	(UPE)	Não	Não	Não consta	Não consta
07	(UFPI)	Não	Não	Não consta	Não consta
	(UEPI)	Não	Não	Não consta	Não consta
08	(UFRN)	Não	Não	Não consta	Não consta
	(UERN)	Não	Não	Não consta	Não consta
09	(UFS)	Sim	Não	Não consta	Não consta
	(IFS)	Não	Não	Não consta	Não consta

Fonte: Fontes realizada pelo pesquisador, 2023.

Quadro 05 – Universidades com Licenciaturas em Geografia – Região Centro-Oeste

REGIÃO CENTRO-OESTE			
N^o	Estado/Cidade	Univ. Geografia/ Licenciatura	Disciplina EJA na Graduação
01	DF/Brasília	(UNB)	Optativa ¹⁹
02	DF/Brasília	(IFB)	Optativa
03	Goiás/Goiânia	(UFG/IESA)	Não consta
04	Goiás/Goiânia	(UEG)	Não consta
05	M. Grosso/Cuiabá	(UFMT)	Não consta
06	M. Grosso/Cuiabá	(UEMT)	Não consta
07	M. G. Sul/C. Grande	(UFMS)	Não consta
08	M. G. Sul/G. Dourado	(UFGD)	Não consta

Fonte: Fontes realizada pelo pesquisador, 2023.

Quadro 06 – Universidades com disciplina da EAJA/EJA em Geografia - Dissertações e Teses

REGIÃO CENTRO-OESTE					
N^o	Univ. Geografia/ Licenciatura	EJA Mestrado	EJA Doutorado	Banco Dissertações	Banco Teses
01	(UNB)	Não	Não	1	Não consta
02	(IFB)	Não	Não	Não consta	Não consta
03	(UFG/IESA)	Não	Não	3	Não consta
04	(UEG)	Não	Não	Não consta	Não consta
05	(UFMT)	Não	Não	Não consta	Não consta
06	(UEMT)	Não	Não	Não consta	Não consta
07	(UFMS)	Não	Não	Não consta	Não consta
08	(UFGD)	Não	Não	Não consta	Não consta

Fonte: Fontes realizada pelo pesquisador, 2023.

Quadro 07 – Universidades com Licenciaturas em Geografia – Região Sudeste

REGIÃO SUDESTE			
N^o	Estado/Cidade	Univ. Geografia/ Licenciatura	Disciplina EJA na Graduação
01	Espírito Santo/Vitória	(UFES)	Não consta
02	Espírito Santo/Vitória	(UEES)	Não consta
03	M.G/B. Horizonte	(UFMG)	Não consta
04	M.G/Montes Claros	(Unimontes)	Não consta
05	Rio de Janeiro/RJ	(UFRJ)	Optativas
06	Rio de Janeiro/RJ	(UERJ)	Optativas
07	São Paulo /Campinas	(UNICAMP)	Não consta
08	São Paulo /SP	(USP)	Optativas

Fonte: Fontes realizada pelo pesquisador, 2023.

¹⁹ Optativa I e II, mas como Ensino Supletivo.

Quadro 08 – Universidades com disciplina da EAJA/EJA em Geografia - Dissertações e Teses

REGIÃO SUDESTE					
Nº	Univ. Geografia/ Licenciatura	EJA Mestrado	EJA Doutorado	Banco Dissertações	Banco Teses
01	(UFES)	Não	Não	Não consta	Não consta
02	(UEES)	Não	Não	Não consta	Não consta
03	(UFMG)	Não	Não	Não consta	Não consta
04	(UEMC)	Não	Não	Não consta	Não consta
05	(UFRJ)	Sim	Sim	Consta	Consta
06	(UERJ)	Não	Não	Não consta	Não consta
07	(UNICAMP)	Sim	Sim	Não consta	Não consta
08	(USP)	Não	Não	Não consta	Não consta

Fonte: Fontes realizada pelo pesquisador, 2023.

Quadro 09 – Universidades com Licenciaturas em Geografia – Região Sul

REGIÃO SUL			
Nº	Estado/Cidade	Univ. Geografia/ Licenciatura	Disciplina EJA na Graduação
01	Paraná/Curitiba	(UFPR)	Não consta
02	Paraná/Maringá	(UEM)	Optativa
03	S. Catarina/Florianópolis	(UFSC)	Não consta
04	S. Catarina/Florianópolis	(UDESC)	Optativas
05	R.G. do Sul/P. Alegre	(UFRGS)	Não consta
06	R.G. do Sul/Pelotas	(UFPel)	Consta Projetos

Fonte: Fontes realizada pelo pesquisador, 2023.

Quadro 10 – Universidades com disciplina da EAJA/EJA em Geografia - Dissertações e Teses

REGIÃO SUL					
Nº	Univ. Geografia/ Licenciatura	EJA Mestrado	EJA Doutorado	Banco Dissertações	Banco Teses
01	(UFPR)	Sim	Sim	Não consta	Não consta
02	(UEM)	Sim	Sim	Não consta	Não consta
03	(UFSC)	Não	Não	Não consta	Não consta
04	(UDESC)	Não	Não	Não consta	Não consta
05	(UFRGS)	Sim	Sim	Não consta	Não consta
06	(UFPel)	Sim	Sim	1	Não consta

Fonte: Fontes realizada pelo pesquisador, 2023.

Quadro 11 – Quadro Síntese - Metodologias da EAJA/EJA- Goiânia

SÍNTESE DAS METODOLOGIAS ADOTADAS PELA EAJA/EJA-2017			
CATEGORIAS	PROJETO DE TRABALHO	EIXO TEMÁTICO	PROJETO DE ENSINO – APRENDIZAGEM
Aprendizagem	Intervenção crítica na realidade e a construção interdisciplinar do conhecimento, por meio de relações significativas.	Construção de conhecimento que articula o senso comum e os saberes científicos historicamente sistematizados, em uma perspectiva coletiva, crítica e interdisciplinar, a partir da realidade social dos educandos.	Processo investigativo que envolve o conhecimento dos sujeitos – educador e educando – e a compreensão do objeto conhecimento-realidade, de forma crítica e interdisciplinar.
Temas	Temas diversos, que envolvem a resolução de problemas, dificuldades e necessidades.	Tema central, gerador de subtemas e conteúdos, não permitindo divagações para outros temas no processo dialógico. Advém da realidade e pode, ou não, se constituir como um problema da comunidade.	Advém da análise da realidade, refletindo sobre os interesses, as necessidades, os saberes prévios e as demandas de aprendizagem dos educandos.
Decisão sobre os temas	Argumentação, debates, indicação do grupo, temas de interesse coletivo.	Diálogo entre sujeitos sobre os possíveis temas com maior nível de incidência, buscando a confirmação destes, por meio de assembleias e/ou outras atividades, considerando as escutas e problematizando as falas mais significativas dos educandos.	Aqueles que incidem direta e especificamente nas necessidades de aprendizagens dos sujeitos, partindo da compreensão do objeto de conhecimento e do contexto, a partir da problematização da realidade sobre a aprendizagem do educando.
Função do educador	Pesquisar, analisar, organizar, mediar, planejar e coordenar os trabalhos.	Diagnosticar, pesquisar, analisar os dados, problematizar as falas, destacar as falas síntese, devolver os possíveis temas; construir a rede temática, realizar a redução temática, planejar e mediar a execução das ações, das aulas e do trabalho coletivo.	Pesquisar, teorizar, mediar, sistematizar e problematizar o conhecimento, planejando, organizando e executando a ação pedagógica, tendo como protagonista o sujeito educando.
Papel do educando	O (a) educando (a) é centro do processo e participa de todas as etapas de construção, desenvolvimento e avaliação.	Participar de todo o processo de aprendizagem: diagnóstico de levantamento da realidade; decisão e confirmação do eixo temático; discussão e seleção dos temas; desenvolvimento da rede temática, currículo e conteúdos.	Participar como sujeito protagonista, intelectual e cognitivo, das etapas do desenvolvimento do projeto.

Currículo/ Conhecimento	Não fragmentado, transcende o conteúdo, caracteriza-se pela interdisciplinaridade, pressupõe globalização (esforço em integrar as diferentes disciplinas, com o objetivo de relacioná-las e garantir um acesso mais rico e direto da realidade dos problemas).	Currículo transformador e emancipatório. Os conteúdos são sequenciados e estruturados de acordo com cada disciplina e adequados ao nível de aprendizagem dos educandos, em uma perspectiva interdisciplinar e dialógica, visando à formação integral do (a) educando (a).	Aberto, flexível, democrático, dinâmico e construído a partir de diagnóstico. Articula-se aos objetivos de ensino e à análise da realidade, visando a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos.
Avaliação	Centralizada nas relações, na internalização dos conceitos e nos procedimentos.	Pautada na diversidade de instrumentos, considerando as diversas formas de aprendizagens dos sujeitos e suas diferentes formas de expressão, em uma perspectiva democrática e participativa, visando à emancipação e a superação da quantidade pela qualidade.	Análise do processo e do produto, englobando três aspectos: trabalho com o conhecimento, as relações interpessoais e a organização da coletividade visando à aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos, construindo indicadores para reflexão e continuidade do projeto.
Para a ampliação dos conceitos, práticas e formas de registros verifiquem a PPP da EAJA/EJA, 2016			
Referências	<p>PPP da EAJA/EJA, 2016</p> <p>HERNÁNDEZ, Fernando. A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.</p> <p>HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação – Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.</p> <p>HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.</p>	<p>PPP da EAJA/EJA, 2016</p> <p>RODRIGUES, Maria Emília de Castro. COSTA, Claudia Borges. Eixo Temático. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/texto_eixo_tematico_emilia_claudia.pdf>. Acesso em 03/03/2017.</p> <p>BARBARA, Maristela Miranda. MIYASHIRO, Rosana. GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Experiências de educação integral da CUT: práticas em construção. São Paulo: DP&A 2013.</p>	<p>PPP da EAJA/EJA, 2016</p> <p>VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto-Político – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2002.</p>

Fonte: Goiânia/SME/GEREJA, 2017.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO

**Pesquisa Formação Continuada de Professores de Geografia no contexto da EJA – Goiânia:
contribuições para a materialização curricular**

1 - Nome da escola em que atua: (opcional)

2 - Nome do(a) professor(a) PE-II: (opcional)

3 - Turnos em que atua: (Marque todas que se aplicam)

() Matutino

() Vespertino

() Noturno

4 - Modalidade em que atua (Marque todas que se aplicam)

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental I

() Ensino Fundamental II

5 - Sua função atual na escola na modalidade EJA/EAJA:

() Apoio pedagógico

() Diretor Coordenador

() Professor de geografia

6 - Entre o período de 2013 a 2017, em quais funções você já atuou na EJA/EAJA? (Marque todas que se aplicam).

() Apoio pedagógico

() Diretor Coordenador

() Professor de geografia

7 - Entre o período de 2018 a 2022, em quais funções você já atuou na EJA/EAJA? (Marque todas que se aplicam)

- Apoio pedagógico
- Diretor Coordenador
- Professor de geografia

8 - No período de 2013 a 2022, você atuou em outra função relacionada a EJA/EAJA além das descritas nas duas perguntas anteriores?

9 - Em sua trajetória acadêmica (Licenciatura, Pós Lato Sensu ou Strito Sensu) o Ensino de Geografia contemplou de alguma forma a EJA/EAJA?

- Não contemplou de forma alguma
- Como disciplina / Componente Curricular da Matriz Obrigatória ou optativa Na Plano de Curso
- Ementa de disciplina / Componente Curricular da Matriz obrigatória ou optativa Fóruns, Seminários, Simpósios, Colóquios, Encontros, Jornadas, encontros...
- Grupos de Estudos
- Outros

Em caso de outros. Quais?

10 - Considerando sua atuação na EJA/EAJA, como o ensino de Geografia foi contemplado na Organização do Trabalho Pedagógico?

- Nas diversas categorias (Sociedade; Cultura; Sujeito; Educação; Aprendizagem e Desenvolvimento; Avaliação) da PPP para a Modalidade
- Na dimensão curricular
- Na dimensão Metodológica
- Na perspectiva de material didático

11 -Para sua atuação na EJA/EAJA é fornecido/utilizado livro didático de Geografia?

- Não
- Sim. Um específico para EJA/EAJA
- Sim. O mesmo utilizado no Ensino Fundamental II

12 - De modo geral, as PPPs 2013 e 2017, orientaram o trabalho pedagógico a partir do currículo em construção. No caso da Geografia apontam para algumas categorias de análises como: Natureza, Sociedade, Lugar, Região e Território. Na sua avaliação, o currículo aberto, sem conteúdos prescritos e que considera os quatro eixos: linguagem, Identidade, Cultura e trabalho,

contribui ou dificulta?

Contribui com a organização do trabalho pedagógico e com a materialização do Ensino de Geografia, pois considerando os conhecimentos prévios, possibilitava a construção de um currículo mais próximo da realidade dos Educandos

Dificulta a materialização do currículo de Geografia na perspectiva da construção do pensamento geográfico a partir da formação por conceitos

13 - Em sua trajetória de atuação profissional, enquanto professor de Geografia, participou de formação específica voltada para o Ensino de Geografia?

Não foi ofertada

Foi ofertada, mas não participei

Foi ofertada e participei no Ensino Fundamental e Médio convencional

Foi ofertada e participei, voltada para a modalidade EJA/EAJA

14 - Em que período você participou da Formação Continuada da EJA/EAJA?

2000 a 2013

De 2013 a 2018

De 2019 a 2022

15 - A sua participação na Formação Continuada se deu na condição de:

Apoio pedagógico

Diretor Coordenador

Professor de geografia

16 - Você participou da Formação Continuada (Formação na Escola) prevista no Calendário Escolar da Rede Municipal de Educação no período de 2013 a 2018, no contexto da EJA/EAJA?

Sim

Não

17 - A Formação Continuada (Formação na Escola) prevista no Calendário Escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia no período de 2013 a 2018, no contexto da EJA/EAJA, possibilitou encontros coletivos/específicos de professores de Geografia?

Não, possibilitou apenas encontros coletivos no contexto da concepção da EJA, como o Simpósio Anual da EAJA em que se abordava temas gerais

Não, possibilitou somente encontros formativos na escola, cujas temáticas eram advindas da formação dos coordenadores pedagógicos

Sim, em momentos de reescrita da dimensão curricular da Geografia Não possibilitou

18 - A Formação Continuada (Formação na Escola) prevista no Calendário Escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia, realizou um Plano de Formação em contexto nos anos de 2016 e 2017. Você participou da construção desse documento orientador da Formação na Escola?

Sim

Não

19 - A Formação Continuada (Formação na Escola) prevista no Calendário Escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia, considerando sua realidade, possibilitou um olhar para o Ensino de Geografia?

Não possibilitou, de forma específica, considerando as categorias e os conceitos próprios da Geografia

Possibilitou de forma contextualizada a partir de temáticas correlatas com a Geografia Possibilitou a partir do estudo das concepções e metodologias adotadas para a modalidade EJA/EAJA

Possibilitou, vez que as temáticas eram abordadas de forma interdisciplinar, sendo que a maioria, são próprias do ensino de Geografia

20 - Na sua avaliação, a Formação Continuada (Formação na Escola) prevista * no Calendário Escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia, na EJA/EAJA, contribuiu com a materialização do currículo de Geografia?

Sim, porque possibilitava um diálogo da concepção, da metodologia adotada para o currículo de Geografia

Não, porque centrava apenas nas concepções e na metodologia adotada pela escola, no âmbito da modalidade?

Sim, porque a construção focou na construção rede temática, a partir das escutas dos educandos, cujos temas e subtemas, sempre eram correlatos com a Geografia

21 - A partir de 2019, a Rede Municipal de Educação deixa de utilizar a Proposta Político-Pedagógica e adota um currículo prescrito organizado e apresentado em objetivos de aprendizagens, alinhados as habilidades prescritas na Base Nacional Comum Curricular. Na sua avaliação, como está essa prescrição curricular?

Contribuindo com a materialização do currículo de Geografia, pois facilita a organização dos conteúdos a serem trabalhados

Contribuindo com a materialização do currículo de Geografia, pois orienta melhor o trabalho

com os conhecimentos científicos e sistematiza a construção do pensamento Geográfico

() Dificultando a materialização curricular de qualidade, vez que não considerada os conhecimentos prévios dos educandos

() Dificultando a materialização curricular de qualidade, vez que os objetivos de aprendizagem apontam para os conhecimentos científicos construídos historicamente, sem conexão com as concepções e metodologias da EJA/EAJA

22 - Essa nova orientação curricular de Geografia foi implantada e implementada, considerando as concepções e demais dimensões da Proposta Político-Pedagógica?

() Sim, não mudou a orientação quanto ao diagnóstico por meio de escuta aos educandos

Sim, a escola continuou escolhendo uma metodologia e elegendo uma temática para ser trabalhada

() Não, o trabalho pedagógico voltado para o Ensino de Geografia está sendo orientado somente pela dimensão curricular

() Não, a orientação recebida busca materializar o currículo de Geografia pautados nos objetivos para cada série/ano da modalidade

23 - Foi ofertada Formação Continuada de Professores de Geografia, com foco nessa nova organização curricular, no âmbito da EJA/EAJA?

() Sim

() Não

24 - Na sua avaliação, a Formação Continuada de Professores de Geografia contribuí com a materialização do currículo de Geografia por meio de objetivos de aprendizagens?

() Sim

() Não

25 - Uma Formação Continuada de Professores de Geografia, organizada e * sistematizada no contexto da EJA/EAJA, que contemple, de forma equalizada, as concepções teórico-metodológicas dessa modalidade e que considere o Ensino de Geografia, pode contribuir com a materialização do currículo desse componente em sala de aula de forma mais efetiva?

() Sim

() Não

26 - Das opções abaixo, aponte as que considera essenciais em uma Formação Continuada de Professores de Geografia no contexto da EJA/EAJA (Pode ser marcado mais de uma opção).

Marque todas que se aplicam.

- Teorias, concepções, métodos em Geografia
- Concepções teóricas e metodológicas da modalidade EJA/EAJA Concepções e dimensões Curriculares da EJA/EAJA
- O Currículo de Geografia na EJA/EAJA
- A materialização curricular no Ensino de Geografia Metodologias de Ensino de Geografia voltada para EJA/EAJA
- A concepção de sujeito na EJA/EAJA e a relação com o Ensino de Geografia Organização do Trabalho Pedagógico
- Geografia e Interdisciplinaridade
- Conceitos estruturantes da Geografia com base na formação por conceitos Eixos temáticos correlatos com a Geografia

27 - Na sua avaliação, qual o currículo que melhor atende as demandas do trabalho pedagógico dos professores para a formação dos sujeitos educandos na modalidade EJA/EAJA?

- Currículo em Construção - Aberto, construído a partir da escuta dos educandos
- Currículo prescrito a partir de objetivos de aprendizagens com alinhamento na BNNC

28 - Aponte as suas necessidades e demandas formativas, considerando a materialização do currículo de Geografia, no contexto da EJA/EAJA.

29 - Você participou do Grupo de Trabalho - GT da revisão curricular de Geografia no ano de 2022?

- Sim
- Não

30 - Na sua avaliação, essa revisão contribuiu com a materialização do currículo na sala de aula considerando a realidade do sujeito da modalidade da EJA/EAJA?

- Sim
- Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Formulários

QUESTIONÁRIO GOOGLE FORMS

27/02/24, 09:43

Pesquisa Formação Continuada de Professores de Geografia no contexto da EJA – Goiânia: contribuições para a materializaç...

Pesquisa Formação Continuada de Professores de Geografia no contexto da EJA – Goiânia: contribuições para a materialização curricular

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. 1 - Nome da escola em que atua: (opcional)

2. 2 - Nome do(a) professor(a) PE-II: (opcional)

3. 3 - Turnos em que atua: (pode ser marcada mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- Matutino
 Vespertino
 Noturno

4. 4 - Modalidade em que atua (pode ser marcado mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- Educação Infantil
 Ensino fundamental I
 Ensino Fundamental II

27/02/24, 09:43

Pesquisa Formação Continuada de Professores de Geografia no contexto da EJA – Goiânia: contribuições para a materializaç...

5. 5 - Sua função atual na escola na modalidade EJA/EAJA: *

Marcar apenas uma oval.

- Apoio pedagógico
- Diretor
- Coordenador
- Professor de geografia

6. 6 - Entre o período de 2013 a 2017, em quais funções você já atuou na EJA/EAJA? (Pode ser marcada mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- Apoio pedagógico
- Diretor
- Coordenador
- Professor de geografia

7. 7 - Entre o período de 2018 a 2022, em quais funções você já atuou na EJA/EAJA? (Pode ser marcada mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- Apoio Pedagógico
- Diretor
- Coordenador
- Professor de Geografia

8. 8 - No período de 2013 a 2022, você atuou em outra função relacionada a EJA/EAJA além das descritas nas duas perguntas anteriores? *

27/02/24, 09:43

Pesquisa Formação Continuada de Professores de Geografia no contexto da EJA – Goiânia: contribuições para a materializaç...

9. 9 - Em sua trajetória acadêmica (Licenciatura, Pós Lato Sensu ou Strito Sensu) *
o Ensino de Geografia contemplou de alguma forma a EJA/EAJA?

Marcar apenas uma oval.

- Não contemplou de forma alguma
- Como disciplina / Componente Curricular da Matriz Obrigatória ou optativa
- Na Plano de Curso / Ementa de disciplina / Componente Curricular da Matriz obrigatória ou optativa
- Fóruns, Seminários, Simpósios, Colóquios, Encontros, Jornadas, encontros...
- Grupos de Estudos
- Outros
- Em caso de outros. Quais?
-

10. 10 - Considerando sua atuação na EJA/EAJA, como o ensino de Geografia foi *
contemplado na Organização do Trabalho Pedagógico?

Marcar apenas uma oval.

- Nas diversas categorias (Sociedade; Cultura; Sujeito; Educação; Aprendizagem e Desenvolvimento; Avaliação) da PPP para a Modalidade
- Na dimensão curricular
- Na dimensão Metodológica
- Na perspectiva de material didático

11. 11. Para sua atuação na EJA/EAJA é fornecido/utilizado livro didático de
Geografia?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim. Um específico para EJA/EAJA
- Sim. O mesmo utilizado no Ensino Fundamental II

27/02/24, 09:43

Pesquisa Formação Continuada de Professores de Geografia no contexto da EJA – Goiânia: contribuições para a materializaç...

12. 12 - De modo geral, as PPPs 2013 e 2017, orientaram o trabalho pedagógico a partir do currículo em construção. No caso da Geografia apontam para algumas categorias de análises como: Natureza, Sociedade, Lugar, Região e Território. Na sua avaliação, o currículo aberto, sem conteúdos prescritos e que considera os quatro eixos: linguagem, Identidade, Cultura e trabalho, contribui ou dificulta? *

Marcar apenas uma oval.

- Contribui com a organização do trabalho pedagógico e com o materialização do Ensino de Geografia, pois considerando os conhecimentos prévios, possibilitava a construção de um currículo mais próximo da realidade dos Educandos
- Dificulta a materialização do currículo de Geografia na perspectiva da construção do pensamento geográfico a partir da formação por conceitos

13. 13 - Em sua trajetória de atuação profissional, enquanto professor de Geografia, participou de formação específica voltada para o Ensino de Geografia? *

Marcar apenas uma oval.

- Não foi ofertada
- Foi ofertada, mas não participei
- Foi ofertada e participei no Ensino Fundamental e Médio convencional
- Foi ofertada e participei, voltada para a modalidade EJA/EAJA

14. 14 - Em que período você participou da Formação Continuada da EJA/EAJA? *

Marcar apenas uma oval.

- 2000 a 2013
- De 2013 a 2018
- De 2019 a 2022

27/02/24, 09:43

Pesquisa Formação Continuada de Professores de Geografia no contexto da EJA – Goiânia: contribuições para a materializaç...

15. 15 - A sua participação na Formação Continuada se deu na condição de: *

Marcar apenas uma oval.

- Apoio Pedagógico
- Diretor
- Coordenador
- Professor de Geografia

16. 16 - Você participou da Formação Continuada (Formação na Escola) prevista no Calendário Escolar da Rede Municipal de Educação no período de 2013 a 2018, no contexto da EJA/EAJA? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

17. 17 - A Formação Continuada (Formação na Escola) prevista no Calendário Escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia no período de 2013 a 2018, no contexto da EJA/EAJA, possibilitou encontros coletivos/específicos de professores de Geografia? *

Marcar apenas uma oval.

- Não, possibilitou apenas encontros coletivos no contexto da concepção da EJA, como o Simpósio Anual da EAJA em que se abordava temas gerais
- Não, possibilitou somente encontros formativos na escola, cujas temáticas eram advindas da formação dos coordenadores pedagógicos
- Sim, em momentos de reescrita da dimensão curricular da Geografia
- Não possibilitou

27/02/24, 09:43

Pesquisa Formação Continuada de Professores de Geografia no contexto da EJA – Goiânia: contribuições para a materializaç...

18. 18 - A Formação Continuada (Formação na Escola) prevista no Calendário Escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia, realizou um Plano de Formação em contexto nos anos de 2016 e 2017. Você participou da construção desse documento orientador da Formação na Escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

19. 19 - A Formação Continuada (Formação na Escola) prevista no Calendário Escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia, considerando sua realidade, possibilitou um olhar para o Ensino de Geografia? *

Marcar apenas uma oval.

- Não possibilitou, de forma específica, considerando as categorias e os conceitos próprios da Geografia
- Possibilitou de forma contextualizada a partir de temáticas correlatas com a Geografia
- Possibilitou a partir do estudo das concepções e metodologias adotadas para a modalidade EJA/EAJA
- Possibilitou, vez que as temáticas eram abordadas de forma interdisciplinar, sendo que a maioria, são próprias do ensino de Geografia

20. 20 - Na sua avaliação, a Formação Continuada (Formação na Escola) prevista no Calendário Escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia, na EJA/EAJA, contribuiu com a materialização do currículo de Geografia? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, porque possibilitava um diálogo da concepção, da metodologia adotada para o currículo de Geografia
- Não, porque centrava apenas nas concepções e na metodologia adotada pela escola, no âmbito da modalidade?
- Sim, porque a construção focou na construção rede temática, a partir das escutas dos educandos, cujos temas e subtemas, sempre eram correlatos com a Geografia

27/02/24, 09:43

Pesquisa Formação Continuada de Professores de Geografia no contexto da EJA – Goiânia: contribuições para a materializaç...

21. 21 - A partir de 2019, a Rede Municipal de Educação deixa de utilizar a Proposta Político- Pedagógica e adota um currículo prescrito organizado e apresentado em objetivos de aprendizagens, alinhados as habilidades prescritas na Base Nacional Comum Curricular. Na sua avaliação, como está essa prescrição curricular? *

Marcar apenas uma oval.

- Contribuindo com a materialização do currículo de Geografia, pois facilita o organização dos conteúdos a serem trabalhados
- Contribuindo com a materialização do currículo de Geografia, pois orienta melhor o trabalho com os conhecimentos científicos e sistematiza a construção do pensamento Geográfico
- Dificultando a materialização curricular de qualidade, vez que não considerada os conhecimentos prévios dos educandos
- Dificultando a materialização curricular de qualidade, vez que os objetivos de aprendizagem apontam para os conhecimentos científicos construídos historicamente, sem conexão com as concepções e metodologias da EJA/EAJA

22. 22 - Essa nova orientação curricular de Geografia foi implantada e implementada, considerando as concepções e demais dimensões da Proposta Político-Pedagógica? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, não mudou a orientação quanto ao diagnóstico por meio de escuta aos educandos
- Sim, a escola continuou escolhendo uma metodologia e elegendo uma temática para ser trabalhada
- Não, o trabalho pedagógico voltado para o Ensino de Geografia está sendo orientado somente pela dimensão curricular
- Não, a orientação recebida busca materializar o currículo de Geografia pautados nos objetivos para cada série/ano da modalidade

27/02/24, 09:43

Pesquisa Formação Continuada de Professores de Geografia no contexto da EJA – Goiânia: contribuições para a materializaç...

23. 23 - Foi ofertada Formação Continuada de Professores de Geografia, com foco nessa nova organização curricular, no âmbito da EJA/EAJA? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

24. 24 - Na sua avaliação, a Formação Continuada de Professores de Geografia contribui com a materialização do currículo de Geografia por meio de objetivos de aprendizagens? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

25. 25 - Uma Formação Continuada de Professores de Geografia, organizada e sistematizada no contexto da EJA/EAJA, que contemple, de forma equalizada, as concepções teórico-metodológicas dessa modalidade e que considere o Ensino de Geografia, pode contribuir com a materialização do currículo desse componente em sala de aula de forma mais efetiva? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

27/02/24, 09:43

Pesquisa Formação Continuada de Professores de Geografia no contexto da EJA – Goiânia: contribuições para a materializaç...

26. 25 - Das opções abaixo, aponte as que considera essenciais em uma Formação Continuada de Professores de Geografia no contexto da EJA/EAJA (Pode ser marcado mais de uma opção). *

Marque todas que se aplicam.

- Teorias, concepções, métodos em Geografia
- Concepções teóricas e metodológicas da modalidade EJA/EAJA
- Concepções e dimensões Curriculares da EJA/EAJA
- O Currículo de Geografia na EJA/EAJA
- A materialização curricular no Ensino de Geografia
- Metodologias de Ensino de Geografia voltada para EJA/EAJA
- A concepção de sujeito na EJA/EAJA e a relação com o Ensino de Geografia
- Organização do Trabalho Pedagógico
- Geografia e Interdisciplinaridade
- Conceitos estruturantes da Geografia com base na formação por conceitos
- Eixos temáticos correlatos com a Geografia

27. 27 - Na sua avaliação, qual o currículo que melhor atende as demandas do trabalho pedagógico dos professores para a formação dos sujeitos educandos na modalidade EJA/EAJA? *

Marcar apenas uma oval.

- Currículo em Construção - Aberto, construído a partir da escuta dos educandos
- Currículo prescrito a partir de objetivos de aprendizagens com alinhamento na BNCC

28. 28 - Aponte as suas necessidades e demandas formativas, considerando a materialização do currículo de Geografia, no contexto da EJA/EAJA. *

27/02/24, 09:43 Pesquisa Formação Continuada de Professores de Geografia no contexto da EJA – Goiânia: contribuições para a materializaç...

29. 29 - Você participou do Grupo de Trabalho - GT da revisão curricular de Geografia no ano de 2022?

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

30. 30 - Na sua avaliação, essa revisão contribuiu com a materialização do currículo na sala de aula considerando a realidade do sujeito da modalidade da EJA/EAJA?

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários