



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM
REDE – PROFGEO

JÚLIO CÉSAR ALEXANDRE DE LIMA

ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DOCENTE E A GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO
CAPIBARIBE - PE

CAMPINA GRANDE

2025

JÚLIO CÉSAR ALEXANDRE DE LIMA

ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DOCENTE E A GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE - PE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientação: Profa. Dra. Ivanalda Dantas da Nóbrega

Área de concentração: Ensino de Geografia.

Linha de pesquisa: Linha 2 - Formação Docente em Geografia.

Tipo do Trabalho de Conclusão de Curso: Dissertação.

CAMPINA GRANDE

2025

L732e

Lima, Júlio César Alexandre de.

Espaços de atuação docente e a geografia da educação de jovens e adultos da rede pública municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE / Júlio César Alexandre de Lima. – Campina Grande, 2025.

114 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025.

“Orientação: Profa. Dra. Ivanalda Dantas da Nóbrega”.

Referências.

1. Geografia – Estudo e Ensino. 2. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 3. Formação Docente em Geografia. 4. Geografia da Educação. 5. Ensino de Geografia. 6. Espaços de Atuação Docente. I. Nóbrega, Ivanalda Dantas da. II. Título.

CDU 911(07)(043.3)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA
Rua Aprígio Veloso, 882, Setor B - Bloco BC2 – Sala 03 - Bairro Universitário, Campina Grande/PB,
CEP 58429-900

FOLHA DE ASSINATURA PARA TESES E DISSERTAÇÕES

JÚLIO CÉSAR ALEXANDRE DE LIMA

ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DOCENTE E A GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE - PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Geografia.

Aprovada em: 02/04/2025

Profa. Dra. **Ivanalda Dantas da Nóbrega** - Orientadora (PROFGEO/UFCG)

Documento assinado digitalmente
 **JOSANDRA ARAUJO BARRETO DE MELO**
Data: 29/04/2025 07:52:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. **Josandra Araújo Barreto de Melo** - Examinadora Interna (PROFGEO/UFCG; UEPB)

Documento assinado digitalmente
 **ADELIANE VIEIRA DE OLIVEIRA**
Data: 29/04/2025 15:58:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. **Adeliane Vieira de Oliveira** - Examinadora Externa (UECE)

Documento assinado digitalmente
 **CICERA CECILIA ESMERALDO ALVES**
Data: 05/05/2025 16:11:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. **Cícera Cecília Esmeraldo Alves** - Examinadora Interna (PROFGEO/UFCG) (SUPLENTE)

Dedico este trabalho à minha filha, Lívia, por me ensinar o verdadeiro sentido da palavra amor.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Inacinha, por sempre me incentivar e não me deixar desanimar nos momentos mais difíceis. A senhora é o meu maior exemplo de vida e retidão. Vivo para honrar tudo o que a senhora fez e faz por mim.

Ao meu pai, Sérgio, que sempre incentivou seus filhos a acreditarem na educação como caminho para mudar para melhor suas realidades.

À minha esposa, Valquíria, que sempre acreditou na minha caminhada e cuidou da nossa filha nas minhas ausências, permitindo que eu me dedicasse ao mestrado.

Ao meu irmão, Sales, pelas conversas que me tiravam do mundo acadêmico, lembrando-me de que, às vezes, era preciso desconectar, pensar fora desse universo de normas e prazos.

Ao meu irmão, Lucas, por toda a paciência com este inexperiente estudante de Pós-Graduação. Que sorte a minha ter um pesquisador nato como irmão!

Aos meus professores, Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo, Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho, Dr. Marcelo de Oliveira Moura, Dra. Marizângela Aparecida de Bortolo Pinto, Dr. Paulo Sérgio Cunha Farias, Dr. Sérgio Luiz Malta de Azevedo, Dr. Sérgio Murilo Santos de Araújo, pelo incentivo e aprendizado durante o curso.

À minha Professora e Orientadora, Profa. Dra. Ivalda Dantas da Nóbrega, pela forma atenciosa com que sempre me tratou durante essa caminhada. Receber uma mensagem dizendo “Quando precisar, é só chamar” me deixava muito seguro quanto ao que estava fazendo. Este texto só foi possível graças à sua sensibilidade e dedicação em tudo o que faz.

Aos meus colegas de turma, com quem compartilhei tantos momentos importantes, conhecimentos, alegrias e angústias. Vencemos!

Ao meu amigo e colega de turma, Tiago, pelas parcerias e pelas conversas sobre os dilemas e desafios, ao longo do Curso.

Às membras da Banca Examinadora, nas pessoas das professoras Dra. Adeliene Vieira de Oliveira, Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves e Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo, pelas contribuições para esta versão final.

Aos professores e professoras que participaram da pesquisa.

Ao Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede – PROFGEO da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, pelo suporte acadêmico e institucional ao longo desta jornada. O ambiente de pesquisa, as oportunidades de aprendizado e o incentivo ao desenvolvimento intelectual foram fundamentais para a realização deste trabalho.

A todos que fazem a Educação de Jovens e Adultos, em especial aos professores de Geografia que atuam nessa modalidade.

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu. (Eclesiastes 3:1).

A alma é uma borboleta... Há um instante em que uma voz nos diz que chegou o momento de uma grande metamorfose... (Rubem Alves, 2015).

ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DOCENTE E A GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE – PE

Júlio César Alexandre de Lima¹

Ivanalda Dantas da Nóbrega²

RESUMO

Pensar os espaços de atuação e a formação continuada na docência de Geografia na EJA representa uma atividade complexa e cheia de desafios, por buscar dar visibilidade a uma modalidade de ensino historicamente marginalizada. Portanto, investigar os espaços da atuação e da formação docente, as perspectivas formativas e as práticas educativas que estão relacionados ao ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos, com foco na rede pública municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE é o objetivo geral deste estudo. São sujeitos da pesquisa os docentes de Geografia, que atuam nas turmas dos anos finais do ensino fundamental da EJA na rede de ensino objeto deste estudo. Quanto ao recorte temporal, para análise das escolas com oferta de EJA foi delimitado o ano letivo de 2024. No tocante aos caminhos metodológicos, a pesquisa consiste em um estudo qualitativo, utilizando-se dos seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Através da pesquisa bibliográfica, busca-se discutir as produções inerentes aos objetivos propostos no estudo. Por meio da pesquisa documental, se pretende construir um debate acerca do aparato documental que dá forma aos espaços dedicados à EJA e a formação continuada na rede de ensino acima citada. Por fim, na pesquisa de campo, utilizar-se-á a análise de conteúdo como linha metodológica, buscando ouvir os docentes sujeitos da pesquisa, partindo da utilização de questionários semiestruturados como instrumento de coleta de dados, as entrevistas foram desenvolvidas no durante o segundo semestre de 2024. Os resultados desse trabalho destacam as desigualdades de oferta e demanda de EJA na rede municipal de ensino. Apontam alta demanda pela modalidade, sobretudo na zona rural, e necessidade de políticas públicas inclusivas. Evidencia ainda desafios na formação continuada docente e na adequação curricular às realidades dos discentes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Geografia da Educação. Ensino de Geografia. Espaços de Atuação Docente.

¹ Mestrando do PROFGEO/UFCG. Email: julio.alexandre@estudante.ufcg.edu.br.

² Professora do magistério Superior. Unidade Acadêmica de Geografia, Centro de Humanidades. Universidade Federal de Campina Grande. Professora Credenciada ao PROFGEO/UFCG. Doutora em Educação. Email: ivanalda.dantas@professor.ufcg.edu.br.

SPACES OF TEACHING AND THE GEOGRAPHY OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE MUNICIPAL PUBLIC NETWORK OF SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE – PE

ABSTRACT

Thinking about the spaces for action and continuing education in Geography teaching in EJA represents a complex and challenging activity, as it seeks to give visibility to a historically marginalized teaching modality. Therefore, investigating the spaces for action and teacher training, the formative perspectives and educational practices that are related to the teaching of Geography in Youth and Adult Education, focusing on the municipal public school system of Santa Cruz do Capibaribe-PE is the general objective of this study. The research subjects are Geography teachers, who work in the final years of elementary school classes of EJA in the school system that is the object of this study. Regarding the time frame, the 2024 school year was delimited for the analysis of schools offering EJA. Regarding the methodological approaches, the research consists of a qualitative study, using the following methodological procedures: bibliographic, documentary and field research. Through bibliographic research, we seek to discuss the productions inherent to the objectives proposed in the study. Through documentary research, we intend to build a debate about the documentary apparatus that shapes the spaces dedicated to EJA and continuing education in the aforementioned education network. Finally, in the field research, content analysis will be used as a methodological line, seeking to listen to the teachers who are subjects of the research, starting with the use of semi-structured questionnaires as a data collection instrument. The interviews were developed during the second half of 2024. The results of this work highlight the inequalities in supply and demand for EJA in the municipal education network. They point to a high demand for the modality, especially in rural areas, and the need for inclusive public policies. It also highlights challenges in continuing teacher education and in adapting the curriculum to the realities of students.

Keywords: Youth and Adult Education. Geography of Education. Teaching Geography. Areas of Teaching Practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas por Modalidades/Etapas de Ensino 2014-2023.....	46
Tabela 2 - População Residente, por Situação de Domicílio.....	54
Tabela 3 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por nível de instrução, e situação do domicílio.	55
Tabela 4 - Impactos da Pandemia na AEA por Grupos Regionais e por Grupos de Renda no Mundo.....	57
Tabela 5 - Perfil dos docentes participantes da pesquisa.....	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matrícula Educação de Jovens e Adultos - EJA - Rede Pública - Brasil - 2014 – 2023.	30
Figura 2 - Ano de publicação das Teses e Dissertações identificadas na pesquisa.	34
Figura 3 - Mapa de localização das instituições de defesa dos trabalhos.	35
Figura 4 - Tipos de abordagens de pesquisa presentes nos trabalhos investigados na BDTD.	36
Figura 5 - Mapa de Localização da Oferta de turmas nas Escolas, nos Anos Finais do Ensino Fundamental da EJA no Ano de 2024.	42
Figura 6 - Escola Municipal Professora Ivone Gonçalves de Araújo.	43
Figura 7 - Escola Municipal Professora Orlandina Arruda Aragão.	44
Figura 8 - Escola Municipal Lindalva Aragão de Lira.	44
Figura 9 - Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima.	45
Figura 10 - Escolas com turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Escolas com Turmas de EJA (2014 a 2023).	56
Figura 11 - Quantitativo de Matrículas na EJA na Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe - PE (2014 a 2023).	58
Figura 12 - Matrículas de EJA na Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE por Bairro (2014-2023).	59
Figura 13 - Mapa de localização das Instituições de Ensino Superior onde ocorreu a formação inicial dos professores participantes da pesquisa.	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e Teses identificadas na BDTD a partir dos descritores: EJA, Ensino de Geografia, Docência (2014 - 2024).	32
Quadro 2 - Legislação acerca do Plano de Cargos e Carreira do Magistério - PCCM do Município de Santa Cruz do Capibaribe – PE.....	47
Quadro 3 - Caracterização do PPP das escolas participantes quanto à Publicação e Referência a EJA.	50
Quadro 4 - Eixos temáticos relativos às falas dos professores acerca da formação continuada.	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEA: Aprendizagem e Educação de Adultos

BDTD: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAAE: Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEAA: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB: Câmara de Educação Básica

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa.

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNS: Conselho Nacional de Saúde

CONEP: Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

EAD: Ensino à Distância.

EAJA: Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

FABEJA: Faculdade do Belo Jardim

FAFIDAM: Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos

FCLG: Faculdade de Ciências e Letras do Guarujá

GdE: Geografia da Educação

GRALE: Global Report on Adult Learning and Education

HUAC: Hospital Universitário Alcides Carneiro

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES: Instituições de Ensino Superior

IFPE: Instituto Federal de Pernambuco

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional

MEC: Ministério da Educação

MG: Minas Gerais

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

OPAS: Organização Pan-Americana da Saúde

PB: Paraíba

PCCM: Plano Cargos e Carreira do Magistério

PDM: Plano Diretor Municipal

PNE: Plano Nacional de Educação

PNLA: Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

PPP: Projeto Político Pedagógico

PROFGEO: Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional

RS: Rio Grande do Sul

SEEPE: Secretaria Estadual de Educação e Esporte de Pernambuco

SP: São Paulo

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UCS: Universidade de Caxias do Sul

UECE: Universidade Estadual do Ceará

UEPB: Universidade Estadual da Paraíba

UFCG: Universidade Federal de Campina Grande

UFES: Universidade Federal do Espírito Santo

UFFS: Universidade Federal da Fronteira Sul

UFG: Universidade Federal de Goiás

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

UFPel: Universidade Federal de Pelotas

UFU: Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP: Universidade Federal Paulista

UNILASSALE: Universidade La Salle

UNOPAR: Universidade Norte do Paraná

URCA: Universidade Regional do Cariri

USM: Unidades de Medidas Socioeducativas

USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL.....	25
2.1 DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL.....	25
2.2 REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL... ..	27
2.3 PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (2014-2024).....	31
2.4 ENTRE O PARADIGMA COMPENSATÓRIO E A EDUCAÇÃO POPULAR NA ATUAÇÃO DOCENTE NA EJA.....	37
3 A GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE, PERNAMBUCO.....	42
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE E DAS ESCOLAS QUE OFERTAM EJA.....	42
3.2 A POLÍTICA DE EJA A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS: O QUE DIZ O PLANO DE CARGOS E CARREIRA DO MAGISTÉRIO - PCCM.....	46
3.3 A POLÍTICA DE EJA A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: O QUE DIZEM OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS - PPP.....	49
3.4 DEMANDAS, OFERTAS E DISTRIBUIÇÕES TERRITORIAIS DAS TURMAS DE EJA ENTRE 2014 E 2023.....	52
3.4.1 Demandas de EJA: Entre os Territórios Urbanos e Rurais.....	54
3.4.2 Ofertas de Turmas de EJA nas Escolas da Rede Municipal (2014 a 2023).....	55
3.4.2.1 Limitações na Oferta de EJA no Território Rural de Santa Cruz do Capibaribe.....	60
4 ESPAÇOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E CONTINUADA DOS DOCENTES DA EJA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE.....	62
4.1 OS DOCENTES DE GEOGRAFIA DA EJA E SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	62
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ETAPAS E TENDÊNCIAS FORMATIVAS NA EJA.....	68
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EJA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	74
4.4 A INSERÇÃO DA EJA E DA GEOGRAFIA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	76
5 ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE – PE.....	79
5.1 SOBRE O PÚBLICO, AS METODOLOGIAS E OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NA EJA: O QUE DIZEM OS DOCENTES?.....	79
5.2 O QUE SE ENSINA E COMO SE APRENDE EM GEOGRAFIA NA EJA.....	82
5.3 A DOCÊNCIA DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE – PE.....	85
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	90

APÊNDICES	99
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA DESENVOLVIDO COM OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA	99
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	101
APÊNDICE C – FOLDER INFORMATIVO.....	105
ANEXOS	106
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP	106

1 INTRODUÇÃO

É tempo de transformação, porque há tempo para tudo. Na formação continuada de professores, não é diferente. A epígrafe anuncia o tempo da metamorfose, no qual o professor está em contínua formação, pois se espera dele uma maior e melhor contribuição à sociedade. Ele procura compreender, analisar e interpretar o espaço geográfico e seus fenômenos a partir da leitura de mundo dos sujeitos, buscando, porém, dar voz aos pesquisados.

Assim, o interesse em discutir a EJA e suas conexões com a Geografia surgiu a partir da minha vivência como docente da Educação Básica, atuando no ensino de Geografia em turmas de EJA na Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe, localizada na Região Geográfica Imediata de Caruaru, no Estado de Pernambuco. Minha trajetória teve início em 2009, quando prestei vestibular e fui aprovado.

Foram quatro anos intensos de formação na Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim (FABEJA), enfrentando diariamente um deslocamento de 220 quilômetros, entre ida e volta, entre minha cidade e a instituição de ensino. Após concluir a licenciatura em 2012, atuei em diversos contextos, mas foi em 2017, ao assumir uma turma de EJA no município de Toritama, que me deparei com uma realidade educacional marcada por desafios estruturais, desigualdades e histórias de superação.

Com o tempo, identifiquei-me profundamente com os sujeitos da EJA e percebi a potência transformadora dessa modalidade de ensino. Em 2019, fui aprovado em concurso público para professor de Geografia em Santa Cruz do Capibaribe e, em 2021, reencontrei a EJA, desta vez na Escola Ivone Gonçalves de Araújo. Enfrentamos o desafio do ensino remoto durante a pandemia e, posteriormente, o retorno presencial com turmas reduzidas, lacunas de aprendizagem e pouca valorização da modalidade.

Essa vivência reforçou minha percepção sobre a importância da EJA e despertou o desejo de contribuir academicamente para sua valorização. Assim, em 2022, decidi me inscrever no Exame Nacional de Admissão do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede (PROFGEO), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com o objetivo de aprofundar meus estudos e colaborar na construção de um ensino de Geografia mais inclusivo, contextualizado e comprometido com os sujeitos da EJA.

As situações de marginalização, falta de estrutura, escassez de materiais e ausência de apoio pedagógico, observadas por mim desde os primeiros contatos como docente na EJA, despertaram inquietações acerca dos espaços educacionais, da atuação docente e da formação continuada no âmbito dessa modalidade de ensino. Dessa forma, a presente pesquisa busca

responder à seguinte problemática: como se caracterizam os espaços de atuação e de formação continuada do docente de Geografia, no âmbito da EJA, na Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe – PE?

Elegi como objetivo geral investigar os espaços da atuação e da formação docente, as perspectivas formativas e as práticas educativas que estão relacionados ao ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos, com foco na rede pública municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE. Para atenção ao objetivo geral elegi os objetivos específicos: Identificar os desafios e as perspectivas na formação de professores de Geografia para a EJA, com destaque para as reflexões sobre políticas educacionais, documentos oficiais e a produção acadêmica no Brasil; Examinar as etapas e tendências da formação continuada de professores de Geografia da Rede Pública Municipal; Abordar a Geografia da EJA e a distribuição territorial de turmas da modalidade de ensino entre os territórios urbanos e rurais do município; Investigar as práticas pedagógicas e os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos por docentes de Geografia na EJA, com base nas especificidades locais.

Tendo em vista o problema e os objetivos apresentados, consideramos que os espaços de atuação e a formação continuada, enquanto elementos indissociáveis da prática educacional e da profissionalidade docente, constituem aspectos relevantes para o trabalho e a construção da identidade na docência em Geografia na EJA.

A pesquisa justifica-se como instrumento de colaboração para o debate acerca das peculiaridades inerentes aos espaços de atuação e à formação continuada docente em Geografia, na perspectiva da EJA, o que pode proporcionar a identificação de aspectos fundamentais para o fortalecimento do processo de aprendizagem de professores de Geografia. Tal temática insere-se na linha de pesquisa “Formação Docente em Geografia”, no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede – ProfGeo, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), situada na cidade de Campina Grande, Estado da Paraíba – PB.

Segundo Maia (2022, p. 3), “na Educação de Jovens e Adultos os docentes que lecionam Geografia não passaram por processos formativos condizentes com as necessidades da sala de aula, com as especificidades do público da EJA”. Sendo assim, a pesquisa realizada apresenta-se como importante instrumento para o processo de aproximação entre o ensino de Geografia e as especificidades da EJA enquanto modalidade de ensino.

Ao mesmo tempo em que entendemos a formação continuada como uma necessidade presente em todas as profissões, como professor considero mais imprescindível na profissão docente, devido ao trabalho com o conhecimento e à formação humana, profissão esta, responsável pela formação em todas as áreas do conhecimento. Logo, os espaços dedicados à

formação continuada docente se constituem como importantes aparelhos de consolidação da prática do ensino de Geografia, principalmente na perspectiva da EJA, lócus dos sujeitos nela incluídos, historicamente excluídos do direito à educação ou da permanência na escola, desde as infâncias.

Nessa modalidade de ensino, na disciplina de Geografia existem desafios, ainda mais acentuados para aqueles professores que, porventura, na formação acadêmica não tiveram acesso às abordagens direcionadas para essa modalidade de ensino, ou de um modo geral, a reflexão acerca das diversidades dos sujeitos da escola, seja no âmbito de gênero, raça, geração, étnico-racial, classe, sexualidade, conforme previsto nos estudos acerca da educação e dos marcadores sociais que definem a interseccionalidade. Dessa forma, a formação continuada tem a incumbência de proporcionar momentos de reflexões sobre os caminhos das práticas que constituem a docência em Geografia na EJA, sendo fator decisivo para o aperfeiçoamento desta.

A pesquisa resultante neste trabalho de dissertação foi realizada por meio do método dialético, mediante abordagem qualitativa visando a construção do conhecimento acerca do tema de pesquisa proposto. Lima e Moreira (2015, p.31) afirmam que “a pesquisa qualitativa, ao buscar a compreensão detalhada dos significados e características situacionais do problema ou objeto investigado, permite o aprofundamento e complexificação do fenômeno investigado”.

Quanto aos procedimentos metodológicos de pesquisa, o estudo se deu mediante a pesquisa bibliográfica, pois busca a formulação de referencial teórico que sirva de alicerce para a discussão acerca das temáticas presentes nos objetivos de pesquisa. No que se refere à construção do referencial teórico para a pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 66), “é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico”. Esta se deu por meio de arquivos obtidos mediante buscas em bases de dados compostas por artigos, revistas, livros, teses e dissertações, nos Portais científicos como Scielo, Redalyc, Domínio Público, Capes, além de bibliotecas públicas.

Ao analisar e discutir produções referentes aos objetivos propostos em determinado processo de investigação científica, a pesquisa bibliográfica contribui para a formulação de aparato teórico sobre as temáticas pesquisadas. Estas análises e discussões devem cumprir uma sequência de procedimentos bem definida. A escolha da técnica a ser utilizada é fator primordial na dinâmica da pesquisa bibliográfica (Lima e Miotto, 2007).

Para esses autores (*ib. id.*, 2007, p.41) “no caso da pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se podem identificar as

informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência”. A leitura de material bibliográfico deve ocorrer de forma sistematizada, por meio da organização de momentos distintos de leituras, classificados por Salvador (1986) como leitura de reconhecimento do material bibliográfico, leitura exploratória, leitura seletiva, leitura reflexiva ou leitura interpretativa.

Outra técnica metodológica utilizada foi a pesquisa documental, a qual, segundo Godoy (1995, p. 21), implica no “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares”. Sendo assim, neste estudo, a pesquisa documental se constitui na perspectiva de investigação do objetivo deste trabalho buscando a identificação e análise de disposições acerca da EJA, o que incluiu a leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos - PPP de três escolas que ofertam turmas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nessa modalidade de ensino, no ano de 2024, Escola Municipal Professora Ivone Gonçalves de Araújo, Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima, e Escola Municipal Professora Orlandina Arruda Aragão³; tal como a legislação municipal que instituiu o Plano de Cargos e Carreira do Magistério - PCCM, Lei Municipal nº 1.243/1098 (Santa Cruz do Capibaribe, 1998); Lei Municipal nº 1.885, de 15 de junho de 2010⁴ (Santa Cruz do Capibaribe, 2010); Lei Municipal nº 2.061/2012 (Santa Cruz do Capibaribe, 2012). Dessa forma, proponho a discussão em torno de documentos e dispositivos que regulamentam a docência e a organização educacional da EJA no município considerado.

Na pesquisa documental, a utilização de documentos, segundo Alves *et al.* (2021, p. 62), parte da noção desse termo como um conceito que

ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos e estes se constituem em uma fonte preciosa para todo pesquisador, podendo ser classificados como documento público, documento privado, documento pessoal, primários e secundários, escritos e outros, entre outras formas de classificação, de acordo com o interesse do pesquisador e o objetivo da pesquisa.

Assim, entendo o PPP como documento primário, além de procurar interpretá-los, a partir do ordenamento jurídico que rege a EJA. Desse modo, nos debruçamos sobre os PPP de três⁵ das escolas pesquisadas, e para tanto, realizei pesquisa junto a sites governamentais para conhecimento do ordenamento jurídico como leis, resoluções, decretos, dentre outros que regulamentam a EJA, no Brasil, a exemplo da Constituição Federal de 1988 (Brasil: 1988), da

³ A Escola Municipal Professora Lindalva Aragão de Lira, não forneceu o PPP.

LDB de 1996 (Brasil: 1996), da resolução nº. 01/2021 - CNE/CEB (Brasil, 2021); do parecer nº 11/2000 - CNE/CEB (Brasil, 2000), e do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), e no município considerado, a exemplo das leis municipais nº 1.243/1098 (Santa Cruz do Capibaribe, 1998), nº 1.885, de 15 de junho de 2010⁶ (Santa Cruz do Capibaribe, 2010), nº 2.061/2012 (Santa Cruz do Capibaribe, 2012), que dispõem sobre o Plano de Cargos e Carreira do Magistério (PCCM) no âmbito municipal.

Quanto à utilização de abordagem qualitativa, a partir da metodologia de pesquisa documental, Silva e Mendes (2013, p. 210) ressaltam que “a pesquisa documental representa um recurso capaz de trazer contribuições importantes para a pesquisa, porque pode auxiliar na compreensão dos fatos. Assim, os documentos merecem atenção especial nos estudos qualitativos”.

A pesquisa de campo também se apresenta como opção metodológica utilizada no percurso do estudo, buscando estabelecer uma aproximação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, este entendido como espaços de diálogos e contributo à pesquisa científica. Desenvolvemos, no segundo semestre de 2024, entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) com cinco professores, participantes voluntários, os quais foram escolhidos através do critério de estarem como professores do componente curricular de Geografia, nas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EJA, das quatro escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Santa Cruz do Capibaribe - PE, que tiveram turmas de EJA no período utilizado com recorte temporal dessa pesquisa, o ano letivo de 2024, quais sejam: Escola Municipal Professora Ivone Gonçalves de Araújo, a Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima, a Escola Municipal Professora Orlandina Arruda Aragão e a Escola Municipal Lindalva Aragão de Lira, todas estas, localizadas no perímetro urbano do município.

Após a identificação das escolas acima citadas, por meio de contato com o setor de ensino da Secretaria de Educação do município, foram marcadas reuniões com as equipes gestoras das respectivas instituições de ensino, com o intuito de apresentar o projeto de pesquisa e solicitar a anuência para a sua realização. A proposta foi aceita por todas as escolas. Com as devidas autorizações institucionais, os docentes participantes foram contatados individualmente, de forma presencial. Apresentamos os objetivos da pesquisa, argumentamos sobre a importância da participação e esclarecemos eventuais dúvidas. Sendo assim, todos os docentes aceitaram participar das entrevistas.

A partir das entrevistas semiestruturadas, as falas dos entrevistados serviram de base para a sistematização das informações de pesquisa mediante a Análise de Conteúdo (AC), como linha metodológica capaz de proporcionar um caminho que contribua para trazer à luz as identidades dos sujeitos da pesquisa, bem como a caracterização dos espaços de atuação docente no ensino de Geografia e da formação continuada na EJA.

A realização de entrevistas se justifica pela necessidade de possibilitar ouvir o outro. Para Leitão (2021, p. 12), as entrevistas são “instrumentos valiosos para a investigação qualitativa, permitindo que o pesquisador obtenha material minucioso e profundo sobre uma questão de estudo, em particular sobre aspectos que não são capturáveis pela observação direta do fenômeno”.

Ao escolher a entrevista semiestruturada como método de pesquisa parto do entendimento de sua natureza flexível e interativa. Por meio da condução das entrevistas semiestruturadas e da subsequente obtenção de informações, foram realizados os processos de tabulação e sistematização das respostas em planilhas e formatos similares, permitindo uma análise mais aprofundada. Para a análise das informações adotamos o método da Análise de Conteúdo (Bardin, 1979; Franco, 2005), que consiste na codificação e comparação contextual dos dados com uma matriz de análise, visando inferir aspectos das mensagens e produzir interpretações embasadas em fundamentação teórica.

Para fins de garantir a segurança de todos os envolvidos na pesquisa realizada que deu origem aos resultados aqui presentes, submeti o projeto inicial junto ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 77752424.2.0000.5182, tendo a consequente aprovação sob número do Parecer: 6.861.559, conforme consta no Termo Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo A). Em todas as etapas foram adotadas as medidas necessárias para evitar a exposição dos participantes do estudo, os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

O roteiro de entrevistas utilizado apresentava riscos mínimos aos participantes, podendo haver quebra de sigilo. Para minimizar tais riscos, garantimos a confidencialidade das respostas, assegurando que as informações pessoais e a identidade dos participantes não seriam reveladas, sendo utilizadas exclusivamente para fins científicos, como a escrita da dissertação. Dessa forma, os docentes participantes da pesquisa estão identificados como: PROFESSOR 1, PROFESSOR 2, PROFESSOR 3, PROFESSOR 4 e PROFESSOR 5. Seguiremos, assim, as orientações relativas a pesquisas que envolvem seres humanos, conforme disposto nas

Resoluções nº 466/12 (Brasil, 2012) e nº 510/2016 (Brasil, 2016) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), bem como na Carta Circular nº 110/2017 (Brasil, 2017) da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Os sujeitos da pesquisa não foram remunerados pela participação na pesquisa, ao passo em que são beneficiados em decorrência dessa participação, enquanto entrevistados, buscando reconhecer os espaços de atuação docente e a formação continuada na rede de ensino na qual se realizou a pesquisa, e visa a aprendizagem a partir de suas compreensões.

Como resultado desta dissertação foi produzido um folder informativo (Apêndice C) contendo a caracterização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Santa Cruz do Capibaribe-PE, segundo os resultados da pesquisa realizada e materializada neste texto.

O trabalho está estruturado em seis capítulos, além da introdução e das considerações, que correspondem ao primeiro e ao último capítulo, respectivamente. O segundo capítulo, “A Formação de Professores de Geografia e a EJA no Brasil, Pernambuco”, aborda a formação de professores de Geografia no Brasil, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Inicialmente, discute-se a complexidade da formação docente, considerando as exigências contemporâneas do ensino de Geografia no país. Em seguida, são apresentadas reflexões sobre a EJA, suas especificidades e as dificuldades enfrentadas pelos educadores nesse contexto. Além disso, é analisada a produção acadêmica referente ao ensino de Geografia na EJA entre 2014 e 2024, evidenciando avanços e lacunas nas pesquisas. Por fim, examina a atuação docente na EJA, contrastando o paradigma compensatório, com a perspectiva da educação popular.

O terceiro capítulo, “A Geografia da Educação de Jovens e Adultos no Município de Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco”, investiga a geografia da educação no município de Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco, com foco na oferta e nas políticas educacionais da EJA. Primeiramente, apresenta-se uma caracterização do município e das escolas que disponibilizam essa modalidade de ensino. Em seguida, analisa-se a política de EJA a partir de documentos oficiais, como o Plano de Cargos e Carreira do Magistério (PCCM) e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). O capítulo também examina a distribuição territorial das turmas de EJA entre 2014 e 2023, observando a relação entre demanda e oferta, tanto nos territórios urbanos quanto nos rurais. Por fim, é feita uma análise específica das turmas ofertadas na rede municipal nesse período.

No capítulo quatro, “Espaços da Formação Acadêmica e Continuada dos Docentes da EJA da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE” explora-se os espaços de formação acadêmica e continuada dos docentes que atuam na EJA da rede pública municipal, com ênfase nos professores de Geografia. Inicialmente, analisa-se o perfil acadêmico desses

docentes, evidenciando sua trajetória formativa e docente. Em seguida, discute-se a formação continuada na EJA, abordando suas etapas, tendências e desafios. O capítulo também examina especificamente a formação continuada dos professores de Geografia da EJA na rede municipal. Por fim, investiga-se a inserção da EJA e da Geografia no âmbito da formação continuada

Finalmente, o capítulo cinco, “Atuação Docente no Ensino de Geografia na EJA da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe – PE, analisa a atuação docente no ensino de Geografia na EJA da rede pública municipal. Primeiramente, investigou-se o perfil do público atendido, as metodologias adotadas e os obstáculos enfrentados pelos docentes, a partir de suas próprias percepções. Em seguida, discute-se o que é ensinado e como ocorre o aprendizado da Geografia na EJA, considerando as especificidades dessa modalidade de ensino. Por fim, o capítulo examina a prática docente no ensino de Geografia na EJA do município.

Os resultados alcançados evidenciam a necessidade de ações que promovam maior equidade no acesso à EJA, considerando tanto a distribuição geográfica da oferta quanto a adaptação curricular às realidades dos alunos. Além disso, a produção acadêmica acerca do ensino de Geografia e da docência no âmbito da EJA aponta para um fortalecimento das discussões no campo da Geografia e da Educação, o que pode contribuir para a formulação de ações mais alinhadas às demandas desse público. Por fim, a formação continuada dos docentes aparece como um aspecto a ser aprimorado, demandando estratégias que equilibrem qualificação profissional e valorização do trabalho docente.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL

Este capítulo é composto por seções que objetivam organizar a discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a formação docente em Geografia. A princípio, abordam-se os desafios e as transformações na formação de professores de Geografia, considerando as mudanças contemporâneas na educação e suas repercussões na prática docente. Em seguida, explora-se a evolução histórica da EJA e sua institucionalização como política pública.

Analisa-se, ainda, o impacto de legislações locais, como o Plano de Cargos e Carreira do Magistério, na valorização e organização da EJA. Posteriormente, destaca-se o exame da produção acadêmica a partir da relação entre Geografia e EJA, identificando avanços e lacunas. Por fim, debate-se as práticas educativas que permeiam a atuação docente na EJA, traçando um paralelo entre o paradigma compensatório e a Educação Popular.

2.1 DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL

A visão mercadológica da educação, descrita por Gadotti (2007, p.8) como sendo “um dos desafios mais decisivos da história atual”, ganhou terreno no Brasil, e as reformas educacionais trouxeram os princípios neoliberais com amplas interferências na educação brasileira, e mais fortemente no segmento da educação pública. Para Pontuschka (2013, p. 437), “com essas modificações a aprendizagem transformou-se em uma visão instrumental desligada de um pensamento reflexivo”.

Diante do cenário contemporâneo da Geografia escolar, os docentes também são confrontados com as mudanças ocorridas no campo da educação. Entre os maiores desafios impostos por essa realidade, destacam-se: a dualidade entre teoria e prática, a busca por aproveitar a aprendizagem anterior do educando, e a formação crítica. Rosa (2006) afirma que há alguns saberes que, em sua concepção são fundamentais para o exercício da docência, quais sejam: saberes da experiência, dia a dia escolar; saberes científicos, atrelados a ciência; saberes pessoais, no campo da experiência social; saberes pedagógicos, referentes aos métodos do ensino. Trata-se da essência do trabalho docente, uma prática humanizada, que trabalha considerando a experiência de mundo que o educando construiu durante seu trajeto.

A autora (*ib. id.*) propõe uma análise das mudanças ocorridas em vários setores da sociedade e o papel da educação e da formação de professores diante dessas transformações. A análise a que se refere é dividida em duas partes, buscando respostas para duas questões extremamente pertinentes na contemporaneidade. A primeira parte, aborda o papel da escola frente às mudanças que ocorrem no mundo. Enquanto, a segunda parte, analisa as influências dessas mudanças nas questões pedagógicas e na formação de professores, com foco particular nos professores de Geografia.

Sobre o papel da educação e da escola, no cenário de mudanças ocasionadas pelas transformações sociais, Rosa (2006) enfatiza o protagonismo da escola como estrutura a serviço do desenvolvimento social, determinante no processo de alteração de condições de exclusão social, destacando o desafio da educação em fazer frente ao crescimento de valores não condizentes com os princípios humanos, sendo esses valores espelhos da globalização que opõe interesses do capital e interesses sociais. Portanto, a educação e a escola precisam atuar para proporcionar a formação cidadã, a partir da qual os sujeitos humanos sejam capazes de se posicionar criticamente.

Diante do exposto, observa-se um direcionamento para o professor como mediador entre o educando e a construção da formação plena. Essa nova perspectiva educacional atribui novas tarefas à escola, que precisa assumir a responsabilidade de formar cidadãos críticos, capazes de reconhecer, interagir e questionar as condições sociais em que estão inseridos.

Como consequência das rápidas mudanças sociais relacionadas à formação de professores de Geografia, surgem novas atribuições e a necessidade de superação das correntes da Geografia tradicional, a fim de oferecer ao estudo mecanismos de pensamento mais críticos. Ao se dedicar a dialogar sobre as transformações da sociedade atual e suas repercussões na formação de professores, Rosa (2006) parte do entendimento de que política e formação docente caminham juntas, evidenciando os dilemas entre uma formação voltada para a reprodução da ordem social vigente e uma formação que valorize a crítica social, buscando a melhoria da realidade.

Os conteúdos presentes na formação de professores variam de acordo com os interesses de cada sociedade. No Brasil, a dicotomia entre teoria e prática ocupa os principais espaços dedicados a esse debate, predominando a visão de formação de técnicos, sendo que ao final do curso, dedica-se à prática para aplicar a teoria, sem valorizar o professor pesquisador, por meio da percepção que ao professor não cabe pesquisar, mas apenas repassar o conhecimento produzido por outro profissional, conforme preconiza a transposição didática como um

processo de vulgarização do conhecimento e naturalização da aprendizagem sem necessidade de problematização (Chevallard, 1991).

Visando contribuir com a nova concepção de formação docente, Rosa (2006) indica princípios orientadores da política de formação de professores, bem como esboça um perfil de professor para esse novo entendimento acerca das demandas formativas.

A formação do professor de Geografia é concebida de maneira acadêmica e continuada, sendo a primeira, ocorrendo com os ambientes dos cursos de licenciatura em Geografia como palcos de desenvolvimento; e, a segunda, construída no cotidiano da caminhada docente na escola, cujas práticas se dão nos ambientes de salas de aula e nas formações oferecidas pelas instituições de atuação do docente (Callai, 1995, p.39).

Essas etapas da formação docente são estruturadas a partir de diversos princípios com objetivos identificados, conforme afirma García (1999, p. 15):

Entendimento da formação do professor como ato contínuo, onde o desenvolvimento profissional acontece através de processos formativos constituídos por fases, ganhando assim contornos de continuidade, referenciando a importância da integração entre a formação inicial e a formação continuada, pois rechaça a posição da formação inicial como provedora de todo o saber necessário ao professor.

Diálogo com as mudanças e inovações, nesse caso, a mudança é pensada como instrumento direcional de uma formação comprometida com a facilitação do processo de ensino e aprendizagem.

Evidenciação dos aspectos da organização escolar, fortalecendo a formação que se aproxima das condições que compõem a realidade a qual o professor vai se deparar.

Integração dos conteúdos acadêmicos e as questões didáticas, reconhecendo a importância de discutir a abordagem didática dos conteúdos. Sendo essa a característica que diferencia o professor e o especialista.

Consideração da singularidade dos professores, entendidos como pessoas e profissionais.

Reflexão crítica sobre as suas práticas e as propostas oficiais.

Esses objetivos não contemplam todos os princípios que norteiam a formação de professores, mas podem contribuir de modo relevante para a construção de entendimentos a respeito da temática em questão.

2.2 REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

No Brasil, a educação de adultos nasce junto da educação de crianças. De acordo com Miranda e Pereira (2018, p. 179 e 180) “por meio do ensino destinado às crianças, os jesuítas também buscavam atingir os pais”. A partir da década de 1930 o ensino direcionado aos adultos é sistematizado, encabeçado pela consolidação de um sistema brasileiro de educação. Já na década de 1940, a União estabelece normas para o campo da educação destinada aos adultos. Uma das principais marcas dessa normatização é a atribuição de responsabilidades aos estados e municípios (Miranda; Pereira, 2018).

Por meio de provocações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), surge na segunda metade da década de 1940 a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, colocada em prática pelo Governo Federal; alardeado como a salvação em termos de combate ao analfabetismo. O Programa ganha fortes características de viés político, supostamente utilizado como ferramenta para aumentar a quantidade de pessoas com a condição e o direito de voto, portanto de se tornarem eleitores, considerando o contexto de que, até então, as pessoas maiores de idade, analfabetas eram impedidas de votar em períodos eleitorais. A campanha atingiu bons resultados, mas não conseguiu chegar de forma satisfatória na zona rural. A CEAA foi extinta, no ano de 1963 (Miranda; Pereira, 2018).

Outra iniciativa ligada à Educação de Adultos foi a implementação pelo Regime Militar, em 1967, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), trazia a alfabetização em uma perspectiva que “se restringia a um exercício de aprender a desenhar o nome” (Miranda; Pereira, 2018, p.181), utilizou-se a estratégia de selecionar profissionais sem experiência com o ensino direcionado para a EJA, comprometendo a qualidade do ensino e contribuindo fortemente para o fracasso do MOBRAL.

Miranda e Pereira (2018) ressaltam que, no cenário pós-Regime Militar no Brasil, ocorreram significativas mudanças no campo da Educação de Adultos. Entre elas, destacam-se o fim do MOBRAL e a implementação das atividades da Fundação EDUCAR, que atuava como órgão de acompanhamento das ações de alfabetização desenvolvidas pelos estados e municípios, com recursos direcionados pelo Governo Federal. A Fundação foi extinta em 1990, com a chegada de Fernando Collor de Mello à Presidência da República. Naquele momento, o Governo Federal não criou outro órgão para gerenciar as demandas que eram anteriormente absorvidas pela Fundação.

A história contemporânea da EJA, enquanto política educacional pública, é fortemente marcada pela atenção que a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a LDB, de 1996 (Brasil, 1996). Essas normativas legais despontam como meandros que servem como percurso para a sistematização dos instrumentos legais norteadores dessa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, Jardimino e Araújo (2014, p.136) indicam que “pela LDB, o País enfim reconheceu essa modalidade de educação, assumindo como responsabilidade do Estado prover todos os meios para a sua promoção”. Em relação à atenção concebida pela LDB (Brasil, 1996) à EJA, Streck e Santos (2011, p. 21) afirmam:

A formalização da Educação de Jovens e Adultos em modalidade de educação, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96),

representou uma conquista social, pois indicava a superação de uma história concebida a partir de programas pontuais e fragmentados.

A despeito desse reconhecimento trazido pela LDB e, a partir das condições estabelecidas pelos demais instrumentos normativos vigentes, desde a Constituição de 1988, ganha corpo a construção de uma reflexão mais profunda sobre a EJA, considerando sua diversidade, buscando o reconhecimento das atividades de promoção da EJA como políticas de estado, não apenas de Governo. Esses instrumentos normativos estão fundamentados a partir da entrada em vigor de deliberações, pareceres, resoluções, portarias e demais documentos oficiais, elaborados no âmbito da União, dos Estados e dos Municípios, que tratam da organização e do processo de ensino na EJA.

A Resolução nº. 01/2021 - CNE/CEB (Brasil, 2021); o Parecer nº 11/2000 - CNE/CEB (Brasil, 2000), o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), além da legislação aqui já citada, são alguns exemplos dos referenciais legais que formam o arcabouço jurídico da EJA, em âmbito nacional.

A partir da ressignificação do campo da EJA, inicia-se uma ruptura com as concepções da EJA como instrumento de voluntarismo, alvo de ações emergenciais e conjunturais. Sendo assim, o Estado começa a assumir a sua responsabilidade, mesmo que de forma tímida, ocorrendo a inclusão da EJA nos sistemas de tomada de decisão, financiamento e estruturação da Educação Básica. A sociedade, diante do cenário de milhares de jovens e adultos sem acesso ao direito à Educação Básica, começa a ter uma concepção da EJA de forma mais profissional, abandonando o assistencialismo.

Diversos setores da sociedade civil direcionam esforços para a formulação de propostas para a EJA. Arroyo (2005, p.20) chama a atenção para as contribuições de “ONG’s, igrejas e cultos afro-brasileiros, sindicatos e movimentos sociais”. O surgimento de cursos no âmbito universitário direcionados para a modalidade da EJA, os avanços na produção teórica e de materiais específicos para a EJA, demonstram os direcionamentos para uma maior abordagem dessa modalidade de ensino no campo acadêmico (Arroyo, 2005).

Os novos rumos da EJA não serão efetivados sem a luta das partes envolvidas. Estado, Sociedade e Academia configuram-se como elementos indissociáveis na busca por reconhecimento e valorização dos aspectos peculiares da EJA, enquanto modalidade de ensino. Ao referenciar os caminhos a serem percorridos na busca por fazer da EJA uma realidade no sistema escolar, Arroyo (2005, p. 22) destaca:

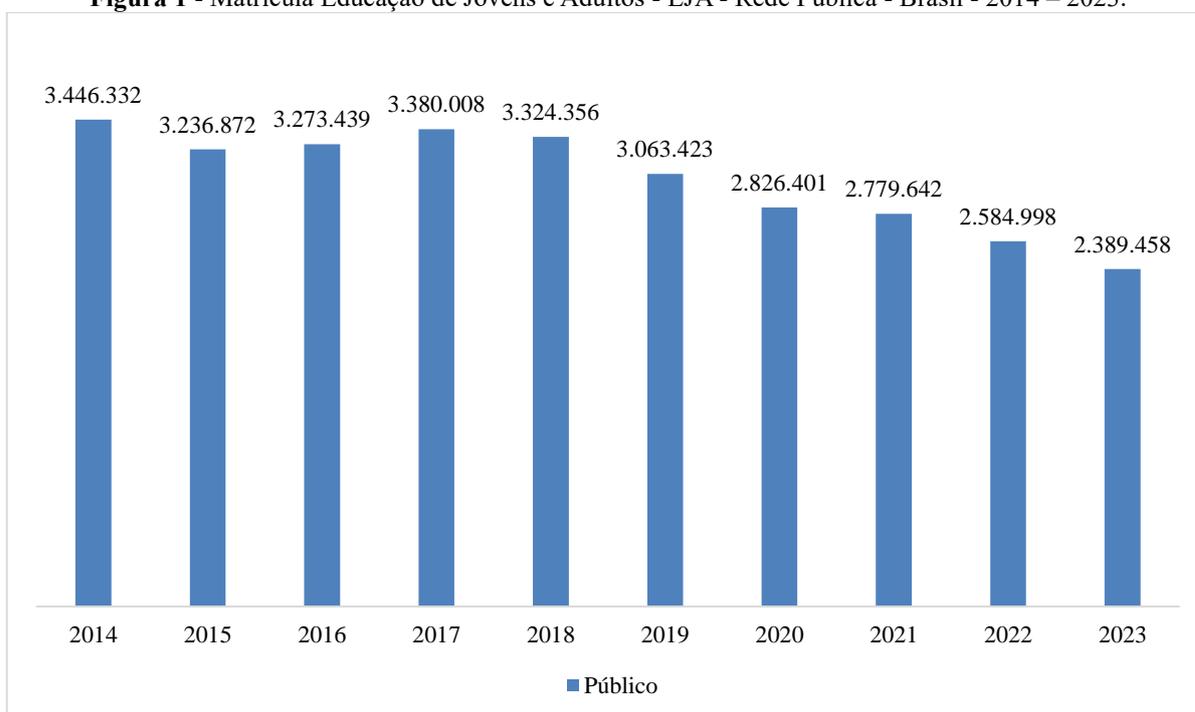
Exige-se, pois, uma intencionalidade política, acadêmica, profissional, e pedagógica no sentido de colocar-nos na agenda escolar e docente, de pesquisa, de formação e de

formulação de políticas, a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção dessa especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas e na peculiaridade das políticas educacionais, construir a educação de jovens-adultos como um campo de responsabilidade pública.

Deste modo, entendemos que a consolidação da EJA no sistema escolar deve ocorrer por meio da interação entre os diversos setores envolvidos na busca por melhorias nessa modalidade de ensino.

Atualmente, conforme indica a figura 1, a EJA no Brasil enfrenta um cenário de declínio contínuo nas matrículas. Com um total de aproximadamente 2,3 milhões de estudantes em 2023, a EJA apresenta uma redução significativa em comparação aos 3,4 milhões registrados em 2014. Destaca-se uma queda mais acentuada entre 2018 e 2019, quando as matrículas passaram de cerca de 3,3 milhões para 3 milhões. Essa queda persistente sugere desafios na consolidação da modalidade no sistema escolar, demandando maior esforço para a ampliação e manutenção de políticas públicas eficazes voltadas para a inclusão educacional de jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica, em idade regular.

Figura 1 - Matrícula Educação de Jovens e Adultos - EJA - Rede Pública - Brasil - 2014 – 2023.



Fonte: Inepdata, 2025.

A discussão sobre a formação de professores de Geografia no Brasil e as reflexões acerca da EJA são elementos fundamentais para compreender os desafios e perspectivas da educação no país. A intersecção entre essas temáticas evidencia a necessidade de uma formação

docente que esteja alinhada com as realidades dos sujeitos da EJA, reconhecendo as diversidades presentes nesse segmento e as desigualdades estruturais que perpassam a educação brasileira.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível compreender como a política da EJA vem sendo tratada no âmbito dos estudos acadêmicos, especialmente no que tange ao ensino de Geografia. A Geografia, enquanto campo do conhecimento que investiga a relação entre sociedade e espaço (Czeresnia; Ribeiro, 2000, p.608), assume um papel relevante na compreensão da espacialização da EJA no Brasil.

Sendo assim, o item seguinte busca analisar a produção acadêmica sobre o ensino de Geografia e a EJA no Brasil no período de 2014 a 2024, destacando as principais tendências de pesquisa, as lacunas existentes e as contribuições dos estudos acadêmicos para a compreensão e o aprimoramento das políticas educacionais voltadas a esse público.

2.3 PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (2014-2024)

Nesta seção, temos como objetivo sistematizar dados sobre aspectos de distribuição e caracterização de produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação que tenham foco nas temáticas inerentes a este estudo, e para tal realizei um levantamento do tipo “Estado da Arte ou Estado do Conhecimento”, conforme indica Morosini; Santos e Bittencourt (2021, p. 2021) como sendo “ 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”.

Nessa perspectiva, Santos e Morosini (2021) apontam que o Estado do Conhecimento é uma metodologia de natureza bibliográfica, amplamente utilizada para posicionar pesquisadores e outros interessados em relação ao panorama de estudos que exploram certos temas. As autoras (*ibidem*) destacam que, nos últimos anos, tornou-se evidente a aplicação dessa abordagem em vários campos da pesquisa em educação, estendendo-se além da produção de teses e dissertações.

A base de dados que serviu como instrumento para a realização desse trabalho de pesquisa foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), agregando, atualmente, 919.025 documentos, sendo 669.932 dissertações e 249.093 teses, distribuídas entre 147 instituições (BDTD, 2024). Embora existam outros portais relevantes, como o Portal SciELO, Redalyc,

Portal Capes e Domínio Público, a escolha pela BDTD se justifica por sua abrangência e capacidade de oferecer uma visão integrada sobre a produção científica nacional, incluindo pesquisas sobre a EJA. Essa plataforma permite identificar, de forma clara, como o fenômeno das pesquisas sobre EJA se distribui regionalmente no Brasil, conforme será detalhado na figura 2, que apresenta um mapa de localização das pesquisas analisadas.

Diante desse contexto, a BDTD, enquanto plataforma de buscas, apresenta-se como importante instrumento de democratização do acesso à produção acadêmica brasileira, onde pesquisadores e estudantes conseguem contato com trabalhos defendidos nos mais diversos Programas de Pós-Graduação do Brasil.

Desta forma, procedemos a uma pesquisa dos trabalhos que abordam os assuntos inerentes ao tema da presente pesquisa. Para isso, considerando os descritores: EJA, Ensino de Geografia, Docência; tendo como recorte temporal o período entre os anos de 2014 a 2024. Além disso, utilizamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 1979), seguindo suas três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Foram identificados, no total, 14 trabalhos vinculados ao período e aos descritores selecionados para a busca. Dentre esses, oito trabalhos são Dissertações de Mestrado e seis correspondem a Teses de Doutorado.

Quadro 1 - Dissertações e Teses identificadas na BDTD a partir dos descritores: EJA, Ensino de Geografia, Docência (2014 - 2024).

Nº	Título	Palavras-chave	Tipo de documento/ IES	Ano	Autor/a
1	A cartografia escolar na educação de jovens e adultos: uma experiência com a prática docente em geografia	EJA; Ensino de Geografia; Cartografia.	Dissertação / UFG	2014	Rezende, Caroline Geraldini Ferreira
2	A educação ambiental nos livros didáticos de Geografia e Ciências do ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos em Ituiutaba/MG	Educação ambiental; Educação de Jovens e Adultos; Livro didático.	Dissertação / UFU	2021	Medeiros, Alexandre Barra
3	A educação geográfica na educação de pessoas jovens e adultas – EJA/Erechim/RS	Educação de pessoas jovens e adultas - EJA. Educação geográfica. Trabalho.	Dissertação / UFFS	2021	Moterle, Juciela
4	A Geografia como prática da liberdade na Educação de Jovens e Adultos	Geografia. Educação de Jovens e Adultos. Concepções freireanas.	Dissertação / UFU	2022	Andrade, Letícia de Paula e Silva
5	Formação continuada de professores de geografia no contexto da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos	EJA/EJA. Formação Continuada. Materialização do Currículo. Geografia.	Tese / UFG	2024	Silva, Marcos Pedro da

	(EJA) Goiânia: contribuições para a materialização curricular				
6	Geografia comunitária e educação de jovens e adultos : os educadores flâneurs sem terra do Assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra/ES	Geografia Comunitária – Educação de Jovens e Adultos – Educação do Campo – Experiências Geográficas das Práxis – Formação Comunitária.	Tese / UFES	2015	Santos, Júlio de Souza
7	Geografia da educação de jovens e adultos desempregados: trabalho abstrato e humanização	trabalho-educação; EJA; trabalho abstrato; alienação; abstração espacial.	Tese / UFPB	2023	Souto, Jackson Vital
8	Geografias da educação de jovens e adultos: um estudo em Escolas Públicas de Canguçu/RS	Geografia Escolar. Política Educacional. Educação de Jovens e Adultos.	Dissertação / UFPel	2016	Dal Molin, Adriana
9	Narrativas (auto)biográficas e conhecimentos geográficos: histórias de vida de alunos da educação de jovens e adultos	Histórias de vida; Conhecimentos geográficos; Estudantes da educação de jovens e adultos.	Dissertação / UFPB	2020	Silva, Maurílio Farias da
10	Nucleação escolar e reorganização espacial da educação de jovens e adultos em Mamanguape/PB e Cuité de Mamanguape/PB: um estudo no campo da geografia da educação	EJA; nucleação escolar; Geografia da Educação.	Tese / UFPB	2023	Quintão, Altamar de Figueirêdo Bustorff
11	O ensino de Geografia e do urbano na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: as possibilidades e uma formação cidadã para a conquista do direito à cidade	Educação pública. Geografia Escolar. Cidadania.	Tese / USP	2016	Malavski, Paula Dagnone
12	O letramento digital na educação de jovens e adultos: ressignificando as práticas pedagógicas na construção de conceitos geográficos ressignificando as práticas pedagógicas na construção de conceitos geográficos	Letramento Digital. Educação de Jovens e Adultos. Práticas Pedagógicas. Conceitos Geográficos.	Dissertação / UNILASALLE	2022	Boit, Érica Cecília Noronha da
13	Por uma geografia viva e a educação de jovens e adultos em foco: caminhos, experiência e narrativas de um professor em formação	Experiência; Educação de Jovens e Adultos; Formação de professores; Geografia; Lugar.	Dissertação / UNESP	2023	Nascimento, Joaquim Péricles Mazzon do
14	Ritos geográficos docentes: ser e tornar-se professor(a) de Geografia na Educação de Jovens e Adultos – EJA	cultura escolar; ensino de Geografia; formação de professores de Geografia; Educação de Jovens e Adultos; ritos geográficos docentes.	Tese / UNESP	2022	Maia, Humberto Cordeiro Araujo

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2024.

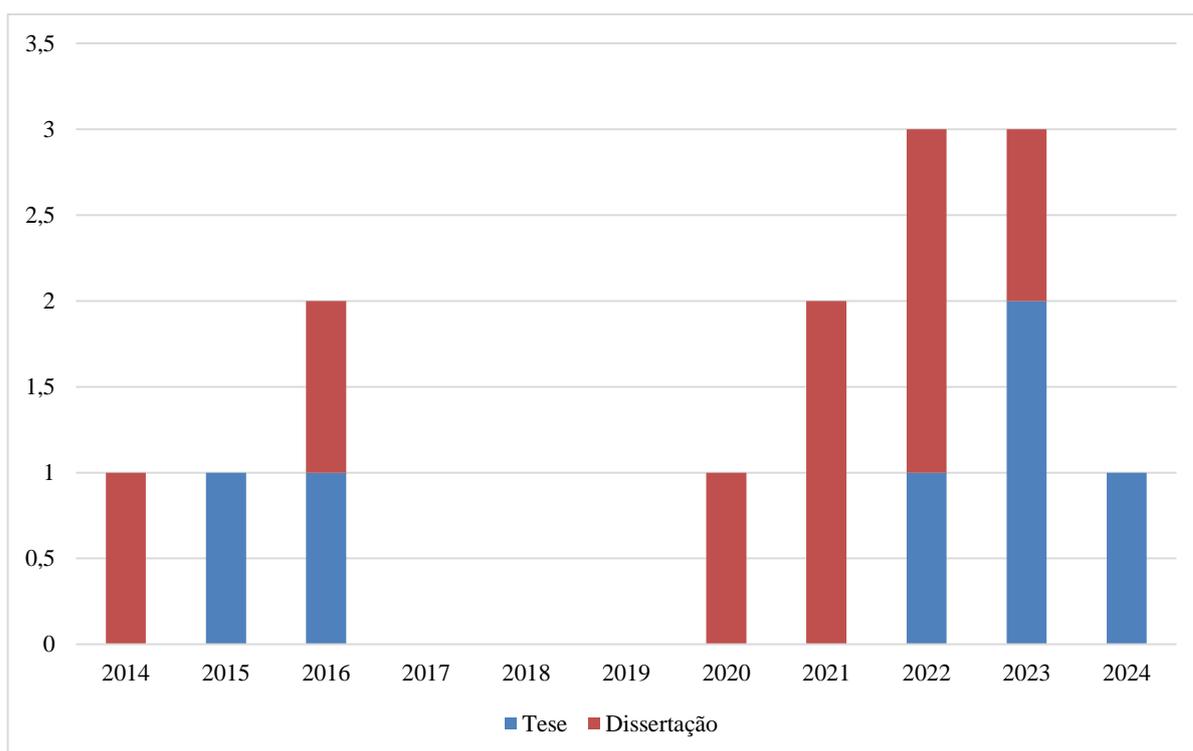
Entre os trabalhos identificados, há uma predominância dos vinculados a Programas de Pós-Graduação em Geografia, totalizando nove trabalhos, dos quais, um trabalho é,

especificamente, focado em Geografia Humana. Os demais trabalhos estão distribuídos entre quatro Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo um desses Programas, Profissional em Educação.

O cenário descrito sugere que, embora a Geografia seja a área predominante entre os Programas de Pós-Graduação, aos quais os trabalhos estão vinculados, há um reconhecimento significativo da interconexão entre Educação e Geografia, evidenciado pela presença de Programas de Educação. Essa interseção pode favorecer abordagens interdisciplinares e enriquecer o campo de estudo.

Quando analisamos os dados sobre os anos de publicação dos trabalhos, conforme ilustrado na figura 2, notamos uma baixa produção acadêmica entre 2014 e 2016, com apenas quatro textos publicados, revelando um período de pouca atenção ou interesse pela temática nos programas analisados.

Figura 2 - Ano de publicação das Teses e Dissertações identificadas na pesquisa.

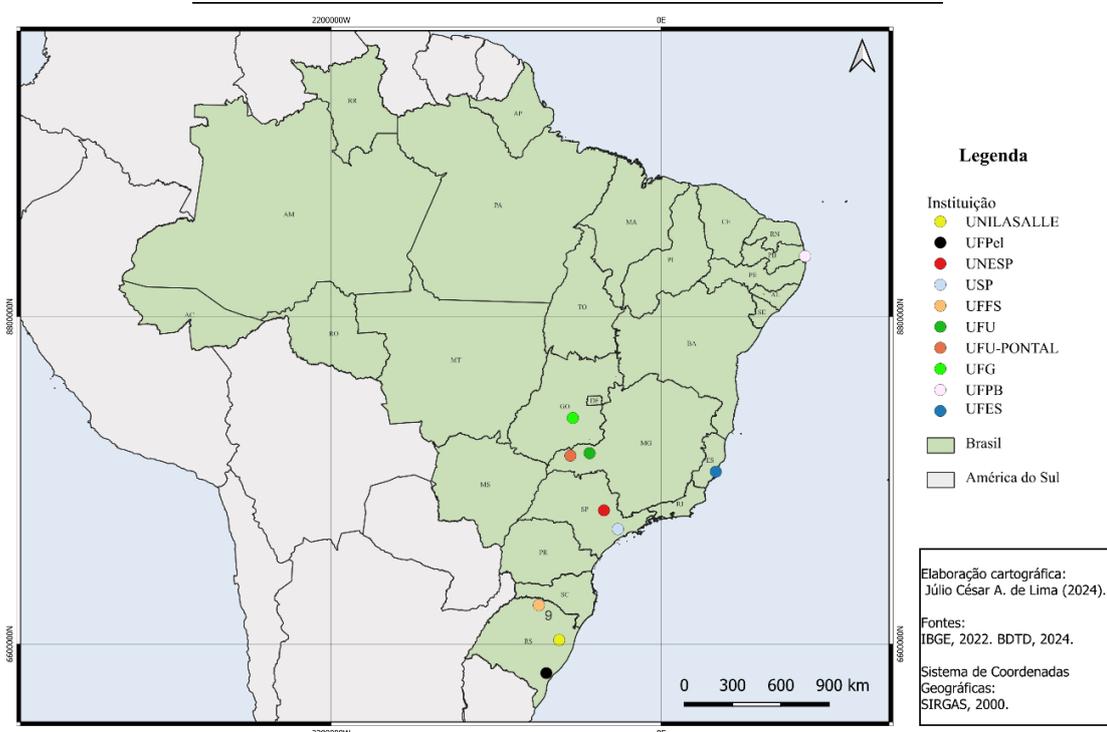


Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A situação se torna ainda mais preocupante nos três anos seguintes, de 2017 a 2019, quando não foi identificado nenhum trabalho relacionado aos descritores utilizados na pesquisa, o que indica estagnação nas investigações sobre o tema, especificamente se considerar apenas a fonte de pesquisa utilizada.

Contudo, a partir de 2020, o cenário começa a mudar de forma significativa. Mesmo com apenas um trabalho registrado no período, sua presença marca o início de um novo ciclo de interesse pela temática, trazendo as temáticas pesquisadas de volta para as discussões no ambiente acadêmico. Nos anos seguintes, essa retomada de produções acadêmicas ganha força, evidenciando uma curva de crescimento contínuo. Em 2022 e 2023, por exemplo, foram defendidos três trabalhos em cada ano. Tal crescimento enaltece maior valorização da temática, abrindo novas possibilidades para futuros estudos.

Figura 3 - Mapa de localização das instituições de defesa dos trabalhos.



Fonte: Elaborado pelo Autor, 2024.

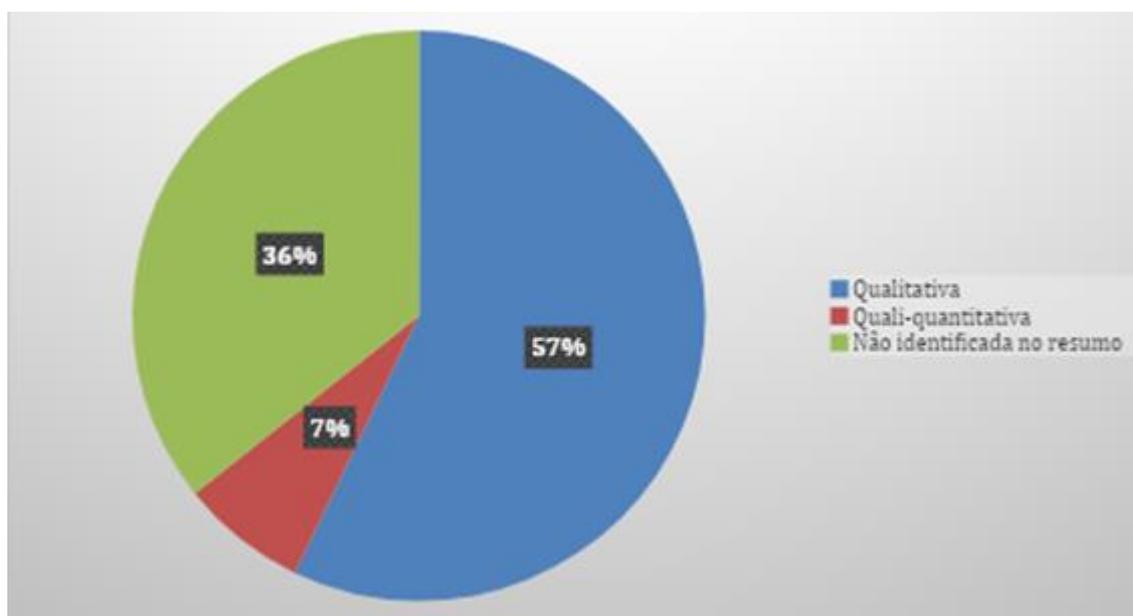
A análise da distribuição espacial das instituições onde ocorreram as defesas dos trabalhos selecionados, destaca uma concentração predominante na região Sudeste, que possui cinco instituições localizadas nos estados de São Paulo - SP, Minas Gerais - MG e Espírito Santo - ES. Em seguida, a região Sul ocupa a segunda posição em número de instituições, com três unidades, todas situadas no Rio Grande do Sul - RS.

As demais instituições distribuem-se nas regiões Centro-Oeste e Nordeste, com uma unidade representativa em cada uma dessas regiões, localizadas, respectivamente, nos estados de Goiás - GO e Paraíba - PB. A região Norte do País não foi citada como local de defesa de nem um dos trabalhos analisados.

Quanto ao quantitativo de trabalhos defendidos por instituição, a Universidade Federal da Paraíba - UFPB se destaca como a instituição com o maior número de trabalhos, totalizando três defesas. Em seguida, estão a Universidade Estadual Paulista - UNESP, a Universidade Federal de Goiás - UFG e a Universidade Federal de Uberlândia - UFU, cada uma destas universidades com duas defesas de trabalhos. Por fim, com apenas uma defesa de trabalho, temos a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, a Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, a Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, a Universidade La Salle - UNILASALLE e a Universidade de São Paulo - USP. Com base no recorte anteriormente apresentado, não foram encontradas na BDTD pesquisas sobre as temáticas dos descritores utilizados, defendidas em IES da região Norte do País, o que revela lacuna acerca dos estudos dessas temáticas da EJA nesta região, levando a uma desigualdade na atenção à EJA enquanto modalidade de ensino.

Dando prosseguimento às análises dos trabalhos, buscamos identificar os tipos de abordagens metodológicas das pesquisas e as temáticas presentes nos objetivos dos trabalhos selecionados. Para alcançarmos nossos objetivos, realizamos a leitura sistemática dos resumos das publicações (Figura 4).

Figura 4 - Tipos de abordagens de pesquisa presentes nos trabalhos investigados na BDTD.



Fonte: BDTD (2024). Elaborado pelo Autor, 2024⁷.

⁷ Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 12 de dezembro de 2024.

Como resultado, constatamos que a abordagem qualitativa predomina entre os estudos analisados, sendo identificada em oito trabalhos (Rezende, 2014; Moterle, 2021; Silva, 2024; Dal, 2016; Silva, 2020; Boit, 2022; Nascimento, 2023; Maia, 2022). A abordagem qualitativa, por sua vez, está presente em apenas uma pesquisa (Quintão, 2023). Em cinco trabalhos (Medeiros, 2021; Andrade, 2022; Santos, 2015; Souto, 2023; Malavski, 2016) nos resumos os tipos de abordagens não foram especificados.

Em relação aos pressupostos teóricos-metodológicos que orientam as pesquisas, constatou-se que a Análise de Conteúdo é a metodologia mais utilizada, presente nos trabalhos de Moterle (2021), Medeiros (2021), Andrade (2022) e Malavski (2016). Em seguida, destaca-se a Observação Participante, mencionada por Santos (2015) e Dal (2016). Nas demais pesquisas, foram identificados os seguintes pressupostos teóricos-metodológicos: pesquisa participante (Rezende, 2014); pesquisa-ação (Boit, 2022); pesquisa (auto)biográfica e pesquisa-formação (Maia, 2022); abordagem biográfico-narrativa (Silva, 2020); materialismo histórico-dialético (Silva, 2024); e Estado da Arte (Silva, 2024).

No que se refere às temáticas que perpassam as pesquisas selecionadas, essas foram sistematizadas em três grupos: 1) Formação docentes em Geografia (Silva, 2024; Santos, 2015; Nascimento, 2023; Maia, 2022); 2) Aspectos educacionais e práticas docentes (Boit, 2022; Malavski, 2016; Rezende, 2014; Silva, 2020); 3) Educação e contextos sociais (Medeiros, 2021; Dal, 2016; Andrade, 2022; Moterle, 2021; Quintão, 2023; Souto, 2023).

Portanto, esta configuração evidencia uma preocupação com a qualificação dos professores, a implementação de estratégias pedagógicas e a conexão da educação com as realidades sociais dos estudantes. No contexto da EJA, essas temáticas mostram a necessidade de uma abordagem inclusiva e significativa para o ensino de Geografia, valorizando tanto a formação dos docentes quanto a adaptação das práticas às experiências diversas do público da EJA.

2.4 ENTRE O PARADIGMA COMPENSATÓRIO E A EDUCAÇÃO POPULAR NA ATUAÇÃO DOCENTE NA EJA

A EJA é caracterizada por percurso conceitual fortemente influenciado por diversas concepções educacionais. Estes paradigmas, de acordo com Paula e Oliveira (2011, p. 69), “referem-se a um conjunto de princípios, intencionalidades e práticas que conformam os ambientes educativos, e que permitem identificar as interdições e as possibilidades resultantes da ação pedagógica”, e podem refletir os interesses das classes dominantes, resultando na absorção preferencial das demandas desses estratos sociais, que nem sempre são alinhadas com

as necessidades predominantes na realidade das pessoas que formam o público da EJA, ou basearem-se em ações que buscam representar uma educação que figure como instrumento emancipador dos sujeitos que compõem esse público, além de que as questões do cotidiano do educando são reconhecidas como meios de abordagem no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Elsas (2014, p. 26) afirma:

As propostas pedagógicas podem operar segundo um tipo ideal de homem e sociedade que as posiciona politicamente enquanto instrumento de legitimação e reprodução das relações sociais existentes ou enquanto reveladora das formas de dominação das camadas populares, mirando sua transformação. De acordo com a intencionalidade e o projeto de sociedade com que é engendrada a EJA, podemos encontrar propostas de ensino mergulhadas na vivência e expectativas dos jovens, adultos e idosos, ou alheias a elas, conferindo ao povo um determinado papel na história e no desenvolvimento do país[...] Ao analisar a história da EJA, verificamos que três concepções diversas têm permeado suas variadas intencionalidades e escolhas políticas: a concepção assistencialista, a compensatória, o conceito de educação ao longo da vida e os paradigmas da Educação Popular.

A partir das palavras de Elsas (*ibidem*), bem como das demais leituras e análises feitas para fundamentarem o nosso entendimento sobre as características da EJA, dedicaremos algumas linhas ao debate sobre como a concepção compensatória e os paradigmas da Educação Popular, as quais permeiam o percurso histórico da EJA.

A primeira concepção é entendida como reflexo da concepção da modalidade de ensino como um instrumento compensatório, priorizando a recomposição de conhecimentos que não foram adquiridos na 'idade certa' do educando. Já a segunda concepção está mais relacionada aos anseios emancipatórios, a partir dos quais a aprendizagem é permeada pela experiência de vida do educando, fundamentando-se no diálogo e na análise crítica dos objetos de aprendizagem.

O paradigma compensatório ainda está presente no Brasil, no ambiente escolar da EJA, apesar da LDB (Brasil, 1996), em vigor, que preconiza novas abordagens no campo da EJA. Streck e Santos (2011) relatam que a visão compensatória vem passando por uma lenta alteração impulsionada por mudanças no pensamento pedagógico e, na relação entre a educação e o trabalho.

No campo da EJA, as ações com aspectos compensatórios são articuladas com as propostas educacionais que estabelecem um entendimento da modalidade de ensino como instrumento de acesso à escolarização e certificação de forma aligeirada. Sendo assim, quando atribuímos a EJA uma função de compensação, estamos abrindo espaço para a idealização de uma forma de ensino, cuja atribuição educacional única é a transmissão dos conceitos e temas

que por diversos motivos não foram estudados durante a infância e/ou a Juventude, algo que podemos atrelar ao que afirma ser transposição didática, na concepção de Chevallard (1991).

Fischer e Stecanela (2014) identificam que a caracterização da EJA como instrumento de compensação das perdas educacionais ocorridas durante a infância ou juventude está fortemente presente entre os docentes que atuam na modalidade. Para as autoras (*ib. id.*, 41-42),

buscou-se analisar as fichas de inscrição do primeiro processo seletivo para o curso de Especialização em EJA desenvolvido pelo Centro de Filosofia e Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e oferecido sem custos diretos para os participantes através de um convênio entre a UCS e o Ministério da Educação (MEC), iniciado em setembro de 2011.

Esta percepção foi modificada ao término do referido curso, quando os participantes da pesquisa foram incentivados a responder à mesma pergunta que serviu como base para o estudo. Nesse momento, os docentes indicaram que suas novas concepções da EJA foram moldadas pelas oportunidades de aprendizagem proporcionadas ao longo do percurso formativo oferecido pelo currículo do Curso de Especialização, objeto de estudo (Fischer e Stecanela, 2014).

A análise das respostas contidas nas fichas de inscrição para o curso, objeto do estudo de Fischer e Stecanela (2014), e a nova rodada de respostas dos estudantes, destacou a existência de abordagens deficitárias sobre a EJA na formação inicial, ressaltando a importância da formação continuada como meio de proporcionar aos docentes acesso a debates teóricos e metodológicos que contribuem para uma compreensão mais profunda da EJA como uma modalidade de ensino que transcende a mera percepção compensatória, abrindo caminho para a aproximação entre os docentes e as concepções de ensino de jovens e adultos que fortaleçam os pressupostos da educação como meio de emancipação e de formação crítica, sendo a Educação Popular uma forte representante dessas.

A relação entre Educação de Jovens e Adultos - EJA e Educação Popular - EP formou-se na esteira da educação de base. No período Pós Segunda Guerra Mundial, momento em que o mundo vivenciava uma abertura para os princípios democráticos, a EP emergiu como contraponto aos processos de educação de adultos que priorizavam apenas as transmissões de conhecimentos.

Descrita por Gadotti (2007) como “uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal”, surge dos movimentos sociais latino americanos, tendo o Brasil como principal expoente, largamente difundida a partir dos ensinamentos e experiências do educador Paulo Freire. Paula e Oliveira (2011, p.69) argumentam que a

Educação Popular, alicerçada nos ensinamentos de Paulo Freire, contribuiu significativamente para a constituição da concepção crítica, no âmbito da EJA e, para tanto afirmam:

Podemos considerar que existe uma EJA antes de Paulo Freire – uma educação dita “bancária”, cuja visão conteudista e compensatória atua na perspectiva de recuperar o tempo perdido – e uma EJA depois de Paulo Freire, baseada numa educação humanizadora e emancipadora, que parte da centralidade dos sujeitos e de suas experiências e trajetórias de vida. (Paula; Oliveira, 2011, p. 69).

Haddad e Di Pierro (2021) expõem que na perspectiva freiriana não existe oposição entre a Educação Popular - EP e a EJA, havendo, na verdade, uma necessidade contínua de aproximar, cada vez mais, essas práticas educativas.

Por ser uma prática educativa marcada profundamente pelas condições sociais e políticas das camadas populares, estrutura-se em princípios ligados à participação, conscientização, justiça social, ao diálogo e à emancipação dos grupos beneficiados pelas suas práticas. Por meio da efetivação desses princípios, a EP busca criar condições favoráveis a ampliação da concepção da realidade e da autonomia, por consequência, gerar transformações sociais libertadoras que proporcionem a formação de sujeitos engajados na análise, cada vez mais crítica das condições inerentes a sua existência, compromissados em pensarem por si mesmo, ampliando assim, os conhecimentos necessários à solução dos mais diversos problemas pertinentes à vida em sociedade.

A formulação dos princípios basilares da Educação Popular antes mencionados se apresenta como importante instrumento de rompimento com a mera prescrição de saberes. Por meio deles o conhecimento é entendido como algo profundamente vinculado aos processos dialógicos, de troca e valorização de todos os saberes, a partir dos quais se constroem os objetivos com os educandos, e não apenas para os educandos (Vasconcelos e Oliveira, 2009).

Essas características assinalam para um forte entrelaçamento entre a EP e a EJA conectando-as por meio dos seus objetivos e concepções, pois por meio da EP a EJA pode se apresentar como modalidade de ensino comprometida com ações emancipatórias, tendo o diálogo como caminho de ampliação dos saberes, fomentando uma perspectiva crítica, fundamentando-se na importância do “educar para outros mundos possíveis” (Gadotti, 2007), considerando que “nestes espaços educativos se busca a superação de um ensino compensatório, de uma política que prevê a manutenção das estruturas e leva a ser para outro” (Streck; Rosa, 2010, p. 411).

A seguir, situa-se a EJA no arcabouço regulatório no âmbito do município de Santa Cruz do Capibaribe - PE, nas quatro escolas pesquisadas. Essa abordagem se torna atividade

importante quando se objetiva compreender os espaços dedicados a essa modalidade de ensino. Neste sentido, utilizo como referências documentais o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Rede Pública Municipal (PCCM) e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas que ofertam turmas de EJA, durante o ano letivo de 2024.

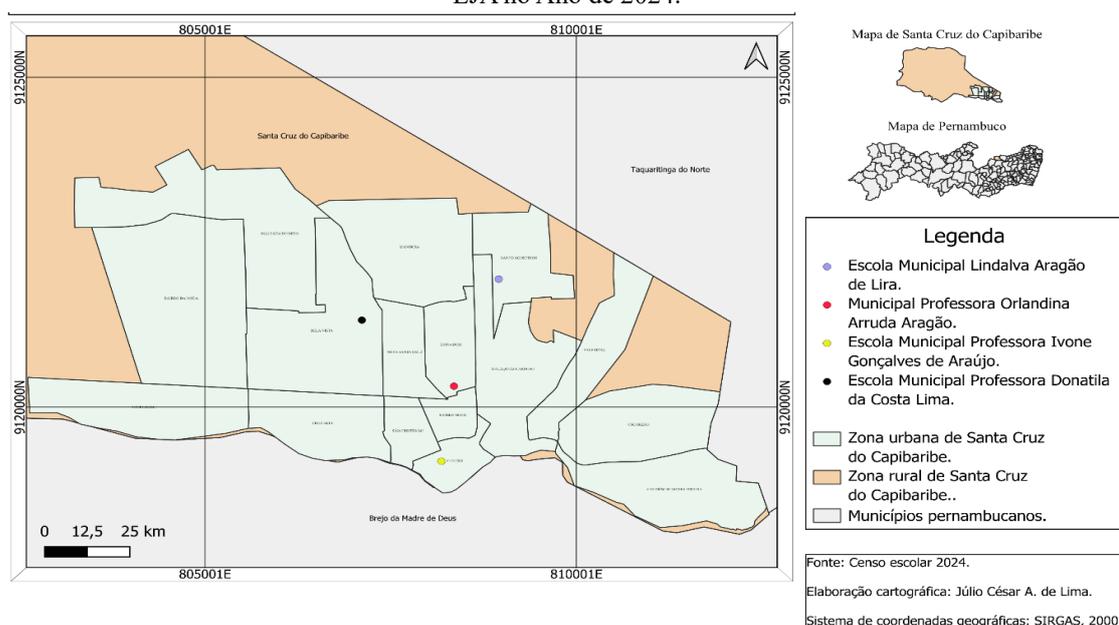
3 A GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE, PERNAMBUCO

Este capítulo aborda a Geografia da EJA do município, iniciando pela caracterização do município e das escolas que ofertam essa modalidade. Em seguida, analisa a política de EJA na rede pública municipal a partir de documentos oficiais, destacando o Plano de Cargos e Carreira do Magistério (PCCM) e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas com turmas de EJA no ano letivo de 2024. Também investiga demandas, ofertas e distribuição territorial da modalidade, tendo como recorte temporal entre 2014 e 2023.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE E DAS ESCOLAS QUE OFERTAM EJA

O município de Santa Cruz do Capibaribe, localizado no Agreste de Pernambuco, dista 191 quilômetros da capital do Estado, Recife, com população de 98.254 habitantes, (IBGE, 2022), com maior concentração de pessoas entre 5 e 34 anos, o que indica uma população relativamente jovem. Com a economia centrada na indústria têxtil, o ingresso precoce nesse setor pode contribuir para o abandono escolar entre adolescentes. Abaixo, apresenta-se o mapa de localização das ofertas de turmas nas escolas que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental da EJA no ano de 2024. Por meio dele, é possível visualizar a distribuição espacial dessas turmas (Figura 5).

Figura 5 - Mapa de Localização da Oferta de turmas nas Escolas, nos Anos Finais do Ensino Fundamental da EJA no Ano de 2024.



Fonte: Elaborado pelo Autor, 2024.

A Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Cruz do Capibaribe conta, em 2024, com 26 (vinte e seis) unidades de ensino. Neste mesmo ano, em quatro unidades escolares foram ofertadas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EJA. Fundada em 2001, a Escola Municipal Professora Ivone Gonçalves de Araújo (Figura 6) está localizada no Centro do município, bairro que conta com uma população de 4.082 habitantes (IBGE, 2024). Na referida escola, são oferecidas turmas das modalidades de Ensino Regular e EJA, etapas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, distribuídas nos três turnos escolares. Na última década concentrou o maior quantitativo de matrículas na EJA da Rede Municipal, com 4.419 estudantes matriculados entre 2014 e 2023.

Figura 6 - Escola Municipal Professora Ivone Gonçalves de Araújo.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2025).

A Escola Municipal Professora Orlandina Arruda Aragão (Figura 7) está localizada no bairro Dona Dom, que possui uma população de 7.796 habitantes (IBGE, 2024). A instituição oferta turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, distribuídas entre as modalidades de Ensino Regular e EJA, com matrículas nos três turnos escolares. Conta com 2.771 matrículas na EJA, distribuídas entre turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Figura 7 - Escola Municipal Professora Orlandina Arruda Aragão.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2025).

Localizada no bairro Santo Agostinho, o quinto mais populoso do município, com uma população de 10.368 habitantes (IBGE, 2024), a Escola Municipal Lindalva Aragão de Lira (Figura 8) iniciou suas atividades no ano de 1997. Atualmente, oferece turmas das duas etapas do Ensino Fundamental, além de contar com matrículas na EJA. Entre as escolas objeto de estudo desta pesquisa, é a que apresenta o menor quantitativo de estudantes matriculados na EJA nos últimos dez anos, totalizando 118 matrículas.

Figura 8 - Escola Municipal Lindalva Aragão de Lira.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2025).

A Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima (Figura 9) está localizada no bairro Bela Vista, que possui uma população de 16.057 habitantes (IBGE, 2024). A escola teve seu primeiro ano de funcionamento em 1986 e oferece as modalidades de Ensino Fundamental e EJA, atendendo os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e os anos finais do Ensino Fundamental na EJA.

Figura 9 - Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2025).

Entre as escolas, três estão localizadas em bairros periféricos (Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima, Escola Municipal Lindalva Aragão de Lira e Escola Municipal Professora Orlandina Arruda Aragão). Juntos, esses bairros contam com 31.541 habitantes, o que representa 32% da população do município (IBGE, 2022). O centro da cidade, com uma população de 4.082 habitantes, equivalente a 4,9% do total municipal (IBGE, 2022), conta com uma instituição de ensino: a Escola Municipal Professora Ivone Gonçalves de Araújo. Apresenta-se, a seguir, a distribuição das matrículas nas escolas com oferta de EJA em 2024, por modalidade/fase de ensino no período de 2014 a 2023⁸ (Tabela 1).

⁸ Os números referentes ao ano letivo de 2024 não estavam disponíveis até o final da escrita do trabalho.

Tabela 1 - Matrículas por Modalidades/Etapas de Ensino 2014-2023.

Instituição de Ensino	Ensino Fundamental		EJA	Pré-escola
	Anos Iniciais	Anos Finais		
Escola Municipal Professora Orlandina Arruda Aragão	1.287	2.981	2.771	
Escola Municipal Professora Ivone Gonçalves de Araújo	5.320	6.897	4.419	68
Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima	2.913	3.284	493	
Escola Municipal Lindalva Aragão de Lira	5.866	3.956	118	

Fonte: INEP, 2024. Elaborado pelo autor, 2025.

A distribuição das escolas, considerando tanto a localização das instituições quanto o número de matrículas, evidencia uma forte disparidade na alocação das ofertas de EJA. Ao observarmos os dados de matrículas, percebe-se que a Escola Municipal Professora Ivone Gonçalves de Araújo, situada no centro, atende a um número significativo de alunos, superando individualmente a quantidade de matrículas de todas as escolas periféricas juntas.

Os próximos itens deste capítulo abordam a política de EJA na Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe, com base em documentos oficiais que orientam sua estrutura e funcionamento. Inicialmente, analisa-se o Plano de Cargos e Carreira do Magistério (PCCM), destacando suas diretrizes para a modalidade de ensino e seus impactos na qualidade do ensino oferecido. Em seguida, examinam-se os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas municipais que ofertaram turmas de EJA durante o ano letivo de 2024, buscando evidenciar como esses documentos são traduzidos em práticas organizacionais e de que maneira contribuem para a construção de um ensino inclusivo e adequado às especificidades do público da EJA.

3.2 A POLÍTICA DE EJA A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS: O QUE DIZ O PLANO DE CARGOS E CARREIRA DO MAGISTÉRIO - PCCM

O Plano de Cargos e Carreira do Magistério - PCCM do município de Santa Cruz do Capibaribe - PE se apresenta como importante instrumento de valorização e organização da atividade docente no âmbito do município, tendo entre os seus objetivos a integração entre desenvolvimento profissional dos docentes e o desenvolvimento da educação. Sendo assim, o referido documento traz à luz, não apenas os aspectos de regulação da política de valorização docente, mas estabelece ordenamentos ligados à organização das escolas e das atividades ligadas às modalidades de ensino ofertadas no município.

A seguir, apresenta-se a legislação relacionada ao Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCM) do município de Santa Cruz do Capibaribe – PE, a partir da qual estão definidos os princípios, diretrizes, normas e critérios para a estruturação da carreira dos profissionais da educação. O documento regulamenta aspectos como ingresso, progressão, remuneração, atribuições e valorização dos docentes, além de dispor sobre os níveis e modalidades de ensino ofertados na Rede Municipal de Ensino, incluindo a EJA (Quadro 2).

Quadro 2 - Legislação acerca do Plano de Cargos e Carreira do Magistério - PCCM do Município de Santa Cruz do Capibaribe – PE.

Lei Número	Ano	Ementa
1.243	1998	Dispõe sobre a implementação do Plano de Cargos e Carreira do Magistério – PCCM do Sistema Público Municipal de Educação.
1.885	2010	Dispõe sobre reformulação da Lei Municipal N°. 1.243/1998, denominada de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe e dá outras providências.
2.061	2012	Acrescentam modificações na Lei Municipal nº 1.885, de 15 de junho de 2010 (que instituiu o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe/PE), e dá outras providências.

Fonte: Câmara de Vereadores de Santa Cruz do Capibaribe.

Implementado no ano de 1998, por meio da Lei N° 1243 (Santa Cruz do Capibaribe, 1998), o primeiro texto que dispunha sobre o PCCM, fazia pouca alusão à EJA. Entre as sutis referências à modalidade de ensino, identifica-se que o Artigo 7º da referida Lei, em seu parágrafo VI, classifica o professor de EJA como “Professor I”, juntamente com professores de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, Educação Infantil e Educação Especial.

Mais adiante, no Artigo 12, dedicado à estruturação dos cargos e os níveis de instrução exigidos para acesso à função docente, observa-se que a docência na EJA estava condicionada apenas a docentes com formação de Nível Médio, ficando a formação a Nível Superior obrigatória apenas para professores de Nível II, ou seja, os Professores de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Séries e do Ensino Médio.

O texto da Lei N° 1243 (Santa Cruz do Capibaribe, 1998) evidencia a desvalorização histórica da EJA no âmbito da legislação educacional brasileira, especialmente no que tange à formação docente. A equiparação do Professor de EJA ao Professor I, compartilhando o mesmo status de professores do Ensino Fundamental inicial, Educação Infantil e Educação Especial, o que reflete uma visão limitada da complexidade e das especificidades desse campo de atuação. Além disso, a exigência apenas do Nível Médio para a docência na EJA, em contraste com a obrigatoriedade da formação em Nível Superior para outros níveis, demonstra um descompasso que pode impactar negativamente a qualidade do ensino oferecido nessa modalidade, reforçando desigualdades já enfrentadas pelo público atendido pela EJA.

A Lei nº 1.885/2010 (Santa Cruz do Capibaribe, 2010) promoveu uma reformulação completa do texto anterior, ampliando significativamente a representatividade da EJA no contexto do PCCM. A nova redação define:

Art. 5º. Para os efeitos desta Lei, consideram-se:

[...]

II. Magistério Público – conjunto de professores que ocupam cargos e funções nas unidades escolares de educação infantil e ensino fundamental incluindo as modalidades da educação especial e da educação de jovens e adultos, e os que oferecem suporte pedagógico direto às atividades de ensino;

[...].

V. Professor – titular do cargo da carreira do Magistério Público Municipal, com função de docência na Educação infantil e/ou nas séries iniciais e finais do ensino fundamental de do ensino médio, incluindo as modalidades da educação especial e da educação de jovens e adultos e também com funções de suporte pedagógico às atividades de docências;

[...] (Santa Cruz do Capibaribe, 2010, p.3).

Nota-se, pois, o fim da divisão antes existente entre os cargos de Professor I e Professor II, passando a denominar os docentes unicamente com o termo ‘Professor’, conseqüentemente, não fazendo mais distinção entre docentes de EJA e docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. No que se refere ao nível de formação exigido para a docência na EJA, o novo texto indica em seu Artigo 10, inciso I, que os profissionais do magistério ocuparão cargos de Níveis Médio e Superior. Desta forma, docentes da EJA também estão inseridos nesse contexto.

Além das exigências acadêmicas para o ingresso na docência, o referido Plano, aborda outro aspecto relevante da organização das atividades educacionais: a definição do quantitativo de estudantes por modalidade e nível de ensino. Essa regulamentação, ausente no PCCM anteriormente vigente, representa um avanço significativo na busca por uma melhor condição de trabalho para os docentes, garantindo maior equilíbrio na distribuição de turmas e promovendo condições mais adequadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Relação Professor/Aluno: Será obedecida a quantidade máxima de até 10 alunos/turma na educação infantil (creche), 20 a 25 alunos/turma na educação infantil (pré-escolar), 25 a 30 alunos/turma nas 1º ciclo do ensino fundamental, 30 a 35 alunos/turma nas 2º ciclo do ensino fundamental, 35 a 40 alunos/turma no ensino fundamental de 3º e 4º ciclos, 25 a 30 alunos/turma na educação de jovens e adultos, 30 a 35 nos cursos profissionalizantes, até 6 alunos/turma na educação especial (psicóticos) e até 14 alunos/turma na educação especial.(Santa Cruz do Capibaribe, 2010, p.16)

A EJA conta com um quantitativo de alunos por turma menor em comparação a outros níveis e modalidades de ensino previstos na legislação. Essa característica demonstra uma maior sensibilidade em relação às peculiaridades dessa modalidade, favorecendo a criação de ambientes de ensino e aprendizagem mais inclusivos e interativos, possibilitando ao professor

dedicar mais atenção a cada aluno, além de ofertar as condições para a construção de ambientes mais acolhedores.

Por fim, a Lei nº 2061/2012 (Santa Cruz do Capibaribe, 2012), não faz referência à EJA, restringindo seu alcance, principalmente, aos aspectos de regulamentação de gratificações por atividade de Direção Escolar, e de afastamento para cursos de Pós-Graduação.

3.3 A POLÍTICA DE EJA A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: O QUE DIZEM OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS - PPP

O Projeto Político Pedagógico - PPP, enquanto instrumento de organização pedagógica dos espaços escolares, reúne aquilo a que se pretende constituir como escola, tornando registrada a realidade escolar. Sendo assim, é preciso superar a concepção do PPP como um documento a ser construído e disponível nos arquivos da escola como significado do cumprimento das funções e deveres da instituição escolar, a exemplo das funções burocráticas, administrativas, educativas, culturais, pedagógicas, dentre outras. Segundo Veiga (2014, p.1):

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. (Veiga, 2014, p.1).

Trentini e Mariotini (2016) destacam que o ato de pensar no PPP de uma escola é, antes de tudo, entender a escola como organismo social dotado de amplas peculiaridades, onde se encontram os mais diversos interesses sociais. De acordo com Trentini e Mariotini (2016, p. 238), quando tratamos sobre PPP é necessário,

[...] para sua efetiva elaboração, a participação coletiva e democrática é de fundamental importância, visto que o envolvimento efetivo dos vários membros que compõe a comunidade educativa somente ganha significado e valor à medida que todos estejam integrados e engajados em busca dos mesmos objetivos.

Para os autores (*ibidem*), “construir um Projeto Político Pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola”.

Nesta perspectiva, Guedes (2021) ressalta que o PPP tem o papel de orientação das partes envolvidas com o ambiente escolar, perpassando por questões administrativas, pedagógicas e políticas, ao mesmo tempo em que fornece amparo para a prática dos princípios de autonomia e da participação na escola.

Neste sentido, o PPP deve ter como objetivo atender às demandas inerentes ao crescimento e à eficiência da escola enquanto organismo social que acolhe indivíduos pertencentes aos mais diversos segmentos da comunidade e que carregam distintas formas de visão de mundo, e que busca oferecer uma educação de qualidade para todos. A EJA por ser uma modalidade de ensino que figura entre os diversos segmentos que se fazem presentes na organização escolar, demanda por fazer parte do processo de construção do PPP, e ter seus pleitos e peculiaridades representadas no âmbito desse instrumento de democratização da escola.

Para compreendermos a presença ou ausência da EJA nos PPP das escolas, decidimos analisar esses documentos nas quatro escolas municipais que ofertam turmas de EJA, durante o ano letivo de 2024. Após constantes tentativas de obter as cópias dos documentos, conseguimos acesso aos PPP de três instituições: a Escola Municipal Professora Ivone Gonçalves de Araújo, a Escola Municipal Professora Orlandina Arruda Aragão e a Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima. Contudo, o documento de uma das escolas, a Escola Municipal Lindalva Aragão de Lira, não foi disponibilizado até o encerramento da elaboração deste trabalho.

Apresenta-se, a seguir, uma categorização dos PPPs das escolas participantes da pesquisa, identificando o ano de publicação dos documentos. Além disso, indica se os textos trazem referências sobre a EJA.

Quadro 3 - Caracterização do PPP das escolas participantes quanto à Publicação e Referência a EJA.

Nº	Instituição de Ensino	Ano de Publicação	Referência à EJA
1	Escola Municipal Lindalva Aragão de Lira	-	-
2	Escola Municipal Professora Ivone Gonçalves de Araújo	2012	Não
3	Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima	2024	Sim
4	Escola Municipal Professora Orlandina Arruda Aragão	2024	Sim

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Com isso, observa-se que, entre as instituições de ensino que disponibilizaram seus PPP, uma delas, a Escola 2, possui o documento desatualizado, tendo sido publicado há mais de doze anos. Além do mais, o documento não apresenta nem uma referência à EJA. Silva e Cazumbá (2015, p.26) afirmam que “a falta de um PPP atualizado pode gerar várias falhas no ensino, pois este é um instrumento que precisa estar sempre passando por revisões e atualizações, no sentido

de se adequar a realidade da escola”. A constatação de um PPP defasado configura uma situação complexa, pois pode gerar impactos negativos na implementação do currículo e na gestão democrática. Não se trata apenas de atualizar o documento formalmente, mas de garantir que ele seja constantemente revisitado, discutido e conhecido por todos os que fazem parte da comunidade escolar.

Entre as escolas que apresentaram projetos atualizados, a EJA está presente em ambos os textos, embora as referências à modalidade de ensino sejam sutis. Ao abordar a EJA, o PPP da Escola 3 apenas afirma que a presença dessa modalidade de ensino na instituição tem como objetivo alcançar:

alunos com distorção de idade a partir de uma turma do 8º Ano equivalendo as turmas da EJA VII até julho de 2023 e para o 9º ano após esse período as turmas de EJA VIII, fazendo as correções das distorções idade em nossa escola do Fundamental II. No ano de 2024, a escola possui uma turma da EJA VII com um total de 23 estudantes.

O texto acima, evidencia uma abordagem limitada e predominantemente técnica, focada apenas na correção de distorções idade-série, sem contemplar a importância pedagógica e social dessa modalidade. Faltando um aprofundamento sobre metodologias, estratégias inclusivas e projetos voltados ao perfil diversificado dos estudantes da EJA, além de uma visão mais abrangente que evidencie a modalidade como um instrumento de inclusão e cidadania.

O PPP da Escola 4 aborda a EJA apenas nas seções dedicadas à apresentação das modalidades de ensino, à distribuição de turmas ofertadas pela instituição e destaca a existência de uma coordenação específica para a modalidade.

Portanto, a análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas investigadas, evidencia que, embora a EJA esteja presente nos projetos de algumas dessas instituições, sua abordagem ainda se mostra limitada. A ausência de um PPP atualizado em uma das escolas manifesta a falta de alinhamento com as necessidades educacionais da modalidade de ensino. Além disso, nas escolas em que a EJA é mencionada, a ênfase recai sobre aspectos administrativos e técnicos, sem um aprofundamento nas práticas pedagógicas e sociais voltadas para esse público. Isso demonstra a necessidade de uma reformulação que contemple a EJA de forma mais inclusiva e significativa, reconhecendo-a como um direito e um instrumento fundamental para a promoção da cidadania e da equidade educacional.

A seguir, abordamos a análise da relação entre demandas, ofertas e distribuição territorial das turmas. Inicialmente, são apresentadas as ofertas de turmas de EJA na rede municipal, tendo como recorte temporal o período entre 2014 e 2023. Em seguida, discute-se a distribuição dessas turmas no território. Por fim, são analisadas as limitações da oferta de EJA na zona rural do município.

3.4 DEMANDAS, OFERTAS E DISTRIBUIÇÕES TERRITORIAIS DAS TURMAS DE EJA ENTRE 2014 E 2023

Neste tópico são apresentados os aspectos inerentes à organização espacial das escolas que ofertam turmas de EJA na Rede Municipal de Ensino considerada. Para isso, adotou-se uma abordagem que se desenvolva na perspectiva da Geografia da Educação, mais especificamente uma abordagem que enfatize a Geografia da Educação como meio de discutir as espacialidades da EJA.

Inicialmente, a partir do conceito de Geografia da Educação, dialoga-se com a perspectiva da sua sistematização no Brasil. Em seguida, apresento uma análise espacial das demandas e ofertas de EJA no Município de Santa Cruz do Capibaribe - PE, partindo do entendimento da EJA como um direito dos sujeitos que foram historicamente destituídos do direito à educação desde as suas infâncias ou em períodos subsequentes.

Assim, buscamos compreender a EJA como fenômeno a partir da demanda e oferta nas escolas consideradas nesta pesquisa, e para tanto, analiso a partir do recorte territorial onde se situam as escolas e o lugar dos sujeitos da EJA. Considerando a necessidade de um recorte temporal, nossa análise irá abranger o período de 2014 a 2023. Os dados referentes às escolas que ofertam turmas de EJA e a quantidade de matrículas por ano letivo, foram extraídos do Censo Escolar publicado no site do INEP (INEP, 2024) e na plataforma QEdU (QEdU, 2024).

A Geografia da Educação (GdE) é um campo de pesquisa que se dedica ao estudo dos fenômenos educacionais a partir dos aspectos geográficos, e que tem sido objeto de diversos estudos, destacando-se os trabalhos de Hiato (2011), Kulesza (2013), Gomes e Serra (2019) e Quintão (2023). De acordo com Kulesza (2013, p. 473):

Esta é uma área comum à Educação e à Geografia que tem tido recentemente um desenvolvimento bastante grande e importante tanto aqui como no exterior, através de grupos de pesquisa, programas de pós-graduação, periódicos, congressos e toda parafernália distintiva da institucionalização das atividades acadêmicas.

A ligação entre a geografia e a educação está representada pela conexão entre as pautas que orbitam a escola (resultados, localização, oferta, ensino), e suas interações com o espaço enquanto categoria de análise, na Geografia (Kulesza, 2013, p.476).

Para Quintão (2023), a GdE fundamenta-se na necessidade de espacializar esses fenômenos, concentrando-se em questões como a localização de escolas, os trajetos percorridos pelos estudantes e o planejamento governamental na área da educação. Para realizar essas análises espaciais, é essencial utilizar uma variedade de instrumentos metodológicos e ferramentas, que vão desde a Cartografia até Tecnologias de Informação e da Comunicação - TIC.

Discutindo a utilização da GdE enquanto campo de pesquisa, Gomes e Serra (2019) destacam o crescimento da mesma, enfatizando sua importância entre as ciências que investigam a Educação. Ao se desenvolver através da análise das espacialidades dos fenômenos educacionais, proporciona significativas contribuições para a Geografia e para as ciências da Educação. Segundo Regueira e Serra (2019, p, 43):

A interpretação de indicadores educacionais através das ferramentas analíticas disponibilizadas pela ciência geográfica compõem um campo de conhecimento relativamente recente no meio acadêmico brasileiro, a chamada Geografia da Educação. Os estudos e pesquisas desse campo revelam, em geral, a contribuição da abordagem geográfica à compreensão e análise de diversos e variados fenômenos educacionais, por isso muitos autores, considerando essa pluralidade, falam em Geografias da Educação.

Porém, ao enveredar pela GdE, enquanto campo de pesquisa, o pesquisador precisa entender que:

simplesmente usar palavras próprias da geografia como território, região, lugar ou escala, ainda não é fazer geografia, pois esta exige que esses conceitos sejam utilizados produtivamente, ou seja, de forma a produzir conhecimentos novos dos fenômenos estudados. (Kulesza, 2013, p. 476).

Gomes e Serra (2019) apontam que as décadas de 1970 e 1980 marcaram o surgimento das primeiras obras dedicadas ao campo da GdE, com predominância de autores da Sociologia. A partir dos anos 1990, houve um aumento significativo na produção de trabalhos voltados para essa área. Quintão (2023, p. 71) indica que nesse momento “a Geografia da Educação se torna visível, como outros campos do saber, como Sociologia da Educação, por exemplo”.

De acordo com Gomes e Serra (2019), na virada do Século XX para o XXI, os estudos em GdE passaram a ser incorporados de forma mais incisiva por geógrafos, consolidando-a como campo de pesquisa. No Brasil a GdE, enquanto abordagem dos fatores educacionais através das dimensões espaciais, se apresenta como instrumento de pesquisa novo. No âmbito das publicações ligadas diretamente à GdE no Brasil, Gomes e Serra (2019, p.11) relatam que “data de 2011 o primeiro trabalho brasileiro a mencionar o termo em seu título (Hiato, 2011)”. No Brasil, a GdE abrange uma significativa variedade de temas, apesar de sua presença recente no meio acadêmico brasileiro.

Ao se debruçar sobre esses temas presentes nas publicações ligadas à GdE no Brasil, de forma mais geral, Gomes e Serra (2019, p. 11), identificam duas grandes tendências; uma ligada a “espacialidade das políticas educacionais”, e outra que “aborda maneira distintas de se examinar o espaço escolar”.

A seguir, buscaremos construir um panorama da Geografia da Educação a partir da Educação de Jovens e Adultos no município onde se realizou esta pesquisa, explorando as

espacialidades das ofertas de vagas nessa modalidade de ensino, dialogando com “a distribuição espacial dos recursos e oportunidades educacionais” (Kulesza, 2013, p. 476).

3.4.1 Demandas de EJA: Entre os Territórios Urbanos e Rurais

Diante das dinâmicas atuais de transformação espacial, evidencia-se o desafio de caracterização de campo e cidade, rural e urbano, como categorias de análise, permeando assim, diversas abordagens teóricas sobre essas categorias (Locatel, 2013; Melo, 2017; Schabarum, 2023). Conforme Caiado e Santos (2003, p. 119):

As diferenças na caracterização das áreas urbanas e rurais nos diversos países do mundo fazem com que não exista uma definição de população urbana aplicável a todos. As definições nacionais de população urbana são mais comumente baseadas no tamanho da localidade. A população rural está sendo definida por exclusão: aquela que não habita as áreas urbanas.

Pera e Bueno (2016, 723), afirmam que “segundo o IBGE, o que define um setor censitário como urbano ou rural é sua posição em relação ao perímetro urbano contido na legislação urbanística municipal”. Dessa forma, não existe uma padronização dos critérios, ficando a delimitação atrelada às mais diversas situações.

Abaixo, é apresentada a distribuição da população de acordo com a localização dos domicílios, dividindo-os entre áreas urbanas e rurais (Tabela 2). Organizada em três níveis territoriais: Brasil, Pernambuco e Santa Cruz do Capibaribe. Além de fornecer os dados específicos para cada categoria, a tabela também exibe o total geral da população residente.

Tabela 2 - População Residente, por Situação de Domicílio.

	Situação do domicílio				Total
	Urbana		Rural		
Brasil	160.925.804	(84,36%)	29.829.995	(15,64%)	190.755.799
Pernambuco	7.052.210	(80,17%)	1.744.238	(19,83%)	8.796.448
Santa Cruz do Capibaribe	85.594	(97,73%)	1.988	(2,27%)	87.582

Fonte: Elaboração do Autor com base no Censo Demográfico do IBGE (2010).

O município de Santa Cruz do Capibaribe - PE define seus perímetros urbanos e rurais por meio do Plano Diretor Municipal - PDM. São considerados como perímetro urbano os zoneamentos da Sede, da Vila de Poço Fundo e da Vila do Pará. Consequentemente, as demais áreas são classificadas como rurais (Santa Cruz do Capibaribe, 2007, p.2).

Quanto às características populacionais do município objeto dessa pesquisa, com ênfase nas questões populacionais ligadas aos espaços urbano e rural, constatei que, em 2010 a população rural representava 2,27%, e a urbana, 97,83%, do total de habitantes do município,

indicativo que demonstra o município como predominantemente urbano, com índices de população rural muito abaixo dos percentuais do estado de Pernambuco e do Brasil, 19,83%, e 15,64%, respectivamente.

Tabela 3 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por nível de instrução, e situação do domicílio.

Nível territorial	Pessoas de 15 anos ou mais de idade, domiciliadas.			Pessoas de 15 anos ou mais de idade, sem instrução e fundamental incompleto.		
	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total
Brasil	121.358.338	22.923.685	144.282.023	49.685.064	15.258.080	64.943.144
Pernambuco	5.229.734	1.313.819	6.543.553	2.530.007	935.053	3.465.060
Santa Cruz do Capibaribe	62.124	1.650	63.774	39.599	1.293	40.892

Fonte: Elaboração do Autor com base no Censo Demográfico do IBGE (2010).

Os dados da tabela 3 evidenciam uma demanda elevada para a EJA, com 64,12% da população com 15 anos ou mais sem instrução ou com o Ensino Fundamental incompleto. Os índices são altos tanto nas áreas urbanas (63,74%) quanto nas rurais (78,36%), onde quase oito em cada dez pessoas nessa faixa etária fazem parte do público potencial dessa modalidade de ensino.

Comparando os dados do município com os demais níveis territoriais, Pernambuco e Brasil, representados na tabela 3, fica evidente que o município enfrenta uma situação ainda mais crítica no que diz respeito à população sem instrução ou com ensino fundamental incompleto. Enquanto a média nacional é de 45,01% e a de Pernambuco sobe para 52,95%, Santa Cruz do Capibaribe apresenta um percentual de 64,12%, superando significativamente ambos os níveis territoriais. Além disso, a diferença entre áreas urbanas e rurais segue a tendência geral, mas em proporções ainda mais elevadas: no município, 78,36% da população rural está sem essa etapa concluída, contra 71,17% em Pernambuco e 66,56% no Brasil.

3.4.2 Ofertas de Turmas de EJA nas Escolas da Rede Municipal (2014 a 2023)

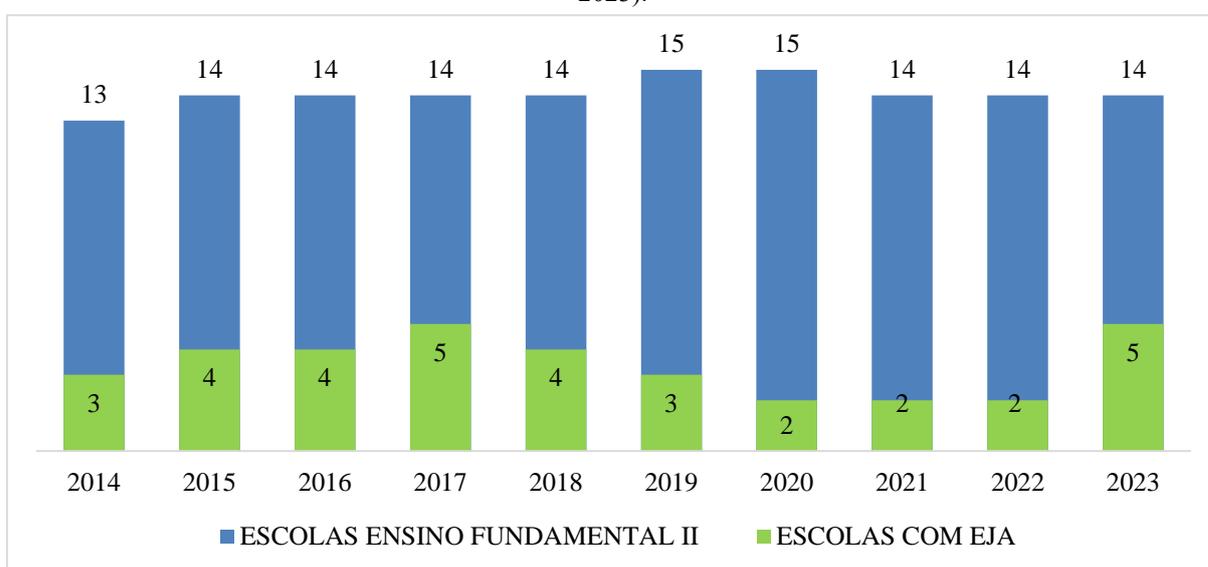
A identificação e a caracterização das instituições escolares que oferecem a EJA constituem importantes instrumentos para avaliar a atenção dedicada a essa modalidade de ensino na Rede Municipal de Ensino, partícipe deste estudo. Por meio desses dados, é possível compreender a representatividade da EJA no contexto educacional.

Diante do entendimento da EJA como modalidade de ensino que ao longo da sua trajetória enfrentou forte processo de marginalização, e sendo relegada a segundo plano, se

torna crucial o aprofundamento dos conhecimentos sobre os aspectos que caracterizam a referida modalidade, para a partir deles direcionarmos esforços que venham a promover ambiente favorável para significativas melhorias no ensino oferecido aos jovens e adultos que retornam aos estudos, articulando alternativas que contribuam no enfrentamento dos desafios inerentes a essa modalidade.

Abaixo, evidencia-se o quantitativo de escolas da Rede Municipal que mantiveram a EJA como modalidade de ensino ofertada durante o período analisado nesta pesquisa (Figura 10).

Figura 10 - Escolas com turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Escolas com Turmas de EJA (2014 a 2023).



Fonte: Elaboração do Autor com base nos dados do INEP (2024).

Diante do exposto, evidencia-se que, em nenhum dos anos letivos pesquisados, as escolas que oferecem a modalidade da EJA superam 40% do total de instituições que ofertam a segunda etapa do Ensino Fundamental regular. Sendo assim, desenha-se um cenário de restritas oportunidades para o público da EJA, os reflexos da limitada oferta de escolas com EJA pode ser percebida na baixa quantidade de matrículas na modalidade, onde em seu pico, no ano de 2015, atingiu pouco menos de um mil e cem estudantes.

Ainda sobre as informações contidas na figura 10, observa-se que o período de 2020 a 2022 registrou o menor número de escolas com turmas de EJA entre os anos pesquisados, com apenas duas instituições de ensino ofertando essa modalidade em cada ano. Esse período foi marcado pela pandemia de COVID-19, doença respiratória grave que resultou em aproximadamente 14,9 milhões de mortes no mundo (OPAS, 2022).

É importante salientar que a Pandemia impactou negativamente os setores sociais, econômicos e educacionais, em escala global. No campo da educação, a emergência de saúde pública exigiu respostas significativas, principalmente dos órgãos estatais, sendo o isolamento social uma das principais medidas adotadas. Como consequência, houve o cancelamento das aulas presenciais, tendo essa medida atingido fortemente, a questão educacional no mundo, ocorrendo diferentes impactos nas modalidades de ensino afetadas. Nessa perspectiva, Senhoras (2020, p. 5) afirma:

Em todas as fases do ciclo pandêmico, a Pandemia afetou de modo distinto professores e estudantes de diferentes níveis e faixas etárias, e por conseguinte muitas das assimetrias educacionais pré-existentis tenderam a se acentuar conforme as especificidades em função, tanto, da falta de trilhas de aprendizagem alternativas à distância, quanto, das lacunas de acessibilidade de professores e alunos a Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para promoção do Ensino a Distância (EAD).

Quanto a situação da EJA no período pandêmico, Barauna *et al* (2022, p. 8) destacam que no caso do Brasil “o que se percebeu foi a ausência de ações ou ações equivocadas voltadas para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, durante a pandemia, demonstrando que não é incomum o poder público desconsiderar as especificidades dessa modalidade de ensino.

O Relatório GRALE 5 (UNESCO, 2024) oferece um panorama significativo sobre os impactos da Pandemia de COVID-19 na Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA), em nível global. O documento apresenta a dimensão do quanto o período pandêmico afetou a AEA nas mais diversas regiões do Planeta. A aludida tabela foi elaborada através das respostas alcançadas em questionários enviados aos 159 Estados participantes da pesquisa, resultantes no referido Relatório (Tabela 4).

Tabela 4 - Impactos da Pandemia na AEA por Grupos Regionais e por Grupos de Renda no Mundo.

	Total de respostas GRALE 5	SIM
MUNDO	112	95%
GRUPOS REGIONAIS		
África Subsaariana	21	100%
Estados Árabes	15	80%
Ásia e Pacífico	17	94%
Europa e América do Norte	38	95%
América Latina e Caribe	21	100%
GRUPOS DE RENDA		
Renda baixa	13	100%
Renda média-baixa	27	96%
Renda média-alta	34	94%
Renda alta	38	92%

Fonte: UNESCO, 2024.

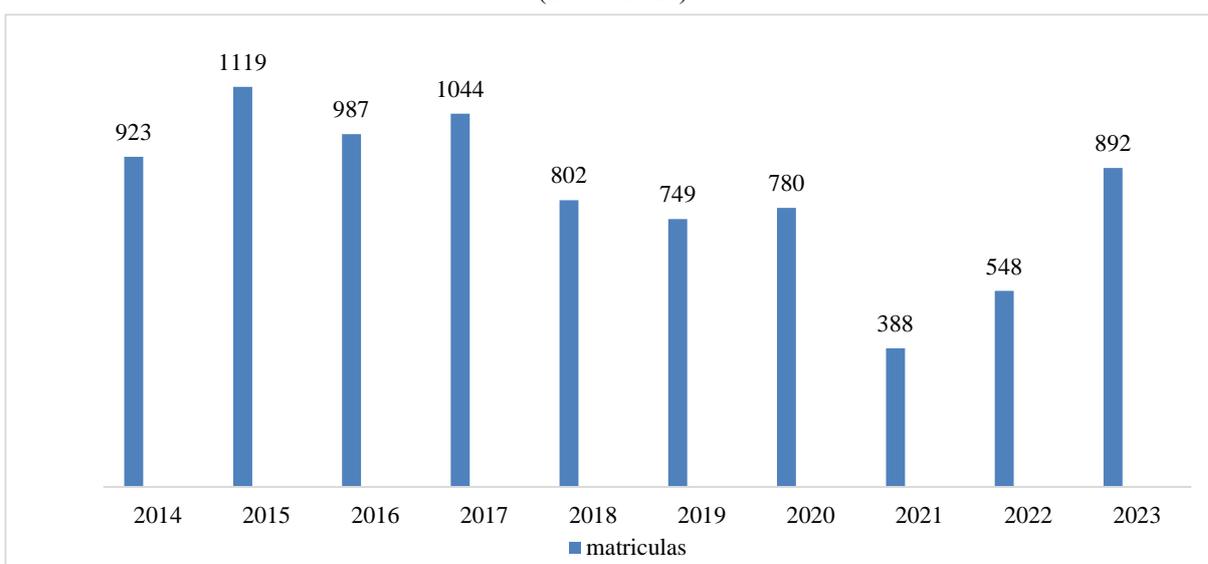
De acordo com o Relatório (*ib. id.*), 95% dos 112 Estados que contribuíram para com as respostas, a Pandemia impactou, de fato, a AEA. As regiões com os maiores índices de respostas afirmativas foram a América Latina, o Caribe e a África Subsaariana, onde 100% dos Estados confirmaram o impacto. Em contraste, os Estados Árabes registraram o menor índice de respostas positivas, com 80% indicando que a Pandemia teve algum efeito sobre a AEA.

Quando os países são distribuídos por grupos de renda, observa-se que a pandemia de COVID-19 teve impacto significativo na AEA em países de todas as faixas de renda, embora com variações. Os países de renda baixa foram os mais afetados, com 100% das respostas confirmando o impacto. Essa disposição se mantém em países de renda média-baixa, onde 96% relataram efeitos negativos.

Em países de renda média-alta, o impacto foi relatado por 94% das respostas, enquanto em países de renda alta, a taxa foi ligeiramente menor, com 92%, sugerindo que, embora todos os grupos tenham enfrentado desafios, os países com menores recursos financeiros foram proporcionalmente mais afetados.

Em suma, os dados demonstram que a Pandemia afetou a educação de adultos em praticamente todo o mundo. Este cenário ocasionou os mais diversos desafios como a adaptação ao ensino remoto, a desigualdade no acesso à tecnologia e as diferenças nos recursos educacionais disponíveis. A intensidade desse impacto variou entre diferentes regiões, refletindo disparidades econômicas, culturais e estruturais (Figura 11).

Figura 11 - Quantitativo de Matrículas na EJA na Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe - PE (2014 a 2023).



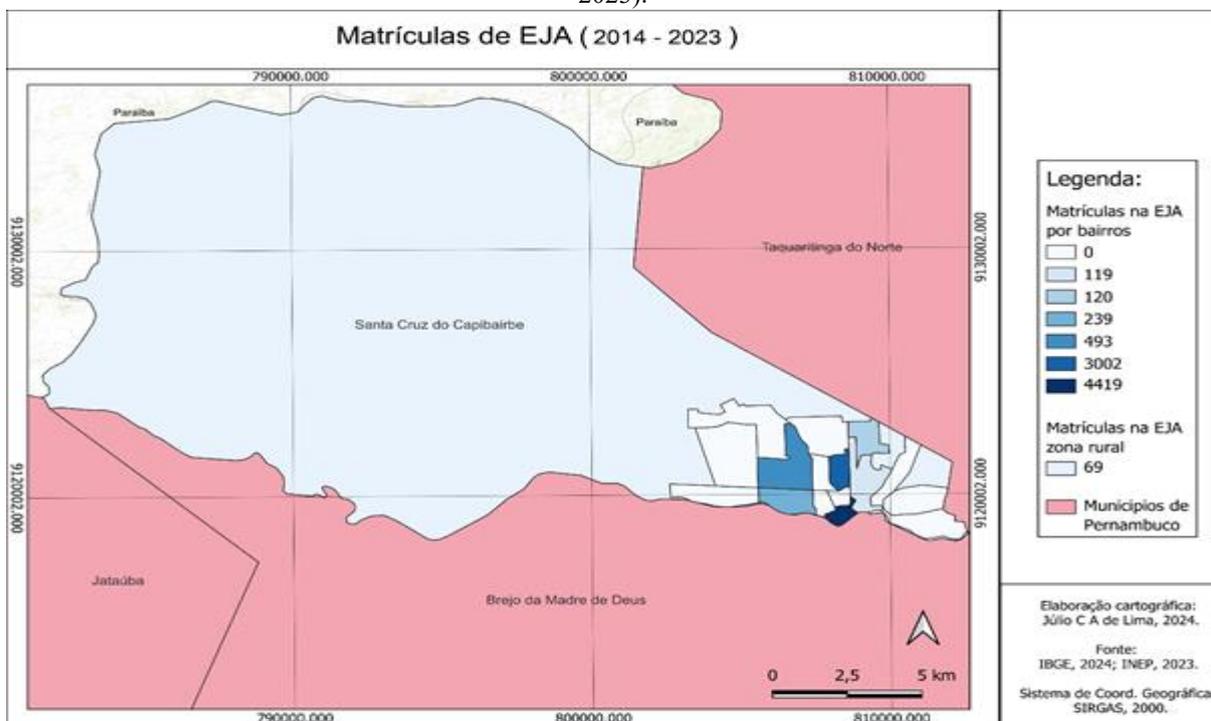
Fonte: Elaboração do autor com base em dados do INEP (2014 – 2023).

A análise dos números referentes às matrículas na EJA na figura acima, mostra que há uma constante oscilação no quantitativo de matrículas, principalmente no período entre 2014 e 2017, essa oscilação dialoga diretamente com a quantidade de escolas que oferecem turmas de EJA durante o mesmo período. Constata-se que a variação no número de matrículas foi interrompida em 2018, quando a Rede Municipal de Ensino apresentou uma estabilidade no total de matrículas, quando comparação com os anos anteriores, permanecendo assim, até o ano de 2020, no ano seguinte, quando observa-se uma queda brusca nas matrículas, em virtude da Pandemia de COVID-19.

O último ano pesquisado, 2023, apresenta um sinal positivo de recuperação na efetivação de matrículas na EJA, chegando, inclusive, a superar os números registrados em 2019, ano que antecede a pandemia. Esse aumento pode refletir um movimento de revalorização dessa modalidade de Ensino Fundamental para a inclusão educacional de diversos grupos sociais.

Ao analisarmos a distribuição espacial das matrículas abaixo (Figura 12) evidencia-se que grande parte delas foram ofertadas de forma mais centralizada, onde quanto mais a escola é afastada do centro, menor é a sua representatividade na oferta de EJA no município.

Figura 12 - Matrículas de EJA na Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE por Bairro (2014-2023).



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Podemos observar que na EJA da rede municipal o número total de matrículas efetivadas durante o período pesquisado foi de 8.232, destas, 4.419 (53,7%) foram contabilizadas em uma escola localizada no centro da cidade. Enquanto que na Zona Rural tiveram apenas 69 matrículas, representando algo em torno de 0,8 % do total de matrículas. Essa característica indica um forte processo de nucleação, com priorização da EJA nos estabelecimentos de ensino mais distantes da periferia. Quintão (2023, p.98) ressalta a presença dos processos de nucleação em todas as etapas de ensino, e seus efeitos mais iminentes na EJA.

Toda essa situação de fechamento de escolas e fornecimento de transporte escolar para uma escola-núcleo tem ocorrido em todos os níveis da educação básica. Consequentemente, ela também tem sido notada nos dados levantados acerca da EJA, modalidade esta na qual as pessoas comumente só podem estudar à noite, além de muitas terem que fazer isso após um dia inteiro de trabalho. Evidentemente, as dificuldades podem ser maiores para os estudantes da EJA. (Quintão, 2023, p.98)

Quando a Rede de Ensino direciona suas turmas de EJA para um processo de concentração significativa de matrículas em um número reduzido de instituições, pode haver impacto direto na garantia de acesso e permanência no ensino formal de jovens e adultos. A EJA é uma modalidade de ensino composta por estudantes que enfrentam uma realidade socioeconômica peculiar, sendo que, em sua maioria, precisam conciliar os estudos com diversos fatores, como o tempo afastado do ensino formal, o trabalho e a família. Portanto, aspectos relacionados ao deslocamento e à identificação com o ambiente de estudo podem atuar como fatores de afastamento.

Do ponto de vista geográfico, a necessidade de ter escolas próximas aos sujeitos da EJA está relacionada à distribuição equilibrada de serviços públicos no território. Longas distâncias, pouca oferta de transporte público e insegurança nos trajetos se tornam obstáculos que desestimulam a permanência na escola. Assim, garantir unidades de ensino próximas aos locais de moradia dos sujeitos pode favorecer a inclusão, a permanência dos estudantes e a democratização do acesso à educação.

3.4.2.1 Limitações na Oferta de EJA no Território Rural de Santa Cruz do Capibaribe

Silva (2019) evidencia que a conexão entre a EJA e a educação no campo está profundamente relacionada ao contexto das lutas por direitos e à inclusão de sujeitos historicamente marginalizados. Tanto a EJA quanto a educação no campo têm suas pautas atreladas a movimentos sociais e demandas das populações que, por muito tempo, foram

excluídas das políticas públicas, principalmente as ligadas aos processos educacionais. Conforme Dias e Bicalho (2018, p. 200),

A diversidade de formas de vida e trabalho, nos territórios camponeses, necessita ser reconhecida e aprofundada. Historicamente, o Estado brasileiro negou aos camponeses o acesso à educação escolar e, em tempos mais recentes, quando a formação escolar foi ofertada, não se fez distinção entre a população urbana e camponesa.

A falta de prioridade para a oferta de educação no campo, de forma mais latente, de EJA no campo, fica evidente quando, constatamos que das quinze escolas que ofertam turmas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, entre os anos de 2013 a 2024, apenas uma escola está localizada na zona rural, mais precisamente na comunidade de Cacimba de Baixo, qual seja a Escola Municipal Vereador Ciríaco Ramos de Lima. Outras duas escolas estão localizadas nas vilas de Poço Fundo e Pará, ambas atendendo as comunidades rurais mais próximas desses Distritos.

Entre essas três unidades de ensino mais próximas e de algum modo, mais acessível às populações do campo, apenas uma escola oferece turmas de EJA no período pesquisado, a Escola Municipal Professora Maria José, localizada na Vila de Poço Fundo, que registrou 68 matrículas nos anos letivos de 2016 e 2017 (INEP, 2024).

Sendo assim, o quantitativo de matrículas de EJA em escolas localizadas no campo ou mais acessíveis à população camponesa, contrasta fortemente com a elevada demanda por EJA entre essa população do município. Em 2010, os índices alarmantes apontam que 78,4% das pessoas com quinze anos ou mais, residentes da zona rural do município estavam sem instrução ou não haviam concluído o Ensino Fundamental.

Portanto, os dados alcançados revelam a dimensão do desafio educacional enfrentado por essas comunidades do campo, refletindo não apenas a exclusão histórica de muitos indivíduos do sistema educacional, mas também a necessidade urgente de políticas públicas mais robustas e inclusivas. Além disso, a discrepância entre a demanda e as matrículas efetivadas expõe a insuficiência de iniciativas voltadas à ampliação do acesso e à permanência na EJA, especialmente em áreas rurais, onde barreiras socioeconômicas ainda persistem.

4 ESPAÇOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E CONTINUADA DOS DOCENTES DA EJA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE

Este capítulo examina os espaços de formação acadêmica e continuada dos docentes que atuam na EJA da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE, com ênfase nos professores de Geografia. Inicialmente, discute-se a formação acadêmica desses docentes, analisando suas trajetórias e qualificações iniciais. Em seguida, aborda as etapas e tendências da formação continuada na EJA, considerando políticas e práticas que visam o aprimoramento pedagógico. Mais adiante, trata especificamente da formação continuada dos professores de Geografia da EJA, explorando os desafios e oportunidades nesse processo. Por fim, investiga-se como a EJA e o ensino de Geografia são inseridos no contexto da formação continuada.

4.1 OS DOCENTES DE GEOGRAFIA DA EJA E SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA

A abordagem sobre os espaços da atuação e da formação docente no âmbito da EJA, também busca colaborar com o exercício de análise das estruturas e dos desafios inerentes ao cotidiano escolar na EJA, para a partir dessa análise, sistematizar alternativas que possam contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, e o enfrentamento das situações históricas de marginalização e precarização da EJA.

Segundo Santos (1978, p. 171), “o espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais”.

Visto que o espaço, conforme descrito por Cassab (2009), resulta das relações socioespaciais, torna-se essencial abordar as dinâmicas políticas, educacionais e simbólicas que influenciam a formação e a atuação do docente de Geografia na EJA. Essas abordagens podem contribuir para problematizar as desigualdades educacionais nesses espaços, pois fomentam reflexões sobre os fatores que moldam a formação, a atuação docente e o contexto no qual ela se insere.

Portanto, compreender a relação entre espaço e educação na EJA implica analisar como as condições materiais, as políticas públicas e as práticas pedagógicas influenciam a atuação docente, esta que é diretamente influenciada pela formação docente, ambas constitutivas da formação da identidade profissional docente.

Partindo do entendimento da importância do professor na formação discente e das condições de formação daquele, entendo a importância da caracterização e construção de um

panorama do perfil dos docentes participantes da pesquisa, através das informações alcançadas nas entrevistas semiestruturadas, foi possível elaborarmos uma sistematização das respostas iniciais.

A seguir, são apresentados perfis dos docentes participantes da pesquisa, com destaque para a atuação, a formação e o tipo de vínculo profissional que mantêm com a escola onde atuam (Tabela 5). Desse modo, iniciamos com a formação acadêmica que se dá por meio do saber sistematizado em Instituições de Ensino Superior (IES), privadas, públicas ou particulares.

Tabela 5 - Perfil dos docentes participantes da pesquisa.

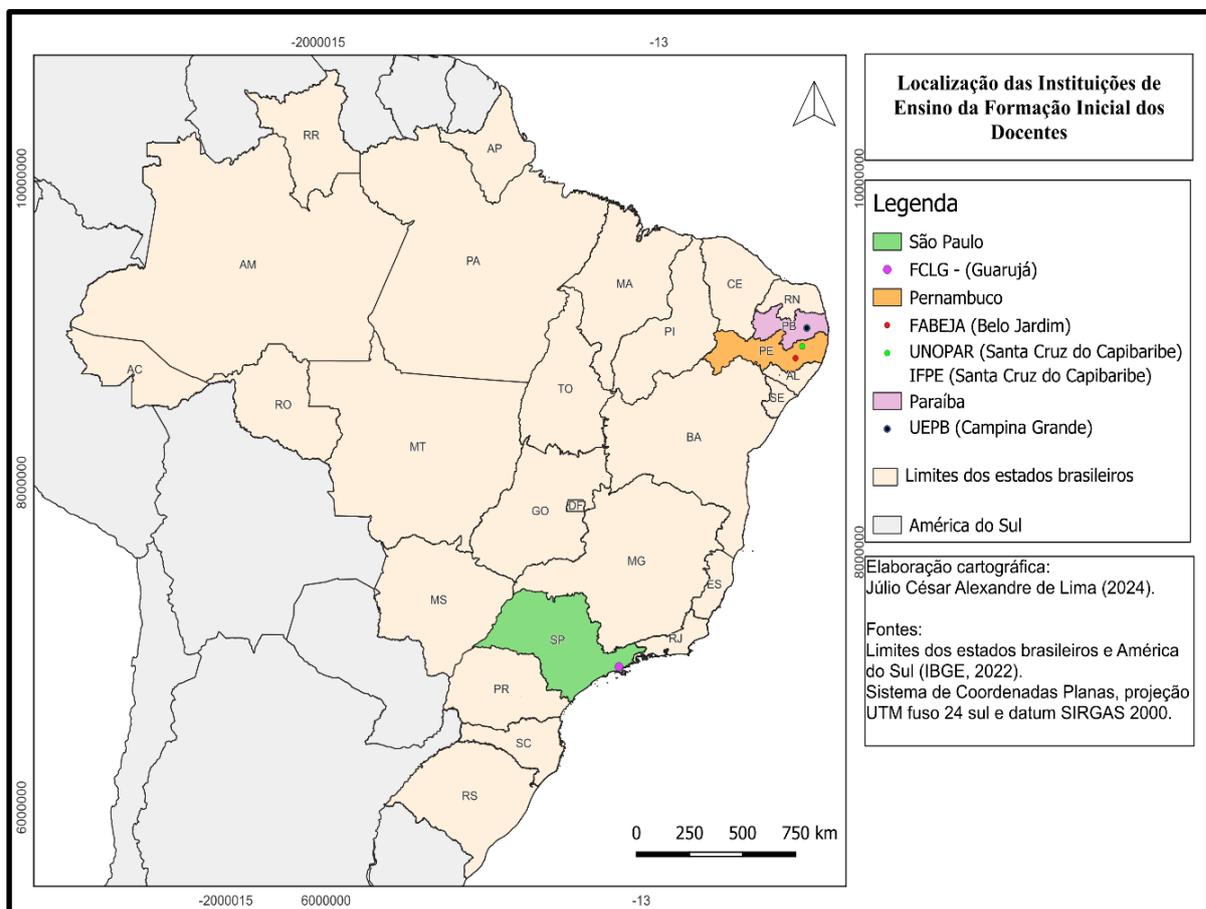
Formação inicial em IES:	TEMPO DE ATUAÇÃO:		TIPO DE TURMA			Licenciatura Em Geografia	Vínculo
	REDE	EJA	EJA ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO	ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL		
Privada	5	5	X		X	X	Efetivo
Pública	2 anos	1 ano e 6 meses	X		X	X	Contrato
Pública	24 anos	22 anos	X	X	X	X	Contrato
Privado	4 meses	4 meses	X				Contrato
Pública	2 anos e 10 meses	2 anos e 10 meses	x		x	x	Efetivo

Fonte: Dados da pesquisa direta realizada com cinco professores da Rede municipal de Ensino de Santa Cruz do Capibaribe – PE, 2024. Organizado pelo Autor (2024).

A formação acadêmica dos profissionais aos quais recorremos neste trabalho ocorreu, majoritariamente, em IES públicas, uma vez que três profissionais foram formados inicialmente em IES públicas (UEPB, IFPE-UAB e FABEJA), enquanto as IES privadas (UNOPAR e FCLG) foram responsáveis pela formação inicial de dois docentes. Entre as instituições citadas, apenas uma não está localizada na região Nordeste: a FCLG, situada na cidade do Guarujá, no litoral paulista. Das demais, uma instituição, a UEPB, localiza-se no Estado da Paraíba, mais precisamente na cidade de Campina Grande; e as outras, no Estado de Pernambuco: uma em Belo Jardim, a FABEJA, e duas em Santa Cruz do Capibaribe, a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) e o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE-UAB) (Figura 13).

O panorama de predominância de instituições públicas na formação inicial dos docentes participantes da pesquisa, pode contribuir para o debate em torno do fortalecimento da Universidade Pública como instituição com papel social relevante, estando suas atribuições intimamente ligada às demandas da sociedade, desempenhando uma função estratégica na formação de profissionais que atendem às diversas camadas da população. Além do mais, evidencia a importância de formular ações formativas na universidade pública que estejam diretamente relacionadas à realidade das escolas, especialmente no contexto da EJA.

Figura 13 - Mapa de localização das Instituições de Ensino Superior onde ocorreu a formação inicial dos professores participantes da pesquisa.



Fonte: Pesquisa Direta realizada com cinco professores da Rede municipal de Ensino de Santa Cruz do Capibaribe – PE, 2024. Elaborado pelo Autor (2025).

Outro importante aspecto que merece destaque é a descentralização ou interiorização do Ensino Superior, especialmente no caso dos cursos de licenciatura nas IES públicas. Matias *et al* (2017, p.2), afirmam que:

Durante muitos anos na história da Educação Superior do Brasil a oferta dessa Educação pública nas Universidades Federais se concentrou nas capitais e nos grandes centros urbanos pelo Brasil (ROMANELLI, 2002). A distância das universidades para muitos dos municípios brasileiros dificultou e inviabilizou a presença de pessoas mais

carentes financeiramente a realizarem cursos naquelas instituições por não terem como se deslocarem e manterem moradia longe de suas localidades de origem.

Pimenta *et al.* (2019), indica que o Ensino Superior vem passando por transformações mundiais tomando-se diversificado, e consolidando sua importância cultural, política e econômica. Sendo assim, a democratização ao acesso e permanência nesse nível de ensino, se faz presente nos discursos e estratégias nos âmbitos governamentais e sociais. A educação no Ensino Superior, além de significar o direito à continuidade da formação humana, também constitui significativa contribuição no esforço de rompimento com aspectos que interagem com a desigualdade social e no entendimento acerca de uma visão dialética do mundo e da geopolítica mundial.

Nesse contexto, as três IES públicas identificadas na pesquisa estão localizadas em áreas distantes das capitais estaduais, funcionando como instrumentos que fortalecem a legitimidade das políticas de interiorização do Ensino Superior, evidenciando uma tendência de direcionamento geográfico das turmas de licenciatura para cidades situadas no interior dos respectivos Estados, favorecendo, assim, o desenvolvimento regional e a ampliação do acesso à educação no Ensino Superior para populações historicamente marginalizadas.

Tal dinâmica contribui para a formação de profissionais, principalmente professores, que atendem às demandas locais, proporcionando integração entre as universidades e a comunidade residente nas imediações dos municípios que abrigam essas IES.

No que se refere à presença da EJA durante o processo de formação inicial, três dos nossos pesquisados, PROFESSOR 1, PROFESSOR 2 e PROFESSOR 3, afirmam que nos períodos de formação inicial não tiveram contato com qualquer tipo de abordagem sobre a modalidade de ensino; enquanto que os demais expressaram o contato com abordagens acerca da EJA em algum momento da formação acadêmica, nos cursos de Licenciaturas. O PROFESSOR 5, relatou que aconteceram momentos esporádicos, chamando a atenção para as limitações das abordagens, indicando que não existiu uma disciplina específica, apenas falas durante as discussões nas aulas de determinadas disciplinas.

Por outro lado, o PROFESSOR 4, indica que durante sua formação acadêmica aconteceram abordagens específicas sobre EJA, inclusive com direcionamentos em uma disciplina específica para a modalidade, além das aprendizagens desenvolvidas na prática de Estágio Curricular Supervisionado, sendo obrigatório a atividade de estágio em turmas da EJA. Ao ser questionado sobre se a abordagem da EJA durante a formação acadêmica contribuiu para sua atuação como docente nessa modalidade, o PROFESSOR 4 (2024) afirmou que:

“contribuiu. Eu acho que foi o público que eu mais me identifiquei, foi o da EJA. Através do estágio, eu consegui me identificar mais com o EJA.”

Nos depoimentos percebeu-se que a maior parte dos professores tiveram uma formação acadêmica inexistente ou insuficiente, no tocante à EJA. Essa situação evidencia que a formação acadêmica não está alcançando aspectos influentes na prática pedagógica dos futuros docentes, não os preparando para lidar com as realidades dos diferentes contextos escolares e a diversidade dos sujeitos da escola.

As especificidades contidas nos currículos dos cursos de licenciaturas e, por conseguinte, na formação acadêmica podem se constituir como desafios aos estudantes de licenciatura e sua condição de atuação quando futuros profissionais, podendo acarretar insegurança na fase inicial da docência (Pessoa, 2017; García, 1999; Huberman, 2000; Nóvoa, 2000; Tardif, 2002; Charlot, 2001), uma vez que o contato com os aspectos inerentes à EJA, só ocorrerá por meio do efetivo exercício da profissão.

Com a expansão do debate sobre a formação de professores no Brasil, ganha força também o debate sobre a formação do professor que atua na EJA. Silva e Bento (2018), Silva e Araújo (2018) e Maia e Maia (2020) enfatizam a importância da inclusão da EJA na formação inicial do professor de Geografia, demonstram os desafios da construção de cursos de licenciatura em Geografia que contemplem em seus currículos conteúdos com direcionamento para a concepção da EJA como modalidade da Educação Básica, reiterando, a relevância dessa formação como instrumento de reconhecimento das peculiaridades dessa modalidade de ensino, e a profissionalização dos educadores que a ela se dedicam.

De acordo com Maia e Maia (2020), municípios e estados são responsabilizados na construção da formação do professor da EJA, por meio da formação continuada, enquanto as universidades aparecem como ambientes de pouca ação nesse campo, ficando os cursos de licenciatura com seus currículos, quase sempre sem espaços dedicados à EJA, ou com ações bastante rarefeitas.

Os currículos dos cursos de formação de professores de Geografia não fogem da realidade das demais licenciaturas, sendo compostos, na maioria das vezes, por conteúdos que distanciam a Geografia acadêmica da Geografia Escolar, principalmente quando observada a inserção de abordagens ligadas ao ensino da Geografia na EJA, sendo a característica de formação para Bacharel, presente nas licenciaturas, um fator limitante na construção metodológica do ensino da Geografia que abarque essa modalidade de ensino (Maia; Maia, 2020).

Diante desse cenário indicado por Maia e Maia (2020), cabe analisar a existência de uma precária formação de professores de Geografia para atuarem na EJA, com aspectos não favoráveis à capacitação na formação inicial e fragmentada na formação continuada, tornado a sala de aula um fator que influencia fortemente na construção da prática do professor de Geografia no contexto da EJA, alicerçada principalmente na concepção de mundo do educador e nas demandas que se apresentam no dia a dia escolar (Maia; Maia, 2020).

Em relação ao vínculo empregatício, entre os docentes entrevistados, há uma predominância de Contratos por Tempo Determinado (CTD). Essa forma de ingresso na docência está representada em três dos docentes, ficando os dois restantes com vínculo Efetivo. A maior incidência de CTD, pode representar a maior ascensão de questões ligadas à vulnerabilidade docente, a partir da qual os docentes Pró Tempores fazem parte de um cenário que expressa a precarização da docência no País, principalmente em um cenário de consolidação de políticas neoliberais, além de conferir relativa fragilidade ao trabalho docente na EJA devido à instabilidade dos docentes em sua atuação profissional, pois podem ser desligados a qualquer momento, além de serem submetidos a situações de trabalho degradantes, conforme afirmam Seki *et al.* (2017, p. 945):

Compõem sua tragédia o pequeno ou excessivo número de aulas; salários baixos e mesmo menores que os dos efetivos; aulas em várias escolas; disciplinas diferentes para o mesmo professor; conjugação de trabalho efetivo e temporário; outros trabalhos para complementar a renda, entre múltiplos desdobramentos pedagógicos e políticos.

Ao trazerem para o debate exemplo das diversas formas de desigualdade que permeiam as realidades dos servidores docentes com vínculos de CTD, os autores (*ib. id.*) nos possibilitam observar situações complexas e desafiadoras, que variam desde profissionais desempenhando funções idênticas e submetidos à direitos desiguais, até o acúmulo de funções e atividades para complementação de renda. Essas situações expõem contradições presentes nas políticas de formação e atuação docente no Brasil.

No que diz respeito à experiência profissional na EJA, os dados destacam uma grande concentração de docentes com até cinco anos de atuação na modalidade de ensino, quatro deles, entre esses, um apresentando experiência docente na EJA há mais de duas décadas. O cenário anterior se repete quando os entrevistados respondem sobre o tempo de experiência na rede municipal, enquanto a maioria, quatro, têm entre três meses e cinco anos de experiência na rede municipal, um profissional acumula 24 anos de serviço docente prestados ao município de Santa Cruz de Capibaribe-PE. Essa diversidade de profissionais mais jovens com aqueles que possuem vasta experiência pode criar um ambiente de trabalho colaborativo, onde diferentes metodologias e práticas pedagógicas são compartilhadas e desenvolvidas.

No tocante à distribuição de sua carga horária, apenas um docente possui sua carga horária com dedicação exclusiva à EJA, enquanto os demais dividem seu tempo de aulas entre turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e turmas do Ensino Médio, mais especificamente, um docente relatou que leciona em turmas de EJA, de Anos Finais do Ensino Fundamental e de Ensino Médio.

Os participantes evidenciaram que a docência simultânea em diferentes etapas da Educação Básica amplia os desafios enfrentados pelos mesmos, demandando maior esforço para adaptação às peculiaridades de cada uma dessas etapas, podendo se apresentar como barreira para a formação de uma identidade docente com determinada etapa de ensino.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ETAPAS E TENDÊNCIAS FORMATIVAS NA EJA

Formar-se é um ato contínuo da vida humana. Enquanto seres humanos, estamos suscetíveis à formação. Partindo desse aspecto, formamo-nos por meio das interações culturais e sociais. Assim, o processo de formação desenvolve-se por meio de uma dinâmica de aprendizagem que engloba a individualidade e a coletividade, contribuindo para o desenvolvimento do sujeito. Na docência, esse ato é marcado pela busca constante pelo reconhecimento das diversidades inerentes às práticas de nossas áreas de conhecimento, estimulando o desenvolvimento profissional e a compreensão das estruturas educacionais (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010).

A formação docente é uma prática antiga na vivência humana. Tem início quando nos dedicamos a entregar a outras pessoas a formação daqueles a quem cuidamos ou a nossa própria formação. Entretanto, a preocupação com o “como” executar essa formação de maneira contínua é mais recente. No âmbito da formação continuada docente, as práticas estão fortemente atreladas às especificidades da produção em um mundo globalizado, marcado pela velocidade das transformações cotidianas e do meio técnico-científico-informacional, cuja obsolescência constitui uma marca, e o novo pode rapidamente se tornar rugosidade. Diante dessa realidade complexa e desafiadora, torna-se fundamental a abordagem sobre os caminhos da formação continuada (Imbernón, 2010).

A formação continuada é um fator central no desenvolvimento educacional, pois, por meio dela, torna-se possível dar sentido aos conhecimentos inerentes à prática docente, estabelecendo o como, o porquê, o quê e para quem se ensina. Ao descrever novas tendências na formação permanente de professores, Imbernón (2009, p. 34) destaca que “em todos os

países, em todos os contextos oficiais, em todos os discursos, a formação permanente ou capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educacionais”.

Esse papel da formação continuada também precisa estar articulado a uma reflexão crítica acerca da prática, buscando sempre aprender de forma alegre e criativa, fortalecendo os vínculos fundamentais para a vivência docente. Nóvoa (1992, p. 12) afirma que “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma 'nova' profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado”.

Ao fazerem um levantamento acerca dos estudos sobre formação continuada docente Davis *et. al.* (2012) identificaram dois grandes grupos de linhas de estudos. No primeiro grupo, as atenções são direcionadas para a figura do professor. Enquanto que no segundo grupo, não se tem o professor com único objetivo, incluindo gestores, coordenadores e docentes. Esses grandes grupos são divididos em subgrupos que têm visões diversas sobre como deve acontecer o processo de formação continuada docente.

A efetividade da formação continuada depende da sua aplicabilidade por meio de respostas às necessidades docentes, abrangendo mais que aspectos da individualidade do professor, perpassando as coletividades e a vivência social. Para atingir a formação continuada que extrapole as individualidades é fundamental uma formação que não se limite aos cursos, que se formule a partir da crítica reflexiva sobre a prática, num ato de revisitar os caminhos formativos. Sendo assim, teremos um desenvolvimento profissional que proporcione autonomia (Aguilar, 2006).

No que concerne ao aparato legislativo brasileiro sobre formação continuada, Sá (2021) evidencia a presença da formação continuada na legislação educacional desde a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), que em seu artigo 38, cita a necessidade de atualização e aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos no que posteriormente seria denominado de Ensino Básico. Mesmo com a Lei tendo um direcionamento para a necessidade de uma formação continuada, a autora (*ib. id.*) faz referência a existência de fragilidades e contradições da Lei, no tocante aos aspectos da formação docente.

Para Sá (2021), a Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996) traz avanços no campo educacional, citando aspectos que, até então, eram ausentes na estrutura legislativa educacional brasileira. Entre esses aspectos destaca o direcionamento de mais atenção à habilitação para o ensino, e a autonomia docente sobre a formação continuada demonstrando que a autonomia na formação continuada é instrumento fundamental para o enfrentamento aos desmontes da educação

patrocinados pelos governos recentes. Desta forma, a autora (*ib. id.*) retrata a LDB de 1996 (Brasil, 1996) como mais detalhista, direcionada para uma educação nacional e democrática.

Alvarado-Prada; Freitas e Freitas (2010), ao discutirem os impactos da formação continuada como elemento incorporado ao universo escolar, partindo da visão do professor, evidenciam que a mesma não deve ser objeto de intervenções que tenham como bases ações prontas, entregues como soluções mágicas que resolvem os anseios legítimos sobre as realidades presentes nas instituições de trabalho dos professores, ressaltando que ao enveredar por esse caminho, das fórmulas prontas, prioriza-se a abordagem formativa técnica, abrindo mão da reflexão crítica. Os autores (*ib. id.*) defendem uma formação continuada que provoque a leitura do mundo do professor, para desse modo, contribuir com a mediação da leitura de mundo do educando.

Imbernón (2010), analisando os estudos sobre formação continuada docente, sinaliza que, inicialmente, essa atividade seguia os padrões de práticas ligadas a interpretação de textos sobre o tema. O autor enfatiza que cursos na área de formação continuada docente foram difundidos durante o fim do Século XX e, início do Século XXI, trazendo padrões de abordagens mais experimentais, expandindo suas áreas de alcance, e atraindo mais atenção do Estado, dos governos, da pesquisa e da área de publicação. Esses setores absolvem a nova abordagem da formação continuada. O percurso da formação continuada é dividido, pelo autor, em quatro etapas, as quais vamos tentar descrever resumidamente suas características e as implicações no campo educacional.

A primeira etapa, tem a década de 1970 referenciada como marco da pesquisa no campo da formação continuada, sendo descrita como época em que “numerosos estudos foram realizados para determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada” (Imbernón, 2010, p.16).

Nos períodos anteriores à década de 1970, os olhares estavam mais voltados para a formação inicial, mas isso não significa que até esta década não tenha ocorrido contribuições para a formação continuada, mas sim que durante esse longo período ocorreu de forma tímida, sem grandes aprofundamentos e rupturas. Diante desse cenário, a formação continuada, inicialmente, desenvolveu-se por meio de abordagens que priorizavam a individualidade, com os professores muitas vezes fazendo seus próprios sistemas de formação, seguindo o que na sua concepção fosse mais adequado.

Durante a segunda etapa, ocorrida na década de 1980, as universidades começam a introduzir novos contextos ao universo da formação docente, ao tentarem uma adaptação à reforma ocorrida na formação acadêmica. Entre as diversas características marcantes na

formação continuada nesse período, podemos destacar a escassez de reflexão sobre a prática, em detrimento da prevalência da técnica, como expressão que pode representar a necessidade de exercício da práxis docente. Ao se referir a prevalência de atenção à teoria na formação continuada, Imbernón (2010, p. 18) descreve a década de 1980 como a “época na qual o paradigma da racionalidade técnica nos invade e contamina, na qual a busca das competências do bom professor para serem incorporadas a uma formação eficaz é o principal tópico na formação continuada”.

Dando continuidade ao esforço de descrição das principais características do percurso histórico da formação continuada, o autor (*ib. id.*) relata que na década de 1990 ocorre a terceira etapa, marcada como um período de mudanças, culminando na consolidação de aspectos que fazem da formação continuada um treinamento, onde são oferecidas instruções a partir de formadores especialistas que elaboram fórmulas prontas, com intenção de proporcionar aos professores contribuições que providenciem mudanças nas práticas docentes, porém esse processo na maioria das vezes não se refletiu em ações concretas para o aprendizado em sala de aula, uma vez que não oferta mecanismos de acompanhamento e avaliação da sua implementação, ficando a cargo apenas do docente replicar os conhecimentos expostos no treinamento (Imbernón, 2010).

A última etapa, que compreende o período dos anos 2000 até a atualidade, é instituída no contexto de fortes mudanças econômicas, tecnológicas e culturais, tendo a mundialização trazido à tona, a crise da profissão de professores, escancarando a ideia que os antigos sistemas de ensino não servem mais como meios de educar a população do novo século.

Diante da crise da profissão de ensinar, apontada por Imbernón (20210, p.22), ao descartar o sistema de ensino passado, professores novos e antigos são postos ao debate sobre seus saberes e suas lacunas formativas. Esse período também é caracterizado pelo avanço de políticas governamentais de Direita no cenário político mundial, conjuntura que fez muitos professores se descontentarem com a busca pela formação continuada, desestimulados principalmente, por questões ligadas ao tipo de formação continuada presente na organização dos sistemas de ensino de governos à direita do espectro político, especialmente por recorrerem ao modelo de transmissão de conteúdo (Imbernón, 20210).

As etapas acima descritas evidenciam que a formação continuada passou por importantes modificações, mas também se manteve atrelada a velhas práticas que perduram até hoje. Os estudos de Santos e Neto (2016), ao analisarem as tendências teóricas que orientaram a formação continuada, no âmbito da Educação Básica, nas últimas décadas do Século XX, relatam que nas décadas de 1970 e 1980 predominavam as concepções tecnicistas, com viés

neutralizador do professor, não permitindo abordagem mais crítica; enquanto que a década de 1990 tinha como foco principal a incorporação da vivência educacional do docente, evidenciando a prática pedagógica como instrumento norteador dos procedimentos pertinentes aos processo de formação docente, reconhecendo o professor como sujeito que participa do seu processo de formação. Desse modo, conforme afirmam os autores (*ib. id.*, p. 104) “em decorrência disso, houve a valorização do pensamento reflexivo sobre a prática, e o reconhecimento dos saberes elaborados no âmbito dessa prática começa a aparecer.”

Ainda no campo das tendências da formação continuada na década de 1990, Araújo e Silva (2009), descrevem a predominância de duas grandes tendências: uma tendência, denominada liberal-conservadora, e outra tendência, apresentada como crítica-reflexiva.

Conforme Araújo e Silva (2009, p. 238), a tendência liberal-conservadora ocorre mediante a aquisição do conhecimento por meio de “cursos, treinamentos, palestras, seminários, encontros, oficinas e conferências.” Nela, o professor é considerado figura coadjuvante no processo formativo, apenas executando comandos ordenados por um especialista responsável pela organização dos eventos formativos e pela definição das competências e habilidades que devem estar presentes no organograma da formação. Portanto, o “especialista” fomenta a concepção de uma formação onde predomina a divisão hierárquica entre formador e professor.

Na tendência crítico-reflexiva, o professor é estimulado a se apropriar dos saberes inerentes à docência, objetivando a autonomia, essa autonomia deve servir como fundamento de uma formação que se mantenha sintonizada e refletindo sobre as experiências docentes e a vida escolar, construindo novas abordagem através das trocas de saberes; não idealizando os professores como meros técnicos que limitam-se ao papel de reprodutores das atividades repassadas por um especialista, ou seja, a transposição didática conceituada por Chevallard (1991), mas sim, como sujeitos das suas formações, valorizando a reflexão sobre a prática pedagógica docente (Santos; Neto, 2016).

Para esses autores (*ib. id.*), atualmente, na formação continuada, predominam aspectos da tendência liberal-conservadora, atendendo às demandas e urgências dos sistemas educativos. Assim, afirmam que a falta de sistematização das políticas formativas e a dificuldade da escola em adotar práticas inovadoras são referenciadas como exemplos das principais barreiras encontradas para a implementação das práticas formativas ligadas à tendência crítico-reflexiva.

Porto (2000), ao defender a formação docente como recurso basilar para a transformação da educação, direciona para a formação continuada um lugar de proeminência na implementação de práticas formativas qualitativas. Essa formação continuada necessita

ocorrer a partir do reconhecimento das demandas sociais, econômicas e políticas, que marcam o atual momento da globalização, na qual as conexões e mudanças estão se apresentando cada vez mais rápidas e de forma mundial, mas não acessível a todas as pessoas em condições de igualdade (Santos, 2003). Para tanto, é urgente a efetivação de uma prática formativa que tenha como alicerce uma abordagem que se identifique com as concepções de formação como processo que demanda protagonismo, reflexão e criticidade dos sujeitos envolvidos.

Este fazer formativo a partir de uma tendência interativo-construtivista (Porto, 2000), fortalece a formação continuada como atividade desenvolvida conjuntamente com a prática pedagógica, sendo ambos, conforme afirma Porto (2000, p. 14), “momentos interdependentes e intercomunicantes de um mesmo processo, renovadores do espaço pedagógico e das práticas nele efetivadas”.

Assim sendo, ocorre o rompimento com a concepção da formação continuada enquanto instrumento organizado apenas pelo Estado, por indivíduos externos aos ambientes educacionais, referendando a concepção do docente como sujeito de sua autoformação, que ressignifica a prática pedagógica docente por meio da formação continuada. Destarte, a formação continuada, integrada à prática pedagógica, supera a racionalidade técnica, partindo das perspectivas reflexivas e inovadoras que se apresentam como novidades na área da educação, onde o professor protagoniza interação entre sua prática e o conhecimento científico-pedagógico (Porto, 2000).

Ao ressaltar a perspectiva reflexiva como instrumento de superação da concepção de formação continuada como processo técnico que oferta soluções prontas para situações complexas e únicas, Porto (2000, p. 21) afirma que refuta

a possibilidade de um conhecimento profissional preexistente adequado a toda situação, indistintamente. Uma nova situação pedagógica implica que o professor investigue, compare, decida - reflexão-na-ação - construindo seu próprio conhecimento profissional, avançando para além do conhecimento posto à disposição pela racionalidade técnica.

A reflexão como aspecto do processo de formação continuada, busca proporcionar ao docente uma experiência formativa que utilize a realidade da prática pedagógica como palco para os debates e encaminhamentos formativos, fortalecendo o professor como sujeito do seu processo formação, rejeitando procedimentos que ofertam soluções uniformes para situações particulares.

Além da formação continuada como prática reflexiva, Porto (2020) faz uma abordagem da inovação enquanto elemento que permeia a formação continuada. Inicialmente, adverte para

a existência de várias maneiras de conceituar a inovação, ao mesmo tempo reflete sobre o fato de as questões da inovação, na maioria das vezes, estarem ligadas ao conceito de mudança.

Entre os sistemas de produção e sociais, a inovação é alvo de mais resistência na estrutura educacional. Conforme Porto (2000, p. 25), essa resistência é permeada por diversos fatores de naturezas exógenas e endógenas, tais como:

fatores exógenos: resistência do ambiente às mudanças, ausência de agente de transformação, dicotomia entre teoria e prática, base científica inconsistente, conservadorismo, ausência de avaliação sistemática das inovações; fatores endógenos: ausência de política consistente de inovação, ausência de recompensa para inovadores, uniformidade de método, baixo investimento em pesquisa, fragilidade do conhecimento disponível, dificuldade em diagnosticar necessidades e propor alternativas, priorização da rotina, reduzidas propostas de formação continuada com vistas à inovação.

Porto (2000), indica que estudos mais recentes sobre inovação na área educacional, apontam para a ocorrência de maiores esforços para superar as demandas dos fatores endógenos, onde professor e escola se tornam protagonistas do processo de inovação. A inovação, como perspectiva inerente à formação continuada, acontece através do olhar para a experiência do professor, utilizando-a como meio de reflexão sobre o fazer docente, para conseqüentemente, aperfeiçoar a prática. Além do mais, o autor ressalta a existência de duas concepções de inovação, no âmbito da formação continuada docente: a primeira, implementada pelos órgãos governamentais, instituída com a premissa de ofertar uma atuação profissional eficaz.

A segunda concepção, alicerçada por meio da formação crítica, proporcionando autonomia docente estando mais evidente nas pautas dos movimentos ligados à formação, reconhecendo a importância do contexto escolar como ambiente formativo capaz de conduzir o professor para uma formação investigativa inovadora.

Destarte, é preciso fortalecer o entendimento que a formação é elemento imprescindível para nossas vidas. Por ser tão essencial, a formação no âmbito educacional precisa priorizar a efetivação de processos fundamentados a partir da reflexão, da criticidade, da criatividade, e da autonomia, onde os caminhos formativos estejam dialogando constantemente com a prática pedagógica, trazendo para o debate o entendimento das concepções de formação como atividade realizada na docência, e sobre a docência.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EJA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Ao indagarmos os entrevistados sobre a existência de oferta de formação continuada pela Rede Municipal de Ensino de Santa Cruz do Capibaribe-PE, todos os professores entrevistados confirmaram que acontecem momentos formativos. Estas formações são denominadas de “aulas atividade”, ocorrem predominantemente aos sábados, e são marcadas para acontecer uma vez ao mês, estando regulamentadas no âmbito do Plano de Cargos e Carreira do Magistério - PCCM (Santa Cruz do Capibaribe, 2010, p. 16), segundo o qual, a:

Hora-aula atividade é o período de tempo efetivamente dedicado pelo profissional do magistério da educação básica, nas ações de preparação, acompanhamento e avaliação de prática pedagógica e do educando, sendo distribuídas da seguinte maneira: (i) 25% (vinte e cinco por cento) de atividades coletivas na unidade educacional do município; (ii) **25% (vinte e cinco por cento) de formação continuada, sendo preferencialmente em capacitações pedagógicas oferecidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação;** (iii) 50% (cinquenta por cento) na elaboração pedagógica e avaliação dos educandos, em espaço físico a critério do profissional do magistério da educação básica pública.(grifo nosso).

Embora se reconheça a existência de oferta de formação continuada, os docentes entrevistados manifestaram, de maneira enfática, sua insatisfação em relação aos resultados e impactos gerados por esses momentos formativos.

Para o PROFESSOR 1, “a formação continuada ocorre de forma limitada”. O PROFESSOR 3 ressalta que “ali não é uma formação continuada. Fica a desejar. Fica. É muita informação, faz isso, faz aquilo. Tem que fazer projetos”, assim evidencia uma percepção crítica em relação à qualidade e à estrutura dos momentos formativos ofertados pelo Município, destacando a ausência de características imprescindíveis para configurar uma formação continuada efetiva. A fala indica a sobrecarga de demandas práticas e a ausência de articulação pedagógica e reflexiva, elementos essenciais para que tais iniciativas atendam às necessidades reais da prática educacional. Essa insatisfação indica a urgência em repensar os modelos de formação, priorizando abordagens mais integradas, dialogadas e contextualizadas ao cotidiano escolar.

Quanto à frequência de momentos formativos os docentes afirmaram:

Mensalmente, mas eu acabo tendo que me dividir entre o específico para a EJA e a minha área do regular, que é a minha carga horária maior, eu vou está voltada a isso. (PROFESSOR 1).

Todo mês, né. É. Um encontro mensal. (PROFESSOR 2)

Eu sempre venho. Eu procuro vim para ver ideias de colegas, às vezes uma fala, ajuda. (PROFESSOR 3)

Sempre que tem eu tô presente. Eu nunca faltei... Um mês, a cada mês a gente tem uma formação. (PROFESSOR 4)

Eu participo sempre das formações continuadas da EJA, das de Geografia eu não participo. (PROFESSOR 5)

As respostas dos professores revelam um cenário uniforme em termos de frequência nos momentos formativos. Em geral, há uma presença regular nos encontros mensais, mas as percepções e os níveis de comprometimento variam entre os docentes. O PROFESSOR 1 destaca que, embora participe mensalmente, enfrenta dificuldades para equilibrar as demandas do ensino regular, que ocupa a maior parte de sua carga horária, e da EJA. Essa situação reflete um dilema comum entre professores que atuam em diferentes modalidades de ensino, o que pode impactar no tempo dedicado ao aprofundamento de práticas direcionadas à EJA. Por outro lado, o PROFESSOR 2 confirma sua presença nos encontros, mas a resposta sucinta não revela reflexões sobre as formações.

Por sua vez, o PROFESSOR 3 demonstra uma participação ativa, destacando a importância das trocas de ideias com os colegas como um aspecto enriquecedor da formação. Essa atitude sugere que o professor percebe o espaço como uma oportunidade de aprendizado colaborativo, essencial para aprimorar a atuação na EJA. De forma semelhante, o PROFESSOR 4 enfatiza seu compromisso com a frequência e nunca ter faltado às formações.

O PROFESSOR 5, por outro lado, manifesta uma dedicação exclusiva às formações da EJA, mas admite não participar de formações voltadas à sua disciplina específica, Geografia. Essa escolha pode indicar uma priorização da modalidade em detrimento do aprofundamento em conteúdos disciplinares.

De forma geral, as respostas direcionam para um esforço conjunto para participar das formações, mas também apontam desafios. A conciliação de responsabilidades entre o ensino regular e a EJA, a falta de equilíbrio entre formações gerais e específicas e diferentes níveis de engajamento são questões que precisam ser abordadas para o melhor aproveitamento das formações continuadas.

4.4 A INSERÇÃO DA EJA E DA GEOGRAFIA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

No que diz respeito às concepções sobre a formação continuada, indagamos como essas iniciativas contribuem para a construção da docência de Geografia na EJA. As respostas foram agrupadas em três eixos, conforme indica o quadro 4.

Quadro 4 - Eixos temáticos relativos às falas dos professores acerca da formação continuada.

Eixo	Professor	Fala
------	-----------	------

Sobrecarga	4	“(…)Cobrança, cobrança, cobrança, cobrança. E a gente, professor, a gente vive uma pressão muito grande.”
Compreensão	1	“(…) procurar sempre a questão social dada no local da escola, dos alunos, para uma educação mais humanizada possível, para dar compreensão (…)”
Insuficiência	5	"A gente precisa ficar se capacitando, não só em casa, a gente procurando se capacitar, mas buscar aquilo que o município tenta ofertar pra gente. Mas eu acho que ela não é somente o básico, é o básico, mas não é só o suficiente, entendeu?"
	3	"Essa formação continuada, pra mim, eu não vejo como, digamos assim, um apoio àquilo ali. Eu acho que deveria ser mais."

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Para o PROFESSOR 1, os encontros formativos desempenham importante papel no processo de construção da identidade docente de Geografia na EJA. Em sua fala o docente destaca a importância da formação continuada a partir de uma educação humanizada, que valoriza a compreensão das realidades sociais dos alunos. Essa perspectiva reforça a necessidade de formações continuadas que levem os docentes a refletirem sobre as múltiplas dimensões da vida dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e conectada às suas experiências. Tal visão não só valoriza o indivíduo, mas também fortalece o papel da escola como um espaço de inclusão e transformação social.

O PROFESSOR 5 indica que:

Tem. Enorme. Porque, até como o próprio nome diz, é uma formação continuada. A gente precisa ficar se capacitando, não só em casa, a gente procurando se capacitar, mas buscar aquilo que o município tenta ofertar pra gente. Mas eu acho que ela não é somente o básico, é o básico, mas não é só o suficiente, entendeu? (PROFESSOR 5, 2024)

A afirmação evidencia a importância da formação continuada para os docentes, ressaltando a necessidade de ir além do básico. Embora valorize a formação oferecida pelo município, também aponta que essa formação, muitas vezes, não é suficiente para atender às demandas complexas do ensino por ocasião da atuação docente. Essa visão crítica reforça a importância de os educadores buscarem aprendizado constante, tanto de forma autônoma quanto em oportunidades institucionais.

Já os professores 3 e 4 evidenciam concepções mais críticas sobre os momentos de formação continuada. O PROFESSOR 3 indaga que “essa formação continuada, pra mim, eu

não vejo como, digamos assim, um apoio àquilo ali. Eu acho que deveria ser mais. Eu sou daquelas eu vejo, acho que eu gosto de ver uma dimensão maior das coisas.”. Nessa mesma perspectiva, o PROFESSOR 4 (2024) enfatiza:

Nós vivemos uma pressão muito grande em questão de desenvolver, de passar, de resultado, quando se tem um resultado negativo. Então, assim, a gente já é muito cobrado. Muito cobrado. Então, muitas vezes, nessas formações, a gente é cobrado mais ainda. E eu acredito que acabe sobrecarregando mais o professor. Ajuda em alguns aspectos, porém pesa em outros. Entende. (PROFESSOR 4, 2024).

Em síntese, as diferentes concepções existentes entre os professores revelam a complexidade das formações continuadas e suas influências na construção da identidade docente no ensino de Geografia na EJA. Enquanto os professores 1 e 5 destacam o potencial transformador dessas formações, enfatizando sua contribuição para uma educação humanizada e reflexiva, os professores 3 e 4 trazem críticas importantes sobre a excessiva cobrança e o desgaste que essas práticas podem gerar.

Assim, para alcançar maior efeito, é fundamental que as atividades que envolvam as formações continuadas conciliem aspectos ligados ao apoio, a contextualização e ao diálogo, evitando excessos e promovendo uma real valorização na atuação docente.

5 ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE – PE

Neste capítulo, trataremos inicialmente das concepções dos docentes acerca de aspectos inerentes aos estudantes, às metodologias da EJA, e aos desafios presentes no início da docência nesta modalidade de ensino e para tanto procuramos compreender o que se ensina como se ensina Geografia, não perdendo de vista quais os caminhos percorridos pelos docentes da EJA.

5.1 SOBRE O PÚBLICO, AS METODOLOGIAS E OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NA EJA: O QUE DIZEM OS DOCENTES?

O público da EJA é diverso, variando desde adolescentes, como nos casos dos adolescentes em conflito com a lei que se encontram em Unidades de Medidas Socioeducativas (USM), até jovens, adultos e idosos. Há estudos que demonstram a juvenilização da EJA (Sousa Filho *et al.* 2021) motivadas por questões relativas ao trabalho laboral na vida dos jovens, assim como outros estudos enfatizam que adultos e idosos procuram a escola como forma de atenção às necessidades desses sujeitos (Barros *et al.* 2021), as quais não foram atendidas pelo Estado desde as suas infâncias, situação esta que se aproxima do perfil dos educandos que estudam com os professores participantes da pesquisa.

Ao falar acerca do perfil dos alunos da EJA do município de Santa Cruz do Capibaribe-PE, os docentes destacaram que as turmas são formadas majoritariamente por jovens trabalhadores da cidade, que desenvolvem atividades ligadas principalmente à indústria têxtil, setor de grande importância para a economia do município. De acordo com os entrevistados (2024), “Em grande maioria, são jovens que possuem algum tipo de atividade remunerada na cidade (centro urbano), alguns no comércio e, a grande maioria, em alguma atividade relacionada à confecção. (PROFESSOR 1). O PROFESSOR 3 afirma: “Eles são trabalhadores, sim, são empregados. Digamos que, quase 100% deles trabalham”.

O fenômeno da juvenilização na EJA (Carvalho, 2017; Filho, Cassol; Amorim, 2021), citado pelo PROFESSOR 1, requer um esforço maior por parte dos indivíduos que fazem a EJA, uma vez que esses Jovens muitas vezes são egressos do “ensino regular” e trazem com eles os diversos aspectos inerentes ao estudante da referida etapa de modalidade de ensino. Além disso, conforme os docentes apontam, esses Jovens além de estudantes são trabalhadores que conciliam as demandas do trabalho com as escolares.

No que tange às metodologias utilizadas pelos docentes, estes afirmam que os discentes aprendem com mais facilidade “Quando o tema é mais relacionado a sociedade e questões socioeconômicas” (PROFESSOR 1); ou quando “Rabisco muito no quadro, o que é uma realidade deles, além disso de mostrar o mapa também a importância que tem” (PROFESSOR 3).

Deste modo, fica evidenciado que as metodologias utilizadas pelos docentes variam de acordo com suas concepções sobre as distintas formas de aprendizados dos discentes. Enquanto o PROFESSOR 1 destaca a relevância em abordar os conteúdos relacionados à sociedade e, às questões socioeconômicas para facilitar a assimilação dos conteúdos pelos alunos, o PROFESSOR 3 enfatiza o uso de recursos visuais, como registros escritos no quadro e mapas, para tornar o ensino mais acessível e próximo da realidade dos estudantes.

Quando indagados a respeito dos desafios enfrentados durante o início de suas atividades na docência em Geografia na EJA, os PROFESSORES 1, 3, 4 e 5, indicaram algum tipo de dificuldade, enquanto o PROFESSOR 2 relatou não ter encontrado dificuldade alguma. Os participantes direcionaram suas respostas para três categorias distintas, sendo elas: adaptação de conteúdos, perfil dos discentes e carência de recursos didáticos.

A necessidade de ajustar conteúdos e metodologias às realidades de cada sujeito em específico, da EJA, considerando suas experiências de vida e dificuldades de aprendizagem, aparece como um dos principais desafios enfrentados pelos PROFESSORES 1, 4 e 5.

O PROFESSOR 1 enfatiza que:

Não adianta, ilusoriamente, eu chegar e achar que todo o conteúdo que ministro no regular, vou chegar no EJA e vou ministrar do mesmo jeito e os alunos irão assimilar. Outra realidade, outro contexto de vida, o dia de uma criança, às vezes, começa quando vão para a escola pela manhã. E muitas vezes o dia da pessoa começa no arado ou no trabalho, com problemas de casa e tal., a mente já está cansada, então tem que filtrar muito. E a forma também que é passada também... o tema, o conteúdo também precisa ter um pouquinho mais de polidez para deixar aquela coisa bem mastigada e mesmo assim mastigado que você acha que está fácil para você talvez não está tão fácil para ele e você adapta além na aula mesmo da forma que ele melhor vai compreender, porque você planeja a aula, você pensa de um jeito só que para você ainda não está fácil mas para ele ainda tem barreiras que você precisava tirar isso aqui, aí você conseguir avançar. Então, essa adaptação de conteúdo foi o ponto mais que levou a uma adaptação de início de maior estranheza.

O docente demonstra que não é viável simplesmente ministrar ou apresentar o conteúdo do ensino regular para os alunos da EJA, sem considerar as especificidades do público, que muitas vezes chega às aulas já cansado e com histórias de vida distintas. Além disso, destaca a necessidade de tornar os temas mais acessíveis e compreensíveis, ajustando a abordagem conforme a assimilação daqueles.

Nessa mesma perspectiva, o PROFESSOR 5, ao expor suas dificuldades iniciais com o ensino da Geografia na EJA, afirma:

Muitas vezes o aluno tem uma discalculia, uma disgrafia, às vezes tá sendo alfabetizado, como é que tu vai parar o que tu tá fazendo em uma turma, pra pegar 5 ou 6, pra entender aquilo que tu tá passando. Assim, é bem diferente, é complicado. Muitas vezes, acaba que você está dando aulas individuais dentro de uma turma.

A explanação acima, evidencia os desafios da iniciação da atuação docente diante de uma modalidade de ensino fortemente marcada pela heterogeneidade do seu público, entendendo que este é diferente e diverso e que pode conter Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Bandeira, 2025). A fala também reflete a dificuldade de equilibrar os conteúdos para o atendimento das necessidades específicas com as demandas da coletividade que compõem a sala de aula.

No tocante às dificuldades inerentes ao acesso a material didático e infraestrutura no período de iniciação da docência na EJA, os professores relataram que:

Então, a dificuldade que realmente eu senti foi o material didático, material de apoio ali, de ter uma sala já pronta. com uma videoteca para facilitar para os alunos, isso também chamaria a atenção. (PROFESSOR 3).

Primeiro que a gente já tem uma... a gente já tem uma limitação com questão didática, né? Porque livro a gente não tem, né? Então, a gente tem que planejar dobrado, né? Então, a gente... trazer material e tal. E, muitas vezes, a gente precisa utilizar recursos que a escola não fornece. (PROFESSOR 4).

As falas dos docentes convergem na dificuldade enfrentada devido à falta de material didático adequado para a EJA, impactando nas questões ligadas ao planejamento e à execução das aulas. Enquanto o PROFESSOR 3 destaca a necessidade de uma estrutura mais equipada para facilitar o aprendizado dos estudantes, o PROFESSOR 4 descreve a ausência de livros didáticos, como fator que exige dos professores um esforço dobrado na preparação de materiais. Ambos enfatizam que a carência de recursos materiais compromete a didática e força os docentes a buscarem alternativas por conta própria, comprometendo seu salário, uma vez que a escola não dispõe das condições necessárias ao bom desempenho das atividades pedagógicas.

Essa constatação remete às contínuas investidas na negação dos direitos humanos desses sujeitos por parte do Estado que inicia no primeiro momento em não garantir o direito à educação em idade certa (Brasil, 1988), e na fase adulta promove a EJA como um ato tardio, mas reparador, embora continue demonstrando fragilidades na infraestrutura necessário ao acesso, à permanência e ao sucesso na EJA (Libâneo, 1984).

A partir das situações elencadas, questiono aos docentes se diante dessas dificuldades, em algum momento eles pensaram em abandonar a EJA. Apenas o PROFESSOR 4 indicou que pensou em abandonar o ensino na modalidade.

Pensei. Pensei. Muitas vezes eu pensei. Porque assim, é muito complicado. A gente estuda, se prepara e é tão difícil. Você vai dar aula e você vê que as pessoas não querem nada com nada. É uma sensação de impotência. Tipo, você tá ali e você não consegue cativar as pessoas pra querer aprender. É uma sensação terrível. E eu já pensei, eu digo, na minha cabeça, quando eu tive assim, comecei a ter mais contato com a sala de aula, eu olhei, eu digo, se eu soubesse que era assim, eu não tinha feito. Não tinha feito nada. Não tinha escolhido fazer pra área da educação.

Nota-se, no depoimento, uma desmotivação do docente diante das dificuldades encontradas por ele durante a docência na educação de modo geral, não somente na modalidade da EJA. Além disso, torna-se notório que essa desmotivação se consolida a partir do momento em que o docente passa a ter mais contato com a sala de aula, apesar de ele mesmo ter relatado, em momentos anteriores da entrevista, que durante sua formação acadêmica ocorreram momentos de estágio obrigatório em turmas de EJA, mas que a transição entre a formação acadêmica e a atuação docente, ou seja, o momento do início da carreira docente é carregada de novidades e desafios ao docente neófito, o que pode tanto levar a motivações como a processos de desistências (Huberman, 2000; García, 1999; Imbernón, 2001).

5.2 O QUE SE ENSINA E COMO SE APRENDE EM GEOGRAFIA NA EJA

Ao abordar as políticas curriculares para a EJA, Serra (2013) afirma que “é o currículo que fornece a principal matéria-prima para o trabalho do professor: o conhecimento escolar, ou seja, o conteúdo da aula, o conjunto de temas que será abordado ao longo de um determinado período de tempo”. Assim, expõe a importância do currículo na construção da Geografia Escolar, desde a formulação do currículo oficial até a efetivação das propostas na sala de aula, colocando o currículo como fator de destaque no âmbito do ensino de Geografia, na EJA.

Em seu trabalho acerca das concepções de Geografia escolar presentes no ensino fundamental para Jovens e Adultos trabalhadores, Santos (2014), constrói uma reflexão sobre diferentes abordagens curriculares que permearam a história da Geografia escolar na EJA do Brasil, trazendo para o debate as concepções de currículo supletivo, currículo crítico e currículo por competências.

O autor indica que o currículo supletivo para jovens e adultos no segundo segmento do ensino fundamental foi historicamente estruturado para atender a uma demanda de escolarização que suprisse a falta de acesso ao ensino regular. Esse ensino, ainda presente em escolas brasileiras, negligencia a realidade dos alunos como trabalhadores, desconsiderando suas relações com a natureza, a cultura e a classe social; não proporcionando estímulo à reflexão e ao desenvolvimento do raciocínio espacial e do conhecimento crítico.

No que se refere à concepção do currículo crítico, o autor indica um movimento em direção a essa abordagem a partir da redemocratização por meio de pesquisadores que a levaram para o ambiente de sala de aulas supletivas, indicando sua utilização mesmo com a predominância da concepção curricular supletiva.

Por fim, ao analisar as características da concepção de currículo por competência, a partir do quadro de matrizes de competências e habilidades do ENCCCEJA, evidenciou a falta de estímulo ao pensamento crítico, direcionando os conteúdos de forma a suprir apenas as necessidades de diplomação aligeirada em detrimento da promoção do conhecimento reflexivo.

Com relação aos docentes entrevistados, ao serem indagados sobre a existência de orientações curriculares para o ensino de Geografia na EJA da Rede Municipal considerada, todos os participantes da pesquisa informaram a utilização do Organizador Curricular de Geografia, para EJA, no Estado de Pernambuco.

O Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos é uma conquista dos profissionais da educação e reflete uma característica das políticas curriculares educacionais de Pernambuco, a saber: o zelo pela construção democrática e colaborativa, entre diferentes instituições, de práticas educativas. Além disso, consolida um processo gradual de construção de referenciais curriculares que visam à promoção de práticas marcadas pelo respeito às especificidades e aos princípios norteadores de diferentes modalidades.

O documento tem origem no Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental, o qual, por sua vez, tem por base os Parâmetros Curriculares de Pernambuco – PCPE (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (2013) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, homologada em 2017. (Pernambuco, 2021, p.12).

O referido documento (*ib. id.*) se constitui como instrumento de sistematização de habilidades, objetivos e unidades temáticas, por bimestre e módulo de ensino. Para a elaboração do referido documento, tomou-se como base o currículo de Pernambuco, do Ensino Fundamental, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), publicado pela Secretaria Estadual de Educação e Esporte de Pernambuco (SEEEPE), no ano de 2021.

No que se refere a existência de alguma proximidade entre os conteúdos programados desse currículo e a realidade da EJA, o PROFESSOR 1, destacou:

Em boa parte, a discrepância é grande, porque o currículo, em muitas das vezes, ele é só um Norte, é um caminho. Às vezes, é um caminho que muitos dos seus alunos nunca trilharam. E o aluno de EJA é prático, ele é prático. Ele diz: “Eu vou usar isso aí pra minha vida no quê? Pra quê? É pra agora?” Então essa... Desconexão com a realidade local, por exemplo. Aqui nós estamos numa cidade que tem a vida do povo, grande parte dele é a costura. Então, se eu for trabalhar no assunto de Revolução Industrial, as fábricas, o processo das fábricas, a transformação da Geografia Urbana através das fábricas de tecido, o quão isso modificou e trazer para a realidade como a cidade foi transformada através disso, seria algo mais fácil de eles entenderem, porque é uma realidade de um discurso que eles vivem. Não trazer, por exemplo, a Geografia da Europa, a expansão, os rios que cortam, não sei o que... que a maioria não vai a Europa, procurar, conhecer e ver aquilo ali ou vai chegar em casa, vou assistir um

vídeo para tentar entender. “Nossa, essas coisas passavam lá pelo Tâmbisa, fantástico”. Não, não vai! “Ah, comércio no Tâmbisa”, não vai. Então, não é a realidade da vida deles é o que tem que ser feito, a aula é para o que eles vivem, e não a vida trazer para a realidade deles. É diferente.

Nessa concepção indicada pelo docente, há que se contextualizar o ensino, e por sua vez, o currículo, a partir das realidades dos educandos, como afirma Freire (1999, 2002, 2009). Portanto, a EJA tem a vez com a Educação Popular, com os temas geradores, contextualizada com as realidades dos educandos. Nessa perspectiva, o PROFESSOR 2, afirma que “tá fora da realidade da EJA. Deveria mudar. O currículo da EJA deveria ser voltado para a realidade deles, aqui de Santa Cruz (o município). Voltado para o empreendedorismo mesmo. Voltado para o profissionalismo.”.

As falas dos professores demonstram a existência de uma falta de comunicação entre as temáticas trazidas pelo currículo, apresentadas como demandas do processo de escolarização, e as temáticas que fazem parte do cotidiano dos alunos da EJA. Para Oliveira (2007), é preciso cada vez mais buscar dá sentido social ao currículo, formular um currículo que tenha conexão com os saberes dos alunos. ter esses aspectos como premissas na organização das temáticas que perpassam os documentos curriculares, representa a viabilidade da pavimentação da aprendizagem como atividade constituída de significados para quem está aprendendo, que dialoga com as experiências cotidianas de cada estudante.

Infelizmente, boa parte das propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. Existe, ainda, uma predominância dessa abordagem formalista dos currículos, que se situa numa tendência geral do pensamento dominante nas sociedades ditas ocidentais: a da superioridade do saber teórico sobre o prático, dos saberes dos experts sobre os saberes daqueles que vivenciam as situações, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual (Ibidem, p.92).

Podemos afirmar, portanto, que as práticas curriculares, em especial da Geografia, na EJA devem aproximar-se cada vez mais das especificidades que permeiam essa modalidade, proporcionando maior abertura para os saberes dos indivíduos que fazem essa modalidade de ensino, bem como há a necessidade de recursos didáticos, conteúdos, metodologias e linguagens adequadas às suas realidades, tendo em vista que sua necessidade é imediata, seja pelo trabalho, seja pelo tempo em que teve o impedimento ou a dificuldade de acessar a educação e, desse modo, requerem urgência como se houvesse um tempo perdido, o que se configura como realidades em suas vidas, já que não tiveram o direito humano ao acesso ou permanência na escola quando crianças ou na adolescência e juventude.

5.3 A DOCÊNCIA DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE – PE

Diante do entendimento da EJA como modalidade de ensino que atua fortemente através da relação entre educação, trabalho e ensino, torna-se imprescindível a busca por reconhecer os aspectos que perpassam pelas mais diversas especificidades desta modalidade de ensino.

Respondendo a questões sobre a experiência de ser docente de Geografia na EJA, mais especificamente da Rede de Ensino a qual me debrucei neste estudo, os entrevistados apontaram para aspectos que convergem na valorização do trabalho coletivo, da interação humana e, na percepção de desafios comuns, como o perfil heterogêneo dos alunos e, a falta de recursos. No entanto, divergem na ênfase sobre os aspectos positivos e negativos do ambiente escolar.

A experiência eu amei, não é? A experiência que você não precisa estar se desguelando para dar uma aula numa turma de 40 alunos, todos falam ao mesmo tempo e numa turma de jovens, de adolescentes, o número é menor e você tem mais controle. Sempre vai ter aqueles mais arredios, mas a gente controla. Gostei bastante. Conversa mais, tem troca de experiência. (PROFESSOR 2).

Eu encontro colegas de trabalho que a gente se dá as mãos, né? A gente e todo mundo no mesmo barco. Eu nunca vi nenhum professor assim: “Eu sou mais, eu sou menos”. Não, a gente discute, né? problemas que têm em sala de aula, as dificuldades que a gente enfrenta para poder que a gente alcance o objetivo que a gente dá o melhor de si, procura dar o melhor de si, mas às vezes a gente não consegue por conta do comportamento, a gente ver alunos fora de faixa, alunos mais rebeldes, outros querendo abraçar o mundo e a gente fica aquela ansiedade. Um quer abraçar, o outro não quer nada. Como é que a gente vai chamar a atenção daquele público, principalmente porque não quer nada? Mas tá ali somente pra conseguir a ficha, né, 19. (PROFESSOR 3).

Eu vejo um pouco de limitação, sabe? Um pouco limitado em questão de acesso a materiais, algumas situações que a gente tenta inovar, alguma coisa do tipo. (PROFESSOR 4).

Enquanto o PROFESSOR 2 destaca a tranquilidade e a condição de lidar com as turmas, PROFESSOR 3 e PROFESSOR 4 evidenciam mais as dificuldades, seja pelo que chamam de ‘desinteresse de parte dos alunos’ em relação à escola ou à EJA, ou ainda, pelas limitações estruturais e infraestruturas, seja da escola, ou da própria Política da EJA, no Brasil, mas especificamente no município ao qual se reporta este estudo. Isso reflete perspectivas individuais influenciadas por experiências específicas e, pela forma como cada docente lida com os desafios da EJA.

De maneira geral, os relatos demonstram que, embora existam limitações importantes, como a falta de material e os desafios comportamentais, o trabalho na EJA é visto como uma experiência rica e desafiadora à escola, à Rede de Ensino e ao País que necessita estar atento às

demandas reais de sujeitos adolescentes, jovens, adultos e idosos, mas principalmente, para evitar que haja crescimento da juvenilização da EJA no Brasil.

Ao refletirem sobre os desafios enfrentados pelos docentes de EJA, Boës, Matos e Guerra (2023), argumentam que a diversidade de perfis presentes entre os estudantes da modalidade é um dos principais desafios da docência nessa modalidade, uma vez que o seu público pode apresentar significativas variações de idade, nível de conhecimento e experiências de vida. Diante desses desafios, os autores (*ibidem*) indicam a necessidade de criar um ambiente acolhedor, que combata as consequências advindas dos encaixos criados pela baixa autoestima presente em muitos dos estudantes, muito em virtude dos problemas sociais e do fracasso escolar enfrentado por eles.

A falta de recursos específicos para a modalidade de ensino, também foi um desafio que esteve entre os argumentos, como destacado na fala do PROFESSOR 4. Sobre essa situação, Boës; Matos e Guerra (2023, p.6) explicam que:

Muitas vezes, as escolas que oferecem essa modalidade de ensino não possuem infraestrutura adequada, materiais didáticos atualizados e tecnologia educacional. Isso pode limitar as possibilidades de ensino e dificultar a criação de um ambiente de aprendizagem estimulante. Os docentes precisam ser criativos e buscar alternativas para suprir essas lacunas, utilizando recursos disponíveis e desenvolvendo estratégias pedagógicas que sejam eficazes mesmo com recursos limitados.

A EJA auxilia na construção de oportunidade para aqueles jovens, adultos e idosos que, pelos mais variados motivos, não tiveram acesso ou foram excluídos da escolarização formal. Para cumprir seu papel de forma eficaz, na modalidade de ensino, o Estado necessita e tem o dever de ofertar a EJA com infraestrutura capaz de promover educação de qualidade para as pessoas que tiveram direitos negados, em especial, à educação. Assim, necessita ofertar formação continuada aos docentes, salários condizentes com os Planos de Carreira Docente, recursos e infraestrutura que estejam à altura das necessidades, dos direitos e desafios nela presentes. Araújo e Cordeiro (2015, p.380) afirmam que:

Mediante à escassez de material didático de qualidade, uma vez que os poucos existentes não são constituídos pedagogicamente com objetivos claros e sem considerar os conhecimentos prévios dos alunos, o professor encontra-se desafiado, desde o momento de seu planejamento, a buscar intervenções adequadas para suas situações de aprendizagem.

Melo (2015) em sua abordagem sobre os programas de material didático para EJA no Brasil, a partir de um recorte entre as décadas de 1990 e 2000, ressalta o papel da União como subsidiária de Estados e Municípios na produção de material didático para a modalidade de ensino.

Ao fazer considerações sobre as políticas de produção e distribuição de materiais didáticos, nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, o autor identifica que inicialmente, no governo FHC, os materiais tinham suas elaborações vinculadas a uma perspectiva da EJA como modalidade compensatória, em um panorama onde, as ações de alfabetização eram coordenadas por setores do governo não ligados às questões educacionais, a exemplo do Ministério do Trabalho e Emprego. Enquanto que, no Governo Luís Inácio Lula da Silva, por meio da criação do Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos - PNLA, ocorre uma significativa mudança na política de material didático para a EJA, incluindo a modalidade no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

Além disso, Mello (2015) destaca as iniciativas de produção de material por meio de municípios e estados governados por partidos do campo progressista, a exemplo do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) em São Paulo, que estimulava a produção coletiva de material didático, envolvendo professores e alunos; bem como o Sistema de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) em Porto Alegre, que produziu o livro “Palavras de trabalhador”.

Diante das reflexões apresentadas, entende-se que a EJA figura como modalidade de ensino que, apesar de suas inúmeras potencialidades, enfrenta desafios expressivos. As falas dos professores evidenciaram tanto as conquistas quanto as dificuldades diárias, destacando a importância do trabalho coletivo, da troca de experiências e da busca constante por estratégias que tornem o ensino mais significativo para um público tão diverso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa assumiu como objetivo geral investigar os espaços da atuação e da formação docente, as perspectivas formativas e as práticas educativas que estão relacionados ao ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos, com foco na rede pública municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE. Com base nos resultados encontrados no desenvolvimento da pesquisa, pode-se indicar que o objetivo proposto foi alcançado.

Entre os principais achados acerca da EJA no Brasil, constatou-se a existência de uma retomada do interesse na produção acadêmica pela modalidade no contexto do ensino de Geografia a partir de 2020, após um período de baixa produção entre 2014 e 2019. Revelou-se um crescimento no número de pesquisas sobre o tema, especialmente entre 2022 e 2023. Além disso, evidenciou-se a predominância da abordagem qualitativa nos estudos, bem como a interconexão entre os campos da Geografia e da Educação. O texto também aponta uma concentração geográfica das pesquisas nas regiões Sudeste e Sul, destacando uma lacuna na produção acadêmica sobre o tema na região Norte do Brasil.

No que se refere à Geografia da EJA no município, identificou-se uma desigualdade na distribuição das ofertas da modalidade. Embora três das quatro escolas que ofertam EJA estejam localizadas em bairros periféricos, juntas elas não superaram o número de matrículas da escola situada no centro da cidade. A análise dos dados de matrículas entre 2014 e 2023 confirma essa concentração, destacando que a oferta da EJA está mais centralizada, apesar de a população periférica representar uma parcela significativa do município. Esse cenário evidencia um desafio na igualdade do acesso à educação para jovens e adultos nas diferentes regiões da cidade.

Por outro lado, os dados evidenciam uma demanda elevada pela EJA, uma vez que no município seis em cada dez das pessoas com 15 anos ou mais não possui instrução ou têm o Ensino Fundamental incompleto, um índice acima das médias Estadual e Nacional. A situação é ainda mais crítica na zona rural do município, onde 78,36% das pessoas nessa faixa etária não concluíram essa etapa da educação, destacando a necessidade de políticas públicas, portanto evidenciando a alta demanda por EJA no município de Santa Cruz de Capibaribe-PE, motivo pelo qual este estudo se mostra eficaz para chamar a atenção do referido município, do Estado de Pernambuco e, do Brasil como um todo para o fortalecimento da campanha contra o fechamento das escolas do campo no Brasil, como se nesses espaços os sujeitos não tivessem direitos e como se não houvessem demandas por educação e, em especial, por Educação do Campo, além de externar aqui, a importância do estudo que ora estamos em conclusão e que

demonstra que o município de Santa Cruz do Capibaribe - PE necessita de mais escolas que possam atender os sujeitos do campo e da cidade, em especial, no segmento da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

No tocante à formação continuada, os docentes demonstram insatisfação com a qualidade e efetividade dessas formações, apontando limitações no conteúdo, sobrecarga de demandas e falta de articulação pedagógica. Quanto à frequência, os professores relatam participação regular, mas enfrentam desafios para equilibrar as formações com suas diferentes atribuições, como o ensino regular e a EJA.

No que se refere à contribuição da formação continuada para a construção da identidade docente na EJA e no ensino de Geografia, alguns professores reconhecem seu papel na promoção de uma educação humanizada e na compreensão do contexto dos alunos, enquanto outros criticam a estrutura das formações, destacando cobranças excessivas e falta de suporte adequado. Diante dessas percepções, evidencia-se a necessidade de repensar os modelos formativos, priorizando abordagens mais integradas, contextualizadas e alinhadas às necessidades dos docentes, promovendo um equilíbrio entre capacitação e valorização profissional.

Foi evidenciada uma percepção de desconexão entre os conteúdos curriculares e a realidade dos alunos da EJA, com destaque para o uso de um currículo oficial baseado no Currículo de Pernambuco para a EJA, que ainda apresenta lacunas na adaptação ao contexto local e às necessidades dos alunos, que muitas vezes não se veem refletidos nos temas abordados. Nesse sentido, os docentes indicam uma necessidade de reformulação curricular, que considere a conexão com os saberes e as experiências cotidianas dos alunos, visando tornar o ensino mais significativo e contextualizado.

Os resultados aqui apresentados oferecem evidências de aspectos da Geografia na EJA, em especial no município objeto do estudo. Assim, este estudo contribui para o direcionamento de ações que possam melhorar a prática docente, servindo também como base para tomadas de decisões estratégicas para a modalidade no município.

Acerca das limitações presentes nesse trabalho, pode-se destacar a falta de estatísticas mais recentes que indiquem aspectos das demandas de EJA. Outra limitação constatada foi o não acesso a todos os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino.

Posto isso, em relação às futuras pesquisas, recomenda-se a atualização das estatísticas que indicam demandas, principalmente através da utilização de informações extraídas do censo demográfico de 2022, uma vez que até a finalização deste estudo, ainda não estavam disponibilizadas pelo IBGE.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional**. Psicologia da educação, n. 23, 2006.

ALBERTI, Verena. **História dentro da História: Fontes Históricas**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ**, p. 367-387, 2010.

ALVES, Laís; SARAMAGO, Guilherme; VALENTE, Lucia; DE SOUSA, Angélica. **Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica**. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 43, p. 51-63, 2021.

ANDRADE, Letícia de Paula *et al.* **A Geografia como prática da liberdade na Educação de Jovens e Adultos**. Orientadora: Profa. Dra. Marlene Teresinha de Muno Colesanti. 2022. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; SILVA, Everson Melquíades da. **Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990**. Educação. Porto Alegre, p. 316-325, 2009.

ARAÚJO, Fabrícia Vieira de; CORDEIRO, Karolyna Maciel dos Santos. **As políticas públicas educacionais do programa nacional do livro didático: Analisando um livro didático de EJA**. LINKSCIENCEPLACE, v. 2, n. 4, p. 377-387, 2015.

BANDEIRA, José Junior Pinheiro. **Educação Geográfica Inclusiva: A Ação Pedagógica do Professor no Processo Educativo de Alunos com Necessidades Específicas**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). UFCG, 2025.

BARAUNA, C. D. J. de Oliveira, Augustinho, E., Maia, E. D., & da Silva Vieira, V. **A Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Pademia de Covid-19**. Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477, p. 140-150, 2022.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier; ALVES, Thelma Panerai; LUIZ, Márcia Karina da Silva. **A Educação no entardecer da vida**. Ensaio: aval. pol. públ. educ. 29 (113) • Oct-Dec 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FTMqJzp4R5ZsnJctc78jQgg/>. Acesso em 12 de março de 2025.

BÖES, J. C.; MATOS, D. de V.; GUERRA, A. de L. e R. **Desafios enfrentados pelos docentes da educação de jovens e adultos na atualidade**. Revista Educação em Páginas, Vitória da Conquista, v. 2, p. e13434, 2023. DOI: 10.22481/redupa.v2.13434.

BOIT, Érica Cecília Noronha da. **O letramento digital na educação de jovens e adultos: ressignificando as práticas pedagógicas na construção de conceitos geográficos**. Orientadora:

Profª. Drª. Luciana Backes. 2022. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2022.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01/2021. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, maio, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, maio, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 28 nov. 2023.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 28 nov. 2023.

Brasil. **Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação. Brasília, 2014. Disponível: [pne_conhecendo_20_metas.pdf](http://pne.conhecendo_20_metas.pdf) (mec.gov.br). Acesso em: 28 nov.2023.

CAIADO, Aurílio Sérgio Costa; SANTOS, Sarah Maria Monteiro dos. Fim da dicotomia rural-urbano? Um olhar sobre os processos socioespaciais. **São Paulo em perspectiva**, v. 17, p. 115-124, 2003.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do professor de Geografia.** Boletim Gaúcho de Geografia, v. 20, n. 1, 1995.

CARVALHO, Carolina Coimbra de. **Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens.** 2017.

CASSAB, Clarisse. Epistemologia do espaço na obra de Milton Santos: breve panorama. *Revista Geografias*, v. 5, n. 1, p. 98-108, 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Concepções Teórico-metodológicas e docência da Geografia no mundo contemporâneo. In: _____. **O ensino de Geografia na escola.** Campinas: Papirus, 2012. p,129-54.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** La Pensée Sauvage, Argentina, 1991.

DAL MOLIN, Adriana. **Geografias da educação de jovens e adultos: um estudo em Escolas Públicas de Canguçu/RS**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.

DAVIS, Claudia LF. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Textos FCC, v. 34, p. 104-104, 2012.

DIAS, Carlos; BICALHO, Ramofly. **Projeto “educar para emancipar”**: gestão da EJA no campo. MÉTIS: HISTÓRIA & CULTURA, v. 17, n. 33, 2018.

ELSAS, Vanessa Porfírio de Faria. **EJA: Entre a reprodução e a educação popular**. In: Proceedings of the 4th. Congresso Internacional de Pedagogia Social Congresso Internacional de Pedagogia Social. 2012.

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

FREIRE. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. 48. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FILHO, Alcides Alves de Souza; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. **Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, n. 112, p. 718-737, 2021.

FISCHER, Eveline; STECANELA, Nilda. A formação continuada em EJA: reflexões acerca do diálogo freireano e da prática reflexiva do professor. **Ler e Escrever**, p. 41, 2014.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a Educação Popular**. Revista Trimestral de Debates da FASE, Rio de Janeiro, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa-Portugal, Editora Porto, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, v. 35, p. 20-29, 1995.

GUEDES, Neide Cavalcante. **A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola**. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2021.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. **Considerações sobre educação popular e escolarização de adultos no pensamento e na práxis de Paulo Freire**. Educação & Sociedade, v. 42, p. e255872, 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IBGE. **Censo demográfico - 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 07 out. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. 3.ed. Barcelona: Graó, 1998.

IMBERNÓN, **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Cortez Editora, 2009.

IMBERNÓN, **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

IMBERNÓN, **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

INEP. **Censo Escolar - 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/pagina-inicial>. Acesso em: 04 out. 2024.

JARDILINO, José Rubens Lima; DE ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **Educação de Jovens e Adultos sujeitos, saberes e práticas**. Cortez Editora, 2015.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **Para uma Geografia da Educação**. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, J. Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão. **João Pessoa: Mídia**, 2013.

LEITÃO, Carla. **A entrevista como instrumento de pesquisa científica: planejamento, execução e análise**. Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem qualitativa de Pesquisa, v. 3, 2021.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LIMA, Maria do Socorro Bezerra; MOREIRA, Érika Vanessa. **A pesquisa qualitativa em geografia**. Caderno Prudentino de Geografia, v. 2, n. 37, p. 27-55, 2015.

LIMA, Maria do Socorro Bezerra; MOREIRA, Érika Vanessa. **A pesquisa qualitativa em geografia**. Caderno Prudentino de Geografia, v. 2, n. 37, p. 27-55, 2015.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál., Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

LOCATEL, Celso Donizete. Da dicotomia rural-urbano à urbanização do território no Brasil. **Mercator-Revista de Geografia da UFC**, v. 12, n. 2, p. 85-102, 2013.

MAIA, Humberto Cordeiro Araújo. **Ritos Geográficos Docentes: Ser e Tornar-se Professor(a) de Geografia na Educação de Jovens e Adultos – EJA**. 2022. F.167. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas – IGCE, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2022.

MAIA, Humberto Cordeiro Araujo; MAIA, Diego Correa. Formação de professores de geografia para a eja: cenários e desafios à prática pedagógica. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, 2020.

MAKARENKO, A. S. (1977). **La colectividad y la educacion de la personalidad**. (V. Kumarin Trad.). Moscú: Editora Progreso. (Obra original publicada em 1937).

MALAVSKI, Paula Dagnone. **O ensino de Geografia e do urbano na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: as possibilidades e uma formação cidadã para a conquista do direito à cidade**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MATIAS, Keoma Tabosa Guimarães; . **A Interiorização da Educação Superior Pública e a formação de professores no interior pernambucano**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, 11, 2017. Florianópolis. p. 1-8.

MEDEIROS, Alexandre Barra *et al.* **A educação ambiental nos livros didáticos de Geografia e Ciências do ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos em Ituiutaba/MG**. Orientadora: Maria Beatriz Junqueira Bernardes. 2021. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2021.

MELLO, Paulo Eduardo Dias. **Programas de materiais didáticos para a EJA no Brasil (1996-2014): trajetória e contradições**. Atos de Pesquisa em Educação, v. 1, n. 10, p. 80-99, 2015.

MELO, Thiago Sebastião de. **Cidade/Urbano versus Campo/Rural: a necessidade de políticas públicas que superem esta dicotomia para inclusão das populações pobres no Brasil**. 2017.

MIRANDA, Joseval dos Reis; PEREIRA, Maria Susley. **Desenvolvimento histórico e marcos legais da educação de jovens e adultos no Brasil**. In: GARCIA, R. M.; DA SILVA, M. P. EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes. João Pessoa: Editora UFPB, 2018, p. 179-193.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOTERLE, Juciela. **A educação geográfica na educação de pessoas jovens e adultas–EJA**. Orientador: coorientador: Adriana Regina Sanceverino. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação) - Erechim, 2021.

NASCIMENTO, Joaquim Péricles Mazzon do. **Por uma geografia viva e a educação de jovens e adultos em foco: caminhos, experiência e narrativas de um professor em formação**. Orientadora: Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo. 2023. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2023.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, p. 83-100, 2007.

OPAS. **Estatísticas Mundiais de Saúde**. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/brasil>. Acesso em: 19 set. 2024.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Márcia Cristina. **Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibpex, 2011.

PERA, Caroline Krobath Luz; BUENO, Laura Machado de Mello. Revendo o uso de dados do IBGE para pesquisa e planejamento territorial: reflexões quanto à classificação da situação urbana e rural. **Cadernos Metrópole**, v. 18, n. 37, p. 722-742, 2016.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco de Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos**, 2021.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Professores de geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional**. 2017. 370 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

PIMENTA, Alexandre Marinho; ROSSO, Sadi Dal; SOUSA, Carlos Alberto Lopes de. A reprodução educacional renovada: dualidade intrainstitucional no programa Universidade Aberta do Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e187362, 2019.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do Trabalho**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2003.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. Políticas Públicas na Trajetória do Ensino e da Formação dos Professores: a construção de conhecimentos. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, J. **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Mídia, 2013.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. **Educação continuada**. Campinas: Papyrus, v. 2, p. 11-33, 2000.

QUINTÃO, Altemar de Figueirêdo Bustorff. **Nucleação escolar e reorganização espacial da educação de jovens e adultos em Mamanguape/PB e Cuité de Mamanguape/PB: um estudo no campo da geografia da educação**. Orientadora: Maria Adailza Martins de Albuquerque. Tese (Programa de Pós-Graduação em Geografia) - João Pessoa, 2023.

REZENDE, Caroline Geraldini Ferreira. **A cartografia escolar na educação de jovens e adultos: uma experiência com a prática docente em geografia**. Orientadora: Professora Dra. Míriam Aparecida Bueno. Dissertação (Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. Formação de professores: concepções e práticas. **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Ed. Vieira, 2006.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986. Disponível em: <file:///C:/Users/PROFESSOR/Downloads/745679139-LIVRO-1981-Metodos-e-tecnicas-de-pesquisa-bibliografica-SALVADOR.pdf>. Acesso: janeiro de 2024.

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei nº 1.885, de 27 de maio de 2010**. Dispõe sobre reformulação da Lei Municipal N.º.1.243/1998, denominada de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe e dá outras providências. Disponível em: https://www.camarasantacruzdocapibaribe.pe.gov.br/Leis%20Aprovadas/leis_geral.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

SANTOS, Júlio. **GEOGRAFIA Comunitária e Educação de Jovens e Adultos: os educadores Flâneurs Sem Terra do Assentamento Paulo César Vinha - Conceição da Barra/es**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SÁ, Ana Paula Lourenço de. **Formação continuada no âmbito do trabalho docente e sua (in) visibilidade em pesquisas educacionais vinculadas a programas de pós-graduação em educação da UFPE**. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos; NETO, José Batista. **Concepções e práticas de formação continuada na educação básica**. Revista Interterritórios, Caruaru, v. 2, n. 3, p. 101-120, 2016.

SANTOS, Enio Serra dos. Trajetórias do currículo de geografia que se ensina a jovens e adultos trabalhadores. **Giramundo**, v. 1, n. 1, p. 45-54, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SCHABARUM, Joseane Carla *et al.* Cadeias curtas de comercialização de alimentos, agricultura familiar e a relação campo-cidade: Small chains of food commercialization, family farming and the countryside-city relationship. **International Journal of Environmental Resilience Research and Science**, v. 5, n. 02, p. 1-20, 2023.

SEKI, Allan Kenji *et al.* **Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira**. Práxis Educativa, v. 12, n. 3, p. 942-959, 2017.

SENHORAS, Elói Martins. **Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos**. Boletim de conjuntura (BOCA), v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.

SERRA, Enio. **Políticas de Currículo e Práticas Docentes em Geografia na Educação de Jovens e Adultos**. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, J. Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão. **João Pessoa: Mídia**, 2013.

SILVA, Raimunda Maria da; CAZUMBÁ, Rodrigo da Silva Santos. **Gestão Democrática e Projeto Político-Pedagógico: Estudo de Caso em uma Escola Municipal de São Gonçalo dos Campos-BA**. Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional, v. 4, n. 8, p. 17-28, 2015.

SILVA, Ana Lúcia da; BENTO, Izabella Peracini. Formação docente e o ensino de geografia na educação de jovens e adultos. [TESTE] **Anais do I Colóquio Internacional de Educação Geográfica e do IV Seminário Ensinar Geografia na Contemporaneidade**, v. 1, n. 1, p. 257-265, 2018.

SILVA, Juniele Martins; MENDES, Estevane de Paula Pontes. Abordagem qualitativa e geografia: pesquisa documental, entrevista e observação. **Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 207-221, 2013.

SILVA, Luís De Aguiar; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. A formação do professor de geografia no contexto da educação de jovens e adultos. [TESTE] **Anais do I Colóquio Internacional de Educação Geográfica e do IV Seminário Ensinar Geografia na Contemporaneidade**, v. 1, n. 1, p. 613-625, 2018.

SILVA, Marcos Antônio Soares da. **O currículo da EJA do campo: uma análise entre as perspectivas do MST e da Secretaria de Educação de Pernambuco**. Orientador: Maurício Antunes Tavares. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

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**. Orientadora: Profa. Dra. Miriam Aparecida Bueno. 2024. Tese (Programa de Pós-Graduação em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.

SILVA, Maurilio Farias. **Narrativas (auto) biográficas e conhecimentos geográficos: histórias de vida de alunos da educação de jovens e adultos**. Orientador: Antônio Carlos Pinheiro. 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SOUSA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

SOUTO, Jackson Vital *et al.* **Geografia da educação de jovens e adultos desempregados: trabalho abstrato e humanização**. Orientador: Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso. 2023. Tese (Programa de Pós-Graduação em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

SOUSA FILHO, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. **Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização**. ARTIGO Ensaio: aval. pol. públ. educ. 29 (112) • Jul-Sep 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4b8tWfCRNXmBxCt8CzC3chQ/>. Acesso em 12 de março de 2025.

STRECK, Danilo; ROSA, Carolina Schenatto da. **A Pedagogia do Oprimido como referência para a EJA e para a Educação Popular**. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 408-416, 2019.

STRECK, Danilo; SANTOS, Karine. **Educação de jovens e adultos: diálogos com a pedagogia social e educação popular**. *EccoS Revista Científica*, n. 25, p. 19-37, 2011.

TRENTINI, Paula Cristina. MARIOTINI, Sérgio Donizete. **Gestão escolar: possibilidades de construção de um projeto político pedagógico autônomo.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): 232-247, 2016.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. **Educação Popular: uma história, um que-fazer.** Educação Unisinos, v. 13, n. 02, p. 135-146, 2009.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA DESENVOLVIDO COM OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Pró-Reitoria de Pós-Graduação

Centro de Humanidades - CH

Unidade Acadêmica de Geografia - UAG

Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede – ProfGeo

Mestrando: Júlio César Alexandre de Lima

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ivanalda Dantas da Nóbrega

Projeto: ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA EM GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE – PE.

Objetivo geral: Analisar os espaços de atuação e a formação continuada na docência em Geografia na EJA da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe – PE.

Bloco 1 - Caracterização pessoal:

Qual o seu nome completo e idade?

Em que ano e em qual área se formou?

Onde estudou? Conte um pouco de sua trajetória escolar.

Por que você escolheu ser professor (a)?

Há quanto tempo está lecionando na Rede Municipal?

Há quanto tempo leciona na EJA da Rede Municipal?

Qual o seu vínculo com o Município?

Em qual(is) escola(s) da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe você está lecionando, atualmente?

Há quanto tempo está lecionando nessa(s) escola(s)?

Sua(s) turma(s) são exclusivamente da EJA? Fale um pouco sobre essas turmas.

Fez ou está fazendo pós-graduação ou outra graduação depois da licenciatura? Qual? Onde?

Bloco 2 - Identidade docente na EJA

1. Por que você é professor (a) na EJA?

2. Para você, o que é ser professor (a) de Geografia na EJA?

3. Quais foram as dificuldades que você encontrou no início da sua carreira docente na modalidade de ensino da EJA?
4. Diante das dificuldades sentidas, em algum momento você pensou em abandonar a modalidade de ensino? Se sim, o que o motivou a permanecer?
5. E atualmente, quais são suas maiores dificuldades na sala de aula da EJA? E na escola, enquanto instituição que oferece a EJA como modalidade de ensino?

Bloco 3 - Formação continuada

6. O município oferta formação continuada?
(Observação: para resposta positiva, prosseguir com as perguntas 7, 8 e 9; em caso de resposta negativa, pular para as perguntas 8, 9 e 10)
7. Com qual frequência você participa dos encontros de formação continuada, ofertados pelo Município?
8. Durante essas formações continuadas, acontecem abordagens direcionadas à EJA? E abordagens direcionadas à Geografia na EJA?
9. A formação continuada, contribui de que forma para a construção da sua identidade docente de Geografia na EJA? Foi importante? Ajudou-lhe?
10. Diante da ausência de oferta de formação continuada pelo Município, você tem acesso a outras oportunidades de formação continuada? Se sim, quais?
11. Na sua concepção, em quais aspectos uma formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Ensino contribuiria para a sua prática docente na EJA?
12. Quais características você gostaria que estivessem presentes em uma formação continuada ofertada pelo Município?
13. Há alguma outra questão que você queira colocar? Ou complementar alguma resposta?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

ESTUDO: ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA EM GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE - PE

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, _____, residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF/MF _____ nascido(a) em ____ / ____ / _____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “**ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA EM GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE - PE**”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

D) Esta pesquisa tem como objetivos:

Geral

- Analisar os espaços de atuação e a formação continuada na docência em Geografia na EJA da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe – PE.

Específicos

- Refletir acerca da formação continuada e atuação escolar na docência em Geografia na EJA.

- Caracterizar e analisar a formação continuada e a atuação docente em Geografia da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe - PE.
- Identificar e caracterizar os sujeitos docentes de Geografia na EJA da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe - PE.

- II) A presente pesquisa justifica-se por contribuir com o debate acerca das peculiaridades inerentes aos espaços de atuação e à formação continuada docência de Geografia na EJA, o que proporciona a identificação de aspectos fundamentais para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem de Geografia na EJA. Dialogando com a linha de pesquisa “Formação Docente em Geografia”, no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede – ProfGeo, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A pesquisa será realizada por meio do método dialético, portanto através de uma abordagem qualitativa, visando a construção de conhecimento sobre os espaços de atuação e a formação continuada na docência em Geografia na EJA da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe - PE. Quanto aos procedimentos metodológicos de pesquisa, o estudo propõe-se a utilizar-se de entrevistas semiestruturadas e da História Oral como linha metodológica que seja capaz de proporcionar um caminho que contribua para trazer à luz as identidades que os sujeitos da pesquisa têm com o ensino de Geografia na EJA, tendo como base as entrevistas com os sujeitos pesquisados. Ao definir a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, partimos do entendimento da mesma como técnica que proporciona flexibilidade e interação. A partir da coleta de dados, efetivada através de entrevistas semiestruturadas, ocorrerão os processos de tabulação e sistematização das respostas em planilhas e similares, proporcionando condições para melhor análise dos dados. A análise de Conteúdo (Bardin, 1979; Franco, 2005) será utilizada como método de análise dos dados, trabalhando os dados por meio de codificações e comparações contextuais com uma matriz de análise, inferindo aspectos das mensagens, para assim, produzir interpretações atreladas a uma fundamentação teoria.
- III) Os riscos decorrentes da participação na pesquisa serão mínimos, tais como, constrangimento ao falar sobre assuntos relacionados aos temas pesquisados, e/ou vazamento de informações. Buscando minimizar as chances de ocorrências dos riscos acima citados, a pesquisa será conduzida conforme princípios que respeitem as individualidades dos entrevistados, os participantes serão identificados, a todo momento, através de nomes fictícios, os dados e instrumentos utilizados na pesquisa

ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Benefícios: contribuir para o reconhecimento dos espaços de atuação docente e a formação continuada na rede de ensino onde ocorreu este estudo, visando a aprendizagem a partir de suas compreensões.

- IV) É garantido aos participantes o acompanhamento das questões pertinentes ao estudo, tanto durante quanto após a pesquisa.
- V) Em caso de discordância, não haverá penalização, bem como será possível, a qualquer momento, retirar o consentimento, também sem qualquer tipo de explicação e penalidade.
- VI) Fica garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa;
- VII) Os resultados serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica;
Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa
() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa
() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- VIII) A cada participante será garantido o recebimento de uma via do TCLE, devidamente preenchida e assinada;
- IX) O participante nada pagará para participar desta pesquisa, se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores.
- X) Fica também garantida indenização em caso de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.
- XI) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Santa Cruz do Capibaribe - PE, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do (da) participante: _____

Testemunha 1:

Nome / RG / Telefone
Testemunha 2:

Nome / RG / Telefone

Responsável pelo Projeto: Júlio César Alexandre de Lima
Endereço na Rua Genário Olímpio da Rocha, nº 6, Cruz Alta, Santa Cruz do Capibaribe – PE,
CEP 55195036, com o telefone (81) 98978-8271 e e-mail:
julio.alexandre@estudante.ufcg.edu.br

APÊNDICE C – FOLDER INFORMATIVO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DO MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE
GEOGRAFIA EM REDE – PROFGEIO



GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE – PE

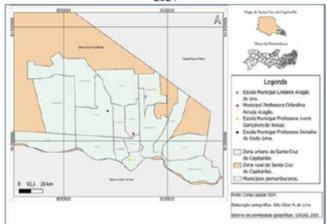
Discente: Júlio César Alexandre de Lima
Orientadora: Profa. Dra. Ivanilda Dantas da Nóbrega

Campina Grande
2025

Caracterização do município de Santa Cruz do Capibaribe

O município de Santa Cruz do Capibaribe, localizado no Agreste de Pernambuco, dista 191 quilômetros da capital do Estado, Recife, com população de 98.254 habitantes, (IBGE, 2022), com maior concentração de pessoas entre 5 e 34 anos, o que indica uma população relativamente jovem. Com a economia centrada na indústria têxtil.

Mapa de Localização do Município e das escolas que ofertaram turmas nos Anos Finais do Ensino Fundamental da EJA no Ano de 2024



Fonte: Elaborado pelo Autor, 2024.

A Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Cruz do Capibaribe conta, em 2024, com 26 (vinte e seis) unidades de ensino que compõem a rede. Neste mesmo ano, em quatro unidades escolares foram ofertadas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EJA. Sendo elas:

- Escola Municipal Professora Ivone Gonçalves de Araújo.
- Escola Municipal Lindalva Aragão de Lira.
- Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima.
- Escola Municipal Professora Orlandina Arruda Aragão.

Escola Municipal Professora Ivone Gonçalves de Araújo



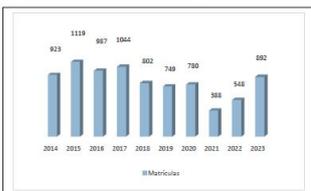
Fundada em 2001, está localizada no Centro do município, bairro que conta com uma população de 4.082 habitantes (IBGE, 2024). Na referida escola, são oferecidas turmas das modalidades de Ensino Regular e EJA, etapas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, distribuídas nos três turnos escolares. Na última década concentrou o maior quantitativo de matrículas na EJA da Rede Municipal, com 4.419 estudantes matriculados entre 2014 e 2023.

Escola Municipal Lindalva Aragão de Lira



Localizada no bairro Santo Agostinho, o quinto mais populoso do município, com uma população de 10.368 habitantes (IBGE, 2024), a Escola Municipal Lindalva Aragão de Lira iniciou suas atividades no ano de 1997. Atualmente, oferece turmas das duas etapas da modalidade de Ensino Fundamental, além de contar com matrículas de EJA. Entre as escolas objeto de estudo dessa pesquisa, é a que apresenta o menor quantitativo de estudantes matriculados na EJA durante os dez últimos anos, foram 118 matrículas.

Matrículas na EJA Municipal entre 2014 e 2023



A evolução das matrículas na EJA da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe entre 2014 e 2023, evidencia uma variação significativa ao longo dos anos. O número de matrículas atingiu seu pico em 2015, com 1118 alunos, seguido por uma leve queda até 2017. A partir de 2018, observou-se um declínio mais acentuado, atingindo o ponto mais baixo em 2021, com apenas 388 matrículas. No entanto, nos anos seguintes, houve uma recuperação gradual, chegando a 892 matrículas em 2023, superando os patamares pré-pandêmicos.

Documentos



Drive aberto, contendo EBOOKS, Leis Federais, Leis Municipais, relatórios, pareceres e resoluções acerca da EJA.

Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por nível de instrução, e situação do domicílio

Nível territorial	Pessoas de 15 anos ou mais de idade, domiciliares			Pessoas de 15 anos ou mais de idade, sem instrução e funcionalmente inseridas		
	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total
Brasil	121.558.358	22.823.865	144.382.223	49.658.064	15.250.000	64.908.064
Pernambuco	5.229.734	1.313.819	6.543.553	1.330.007	955.053	2.285.060
Santa Cruz do Capibaribe	62.134	1.850	63.984	39.599	1.293	40.892

Os dados evidenciam uma demanda elevada para a EJA, com 64,12% da população com 15 anos ou mais sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto. Os índices são altos tanto nas áreas urbanas (63,74%) quanto nas rurais (78,36%), onde quase oito em cada dez pessoas nessa faixa etária fazem parte do público potencial dessa modalidade de ensino.

Matrículas por modalidade/fase de ensino 2014-2023

Instituição de Ensino	Ensino Fundamental		EJA	Pré-ensino
	Anos Iniciais	Anos Finais		
Escola Municipal Professora Orlandina Arruda Aragão	1.287	2.963	2.771	
Escola Municipal Professora Ivone Gonçalves de Araújo	5.320	6.897	4.419	66
Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima	2.913	3.284	493	
Escola Municipal Lindalva Aragão de Lira	5.866	3.956	118	

A distribuição das escolas, considerando tanto a localização das instituições quanto o número de matrículas, revela uma forte disparidade na alocação das ofertas de EJA. Ao observarmos os dados de matrículas na EJA, percebe-se que a escola situada no centro, atende um número significativo de alunos, superando individualmente a quantidade de matrículas de todas as escolas periféricas juntas.

Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima



A Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima está localizada no bairro Bela Vista, que possui uma população de 16.057 habitantes (IBGE, 2024). A Escola teve seu primeiro ano de funcionamento em 1986; oferece as modalidades de Ensino Fundamental e EJA, atendendo os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e anos finais do ensino fundamental na EJA.

Escola Municipal Professora Orlandina Arruda Aragão



A Escola Municipal Professora Orlandina Arruda Aragão, localizada no bairro Dona Dom, bairro que tem uma população de 7.796 habitantes (IBGE, 2024). Oferece turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, distribuídas entre as modalidades de Ensino Regular e EJA, com matrículas nos três turnos escolares. Apresenta-se com 2.771 matrículas na EJA, sendo essas matrículas distribuídas entre turmas de Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental.

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA EM GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE - PE

Pesquisador: JULIO CESAR ALEXANDRE DE LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77752424.2.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.861.559

Apresentação do Projeto:

Projeto desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação da UAG/CH abordando o tema da atuação docente e formação continuada

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os espaços de atuação e formação continuada na docência em Geografia no Município de Sta Cruz do Capibaribe-PB

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

São mencionados tanto nas orientações básicas como no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

as demandas Foram atendidas

Recomendações:

Sem recomendações

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 6.861.559

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendencias foram solucionadas pelo pesquisador. Por essa razão somos de parecer favorável a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2265776.pdf	17/05/2024 16:53:14		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_julio_16052024.pdf	17/05/2024 16:49:27	JULIO CESAR ALEXANDRE DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuenciasecretaria_Julio.pdf	17/05/2024 16:48:42	JULIO CESAR ALEXANDRE DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_julio160524.pdf	17/05/2024 16:46:05	JULIO CESAR ALEXANDRE DE LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromisso_julio_24022024assinado.pdf	24/02/2024 16:19:50	JULIO CESAR ALEXANDRE DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_julio.pdf	10/02/2024 18:57:40	JULIO CESAR ALEXANDRE DE LIMA	Aceito
Outros	Roteiroentrevista_julio.pdf	10/02/2024 07:58:10	JULIO CESAR ALEXANDRE DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuenciaescolaorlandina_julio.pdf	10/02/2024 07:56:08	JULIO CESAR ALEXANDRE DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuenciaescolalindalva_julio.pdf	10/02/2024 07:55:48	JULIO CESAR ALEXANDRE DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuenciaescolaivone_julio.pdf	10/02/2024 07:55:32	JULIO CESAR ALEXANDRE DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e	Anuenciaescoladonatila_julio.pdf	10/02/2024 07:55:14	JULIO CESAR ALEXANDRE DE	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
 Bairro: São José CEP: 58.107-670
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.861.559

Infraestrutura	Anuenciaescoladonatila_julio.pdf	10/02/2024 07:55:14	LIMA	Aceito
Cronograma	Cronograma_julio19012024.pdf	19/01/2024 22:45:55	JULIO CESAR ALEXANDRE DE LIMA	Aceito
Orçamento	Orcamento_julio19012024.pdf	19/01/2024 22:28:34	JULIO CESAR ALEXANDRE DE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 03 de Junho de 2024

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br