DO LUGAR AO TERRITÓRIO EPISTEMOLÓGICO: A EJA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

FROM THE PLACE TO THE EPISTEMOLOGICAL TERRITORY: YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE INITIAL TRAINING OF GEOGRAPHY TEACHERS

DEL LUGAR AL TERRITORIO EPISTEMOLÓGICO: EJA EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA

Humberto Cordeiro Araujo Maia
Professor Adjunto (Uesc/Ihéus);
Doutor em Geografia (Unesp/Rio Claro);
Líder do Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais, Educação e Geografia (NUPEGeo).
E-mail: hcamaia@uesc.br

Resumo:
O currículo dos cursos de licenciatura não reserva, quanto ao componente curricular ou às práticas de estágio, um lugar de relevância à modalidade escolar que recebe jovens e adultos (Educação de Jovens e Adultos – EJA). Partindo dessa premissa, e considerando o contexto de formação e de ensino de Geografia, neste artigo são problematizados o lugar e o território epistemológico da EJA nos currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia de instituições públicas, estaduais e federais, com oferta contínua na Bahia. Para tanto, ancorados em uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, foram adotados estes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica; elaboração e aplicação de formulário eletrônico direcionado aos colegiados dos cursos; e análise de projetos curriculares, pareceres e resoluções. Com base na análise dos dados coletados, foi possível constatar que o avanço neoliberal no contexto educacional, em relação à formação de professores, toma proporções preocupantes, principalmente pela gritante ausência das demandas da EJA no percurso formativo dos graduandos.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores de Geografia, Educação de Jovens e Adultos, Lugar e Território Epistemológico.

Abstract:
The curriculum of undergraduate courses does not reserve a place of relevance for the school modality that receives young people and adults (Youth and Adult Education – EJA), either in terms of curricular component or internship practices. Based on this premise and considering the context of Geography training and teaching, this article problematizes the place and epistemological territory of Youth and Adult Education in the curricula of Geography degree courses in public, state and federal institutions, with continuous offering in Bahia. To achieve this objective, anchored in a qualitative approach, of the case study type, these methodological procedures were adopted: bibliographical research; preparation and application of an electronic form aimed at course committees (it is the basic instance of undergraduate courses, responsible for administrative structuring, including the execution of policies external to teaching, research and extension activities); analysis of curricular projects, opinions and resolutions. Based on the analysis of the data collected, it was possible to verify that the neoliberal advance in the educational context, in relation to teacher training, takes on worrying proportions, mainly due to the glaring absence of Youth and Adult Education demands in the training path of undergraduates.

Keywords: Degree in Geography, Youth and Adult Education, Place and Epistemological Territory.

Resumen:
El currículo de las licenciaturas no reserva, ni siquiera a nivel de componente curricular, o en el periodo prácticas, un lugar de relevancia para la modalidad escolar que acoge a jóvenes y adultos (Educación para Jóvenes y Adultos – EJA). Partiendo de esta premisa, y teniendo en cuenta el contexto de la formación y la enseñanza de la Geografía, este artículo problematiza el lugar y el territorio epistemológico de la EJA en los currículos de las carreras de Geografía de instituciones públicas, estaduales y federales con oferta continua en la Bahia. Para ello, anclado en un enfoque cualitativo, estudio de caso, se adoptaron estos procedimientos metodológicos: investigación bibliográfica; preparación y aplicación de un formulario electrónico para los colegiado de los curso de Geografía; análisis de proyectos curriculares, dictámenes y resoluciones. A partir del análisis de los datos recogidos, se pudo constatar el avance neoliberal en el contexto educativo, acerca de la

formación del profesorado, adquiere proporciones preocupantes, principalmente debido a la flagrante ausencia de asignaturas que aborden la EJA en los programas de formación de los estudiantes universitarios.

Palabras-clave: Licenciatura en Geografía, Educación de Jóvenes y Adultos, Lugar y Territorio Epistemológico.

Considerações iniciais

No Brasil, já há algumas décadas, nos eventos pedagógicos e acadêmicos que têm a educação como pauta, crescem os debates sobre a formação de docentes para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando tanto a história dessa modalidade de ensino como as lutas dos educadores que vivenciam essa realidade. Nessa perspectiva, entendemos que, conforme afirma Soares (2008), à medida que crescem os debates, os problemas que circundam a formação desses educadores também recebem maior destaque. Em consequência disso, essa modalidade de ensino é definida como um campo pedagógico peculiar, o que requer a profissionalização especial dos seus agentes.

Considerando esse contexto, neste artigo, buscamos problematizar o lugar e o território epistemológico da EJA nos currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia das instituições públicas, estaduais e federais, com oferta contínua na Bahia, e debater os aspectos sociopolíticos e as perspectivas da formação inicial de professores de Geografia para a EJA.[1] Para tanto, optamos por uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa e

[1] Cabe mencionar que este estudo constitui-se como uma das etapas da tese intitulada *Ritos Geográficos Docentes: ser e tornar-se professor(a) de Geografia na Educação de Jovens e Adultos – EJA*, defendida em 2022 (Maia, 2022).

com estudo de caso. Quanto aos procedimentos metodológicos, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre os temas Educação de Jovens e Adultos e formação de professores de Geografia.

Em relação aos documentos analisados, selecionamos aqueles que se constituem como parâmetros e diretrizes para o funcionamento dos cursos, como o Projeto Acadêmico Curricular (PAC)/Projeto Pedagógico do Curso (PPC) das instituições públicas que ofertam continuamente o curso de Licenciatura em Geografia na modalidade presencial, na Bahia, além de legislações (pareceres e resoluções). Além disso, visando traçar um panorama dessa realidade na Bahia, elaboramos um formulário eletrônico direcionado aos colegiados dos cursos e o utilizamos como dispositivo para a coleta de dados. Esse formulário contemplou diversas questões, como, por exemplo, o tratamento dado ao tema EJA no Projeto Acadêmico Curricular (PAC)/Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a organização/distribuição das 400 horas para a prática dos componentes ou prática como componente curricular, a organização/distribuição das 400 horas para o estágio supervisionado e a obrigatoriedade ou não de desenvolvimento na modalidade EJA dos estágios supervisionados. Cabe, ainda, mencionar que a aplicação dos formulários destinados aos colegiados dos cursos foi realizada no período compreendido entre junho e agosto de 2020; interessa-nos, portanto, neste artigo, o contexto documental e normativo então operante.

Constatamos, durante o desenvolvimento desta investigação, a urgente necessidade de que a formação inicial de professores contemple as especificidades da modalidade EJA. No caso da formação de professores de Geografia para a referida

modalidade, é necessário que o currículo contemple a Geografia dos(as) alunos(as) oriundos(as) das classes trabalhadoras, que são a maioria do público. Ademais, observamos, ainda, que pouco – ou nenhum – espaço é reservado à EJA nos currículos dos cursos analisados, o que reflete as disputas hegemônicas que fundamentam muitos desses currículos. Essa situação tornou-se ainda mais delicada após a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, como destacamos na seção a seguir.

Aspectos sociopolíticos e perspectivas para a formação inicial de professores de Geografia para a EJA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996) – institui a necessidade de formação adequada para se trabalhar com jovens e adultos, assegurando maior atenção às especificidades do público matriculado nos cursos da Educação de Jovens e Adultos (Soares; Simões, 2005). Buscando atender a essa demanda, segundo Soares e Simões (2005), existem algumas iniciativas de governos municipais e estaduais, no sentido de promover ações de capacitação do corpo docente pela formação continuada de professores e de incentivo à produção de material didático destinado a tal público.

No entanto, para Soares (2008), as ações das universidades – dado seu expressivo potencial formativo – quanto à qualificação do educador de jovens e adultos são ainda tímidas, principalmente quando percebemos que a EJA ocupa um espaço cada vez maior nos debates sobre educação. Evidentemente, as universidades ainda não utilizam todo o seu potencial no processo formativo dos

docentes, pois muitas vezes relegam os estudos sobre a EJA a um « lugar menor » entre as modalidade de ensino.

A esse respeito, Soares (2008) alerta para o fato de que, de modo geral, a formação recebida pelos professores é precária, caracterizada por treinamentos e cursos aligeirados, não atendendo, portanto, às necessidades da demanda. De modo similar, Dantas (2015) observa que, atualmente, não há uma formação específica obrigatória para o docente da EJA, havendo apenas uma formação inicial, baseada nas propostas curriculares das universidades, e outra continuada, que permanece sob a responsabilidade dos estados e municípios, e que tem como referência as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

Ainda segundo a autora, a prática docente com o público da EJA é edificada no interior da própria sala de aula, ou seja, advém da interlocução entre os envolvidos: principalmente, os alunos, os conhecimentos que os professores adquirem por meio das vivências na carreira, a visão de mundo e sociedade desses sujeitos, a troca de informações e, entre outras questões, as trocas de experiências com os colegas de profissão. Essa situação se assemelha às especificidades da formação inicial de professores de Geografia, visto que, na contemporaneidade, uma importante etapa da formação de docentes de Geografia que atuam na EJA é resultado das experiências em sala de aula. Por outro lado, Dantas (2015, p. 99) afirma que os profissionais

> [...] que lidam com a educação de adultos, geralmente carecem de uma formação teórica mais consistente, que nos faça identificar as concepções acerca da origem e evolução do conhecimento, do papel do ensino, da

> aprendizagem do professor e do aluno que subjaz a sua prática pedagógica. Necessitam de uma formação específica a partir de um aprofundamento teórico das ciências, relacionadas com a educação e com os conteúdos e metodologias inerentes a cada área curricular.

Assim, considerando que muitos docentes são formados pelos saberes construídos e pelas experiências vividas e compartilhadas, esse entrecruzamento entre trajetória de vida pessoal e percursos formativos/profissionais deve estar relacionado aos pressupostos teóricos, conceituais e epistemológicos de base geográfica. Nesse sentido, Morais e Dourado (2018) destacam que, no caso de licenciados dos cursos de Pedagogia e Geografia, a formação fica restrita aos conhecimentos mais generalistas, não atendendo à identidade da EJA ou à formação pedagógica do professor, o que pode provocar inúmeros danos nos processos pedagógicos e na formação dos educandos.

Seguindo nessa mesma direção analítica, Josso (2009) afirma que a experiência profissional do professor dessa modalidade de ensino é produzida por uma vivência que ele escolhe ou aceita como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Por isso, o trabalho docente está pautado em reflexões sobre o que foi vivenciado; entretanto, ainda que todas as experiências sejam vivências, nem todas as vivências se tornam experiências. Nesse sentido, o grande desafio consiste em transformar a vivência em experiência analisada, ajustando as experiências à formação pessoal dos alunos, no intuito de atender às suas especificidades nos mais diversos contextos, formando os sujeitos para atuarem de maneira cidadã na sociedade em que vivem.

No entanto, para que essa atuação aconteça, tempos e espaços são essenciais, haja vista que ambos possuem as marcas do que foi experienciado nos movimentos que distinguem os caminhos percorridos, direcionando o modo de ser e de pensar as ações dos sujeitos na profissão docente (Josso, 2009). Logo, a formação docente envolve tanto os processos de formação ditos formais (cursos de formação inicial e continuada, por exemplo) como os adquiridos através das práxis pedagógicas, das reflexões e vivências/experiências profissionais. Por isso, durante sua atuação docente, é desejável que o professor da EJA esteja ciente de que, tendo em vista a diversidade do seu público, muitos elementos são essenciais ao trabalho educativo, tais como a pesquisa, a formação continuada, a prática pedagógica e o (re)conhecimento das necessidades dos alunos, entre outros.

Assim, relacionando o processo de formação do professor de jovens e adultos com as especificidades do(a) professor(a) de Geografia da EJA, acreditamos que esse profissional precisa construir ritos docentes que considerem os conteúdos geográficos, com ênfase na produção de conhecimentos específicos para a formação do aluno e com o cuidado de promover a compreensão sobre a cidadania, o desenvolvimento de capacidades e percepções em torno do espaço geográfico e suas respectivas relações sociais, econômicas, culturais, ambientais, políticas e éticas. Porém, nem sempre os conteúdos apresentados nos currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia são condizentes com a atuação do professor – e, mais especificamente, do professor da EJA. Por isso, é desejável que a formação docente de professores de Geografia para atuação na EJA contemple a perspectiva de possibilitar aos alunos

uma prática social que considere a análise geográfica, pois a formação :

> [...] para o professor da EJA que atua com o componente da Geografia deve estar articulada para atender às especificidades desse público na perspectiva de articular os conhecimentos, saberes e experiências já adquiridos pelos estudantes ao longo de suas práticas sociais e cotidianas, estabelecer um diálogo entre os saberes sistematizados pela experiência desses sujeitos e os saberes formativos da EJA (Morais; Dourado, 2018, p. 324-325).

Uma grande problemática, portanto, consiste em entender qual é o lugar da EJA nos cursos de licenciatura. Partindo da realidade de muitas universidades brasileiras, o que observamos é que, além do pouco espaço da EJA nos currículos, muitos priorizam a formação do geógrafo bacharel em detrimento de um currículo que privilegie a formação do professor de Geografia. Isso, consequentemente, leva-nos a outra questão, que, inclusive, compromete a formação do professor de Geografia da EJA: a falta de articulação dos componentes específicos de Geografia com os componentes didático-pedagógicos, não ocorrendo, em determinados momentos, a relação entre os conhecimentos específicos da ciência geográfica e os conhecimentos pedagógicos. Em síntese, esses desencontros levam à dissociação entre o universo acadêmico e o ambiente escolar.

Por isso, enfatizamos, com base em Simões e Soares (2005) e em Soares (2008), que as universidades precisam repensar, ainda hoje, a forma como ofertam suas formações. Essa dicotomia entre os componentes curriculares específicos da ciência geográfica e os componentes didático-pedagógicos, além de comprometer a atuação do professor de Geografia, impossibilita, ao menos na fase inicial da

docência, a realização de um trabalho com segurança, capaz de propiciar paralelos entre os conteúdos e o contexto dos sujeitos.

Além dessas questões que envolvem a formação específica do professor de Geografia, ressaltamos que, embora não seja o foco deste texto, na EJA existem profissionais que, bem ou mal, sequer passaram por essa formação para lecionar o componente em questão, sendo licenciados/formados em outras áreas, o que dificulta ainda mais o trabalho em sala de aula, tanto na perspectiva teórica, com o desdobramento de alguns conceitos e conteúdos específicos, como em relação à diversidade e particularidade desse público.

Analisando essa problemática, Machado (2008, p. 165) considera que os cursos:

> [...] de disciplinas específicas – como história, [...] ou ainda letras, geografia, matemática, química, educação física e todas as outras licenciaturas, que habilitaram professores no final dos anos 1980 e 1990 – não propiciaram a oportunidade de aprender, nas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios de atuar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola; menos, ainda, sobre como enfrentar esses desafios.

Isso significa, portanto, que muitos professores de Geografia da EJA, atualmente, ingressam na profissão ou com um déficit próprio em sua formação inicial específica ou – por questões que envolvem inúmeras situações, tais como a necessidade de complementar a carga horária e de trabalhar em outros turnos, entre outras, ainda que não se identifiquem com a área – sem os arranjos necessários para o ensino de Geografia. Diante dessas complexidades, é desejável que o professor adentre em cursos de

formação continuada que intensifiquem as reflexões sobre suas experiências, tornando-se, também, pesquisador, a fim de evitar a penalização do aluno da EJA, que pode ser prejudicado em seu processo de aprendizado por causa das lacunas na formação do educador.

Esperamos que o professor da EJA, mais do que a formação inicial e continuada, esteja atento à diversidade do alunado existente nessa modalidade de ensino. No Brasil, a legislação afirma que os sujeitos da EJA são pessoas "[...] que não tiveram acesso à educação na idade própria" (Brasil, 1996). Porém, nesse grupo de pessoas existe uma heterogeneidade muito grande. Esses sujeitos, em sua maioria, são carentes de um olhar acolhedor e de políticas públicas direcionadas ao enfrentamento de suas carências. São jovens e adultos que tiveram seus direitos constitucionais negados nos primeiros anos da escolaridade, que abdicaram do estudo devido à necessidade de se responsabilizar pelo sustento da família, retomando, anos depois, os estudos por acreditarem que, por meio da educação formal, podem melhorar sua condição socioeconômica (Medeiros, 2008). São jovens e adultos, em sua maioria, negros, pobres, oprimidos, que vivem em bairros periféricos e tiram sua fonte de renda do mercado informal (Arroyo, 2005).

Evidentemente, precisamos reconhecer as desigualdades enfrentadas pelos alunos da EJA e conhecer suas histórias, respeitando-os como sujeitos de direitos, com experiências diversas, as quais legitimam os conhecimentos que possuem. Além disso, precisamos reconhecer também suas características identitárias, tendo em vista que a identidade desses indivíduos (continuamente

construída e reconstruída) resulta do processo de socialização pelo qual passaram (Dubar, 2005).

Em síntese, considerando as demandas que envolvem a formação e a atuação do professor da EJA, especificamente do professor de Geografia, existem situações que encaminham o docente por veredas que ele próprio, até então, desconhecia ou não imaginava que seriam vivenciadas em sua trajetória profissional. Esses caminhos, representados e apresentados pela e na profissão docente, transportam o profissional aos *ritos geográficos docentes*[2] e o conduzem entre o ser e tornar-se professor, numa articulação entre os eventos biográficos enraizados nas histórias de vida, nos saberes profissionais e no desenvolvimento/construção da prática pedagógica.

Lugar e território epistemológico da EJA nos currículos dos cursos presenciais de Licenciatura em Geografia (oferta contínua) das instituições públicas, estaduais e federais, com oferta na Bahia

Reconhecido o contexto geral e atual da formação de jovens e adultos no país, precisamos, então, analisar os aspectos referentes ao lugar e ao território epistemológico[3] da EJA nos currículos dos

[2] Os ritos geográficos docentes são "[...] processos formativos singulares, visto que são próprios de cada sujeito em formação, articulando aspectos vinculados à vida-formação-profissão ao experienciar ritos-rituais pré-estabelecidos – ou não – pela cultura escolar e vivenciados em espaços e tempos distintos e diversos. Compreendemos tais ritos na perspectiva do inacabamento, pois se (re)fazem cotidianamente, com os outros, com a escola, com a EJA, com a política, com a cultura produzida pela própria vivência espacial, portanto, com a(s) Geografia(s)" (Maia, 2022, p. 52).

[3] Para Nunes e Lima (2018, p. 155), "[...] pensar o lugar é avaliar sua posição em relação aos demais", por isso a "[...] concepção de território epistemológico vincula-se à ideia de espaço dos saberes, sentidos e significados em confluências, contradições e complementaridades".

cursos de Licenciatura em Geografia (oferta contínua) das instituições públicas, estaduais e federais com oferta na Bahia. *A priori*, precisamos mencionar que as tentativas de controle político-ideológico da escola avançam significativamente, com raízes que remetem à crise do capitalismo e à emergência do neoliberalismo, destacando-se de forma autoritária no Brasil pelas condições do Governo Federal, sobretudo entre 2019 e 2022, reverberando negativamente na forma como se desenvolve a organização do trabalho pedagógico, a formação de professores, os conteúdos curriculares e a avaliação da educação básica.

De acordo com texto do Manifesto da ANPEGE :

> [...] com a eleição de Jair Bolsonaro, vimos ganhar força, em articulação com a pauta neoliberal, um conjunto de medidas educacionais de caráter conservador e autoritário. Alguns exemplos podem ser encontrados nos projetos de expansão das escolas cívico-militares e controles ideológicos sobre os conteúdos curriculares, livros didáticos e o trabalho docente. De fato, estas formas de intervenção se colocam como uma estratégia de recontar a história e retomar elementos da ideologia de segurança nacional dos governos ditatoriais militares (1964-1984), buscando dar amálgama a um projeto de poder de longo prazo, objetivando romper com as eleições democráticas no país (Albuquerque et al., 2021, p. 32-33).

Nitidamente, percebemos o estado de rebaixamento da formação inicial de professores quando analisamos a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019[4], considerada um retrocesso por causa do alinhamento restrito à Base Nacional Comum Curricular, que pretende conformar os professores a uma

[4] Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019).

lógica do desenvolvimento das habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas na educação básica, na perspectiva de aprender o que irá ensinar e nada mais além, sem aprofundamento e em caráter técnico-instrumental (Brasil, 2019).

Segundo essa perspectiva, não

> [...] por acaso, a formação docente é estabelecida na BNC Formação e na Base Nacional Comum para Formação Continuada – BNC-Formação Continuada – aprovadas respectivamente em 20 de dezembro de 2019 e 27 de outubro de 2020, como instrumentos de implementação da BNCC da Educação Básica. É nesta perspectiva que faz sentido forjar a formação docente ou restringi-la a aprendizagem de um conjunto de estratégias metodológicas, cujo objetivo primordial é implementar propostas pensadas por outros sujeitos. Em função disso, a prescrição acrítica de receituários pedagógicos, o reducionismo de uma formação ao mundo do trabalho, voltados à participação e ação mecânica dos estudantes têm ampliado cada vez mais seu escopo nos cursos de formação inicial e continuada de professores, nas plataformas educacionais e na produção bibliográfica (Albuquerque e al., 2021, p. 43).

Entretanto, a formação de professores é extremamente relevante, especialmente por permitir que busquemos desenvolver um projeto avançado, emancipador, de caráter sócio-histórico e crítico, de qualificação profissional e, portanto, de escolarização de jovens e adultos, sobrepondo-se a propostas formativas que atendam à lógica do capital. Seria, desse modo, uma possibilidade de despertar outros olhares para a modalidade, iniciando já nos primeiros anos da educação básica.

De acordo com Arroyo (2017, p. 24), teimar

> [...] em ver esse tempo escolar como suplência-reparação dos percursos escolares truncados teve em nossa história – e continua tendo, até nas Diretrizes curriculares – uma função política perversa: ocultar a EJA como espaço social e político de coletivos de classe,

> raça, etnia, periferia, campo. Ocultar as classes fez e faz parte da luta de classes em que as políticas públicas e até as Diretrizes Curriculares enredam-se.

Eis porque é relevante compreender o lugar e o território epistemológico da EJA nos currículos acadêmicos, por ser uma importante etapa na trajetória de vida, formação e profissionalização dos que objetivam construir e desenvolver a prática docente. Isso porque os saberes provenientes da formação profissional para a docência, que têm como fonte social de aquisição a universidade, evidenciam formas de ação e reflexão na e sobre a escola, no desenvolvimento dos ritos geográficos docentes e no ensino e na aprendizagem dos jovens e adultos. Não obstante, se pensarmos as relações de poder que perpassam os currículos, o compreenderemos, de fato, como um território epistemológico, muitas vezes, orientado pela hegemonia, que Nunes, Araújo e Maia (2021, p. 22) compreendem

> [...] como um processo pelo qual um grupo ou classe dominante impõe suas ideias através do seu projeto de controle e dominação, fazendo com que a classe dos dominados tomem esses valores como soberanos, sem questioná-los, num processo de desmonte de qualquer visão antagônica adversária capaz de provocar algum tipo de ruptura nesse *status quo*, interferindo diretamente na construção da autonomia dos sujeitos.

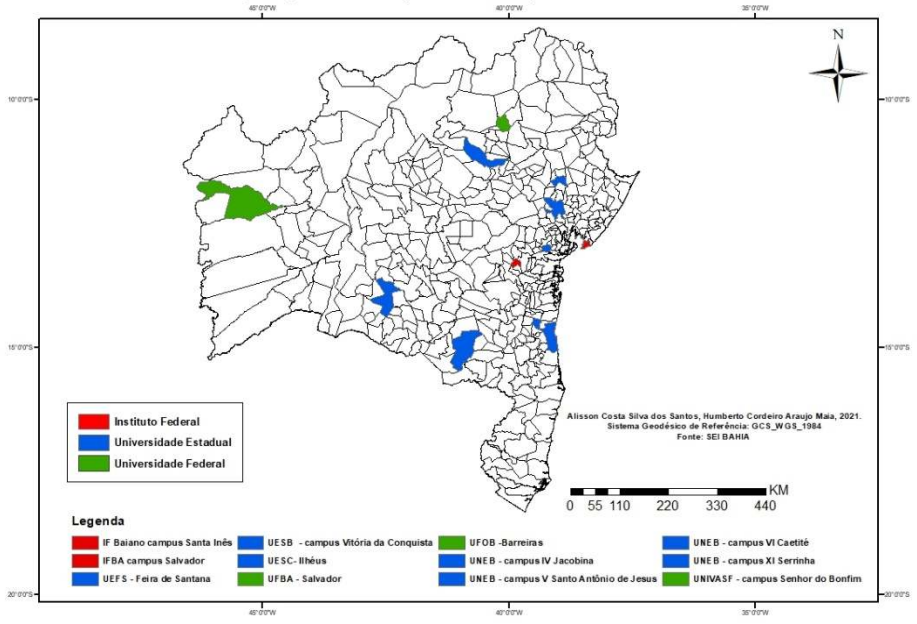
Por isso, enfatizamos a importância da EJA nos currículos dos cursos de formação de professores, seja como componente curricular, seja como veiculador de práticas e estágios curriculares, demarcando e construindo espaços para as reflexões e vivências com a Educação de Jovens e Adultos desde a formação inicial, visto que, como menciona Arroyo (2017, p. 9), reconhecer

> [...] os jovens e adultos como sujeitos de "rebelião" confere a seus itinerários por educação radicalidades político-pedagógicas que redefinem a função da EJA, das escolas públicas e do trabalho dos seus profissionais. Confere especificidades na formação de profissionais capacitados a entender essa "rebelião" que esses sujeitos levam à EJA, às escolas: formação para entender, acompanhar o problema de sua humanização-desumanização.

E mais: entender a rebelião, como assevera Arroyo (2017), consiste em conferir aos cursos de formação de professores o reconhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA e garantir que tais questões e problematizações sejam respondidas nos cursos de formação inicial e continuada, de modo que o exercício da docência na EJA seja configurado pelas radicalidades político-pedagógicas.

No contexto da Bahia, conforme dados apresentados na Figura 1, existem nove instituições públicas que ofertam continuamente o curso de Licenciatura em Geografia na modalidade presencial, sendo cinco instituições federais e quatro estaduais, distribuídas geograficamente em 11 municípios, quais sejam: Instituto Federal Baiano (Santa Inês); Instituto Federal da Bahia (Salvador); Universidade do Estado da Bahia (Jacobina, Santo Antônio de Jesus, Caetité e Serrinha); Universidade Estadual de Feira de Santana (Feira de Santana); Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Vitória da Conquista); Universidade Federal da Bahia (Salvador), Universidade Federal do Oeste da Bahia (Barreiras); e Universidade Federal do Vale do São Francisco (Senhor do Bonfim).

Figura 1: Mapa dos cursos de Licenciatura em Geografia (oferta contínua) das instituições públicas, estaduais e federais com oferta na Bahia



Fonte: SEI BAHIA, 2021 (Elaborado pelo autor).

Conforme demonstrado na Figura 1, na capital do estado há duas instituições, ambas federais, que ofertam continuamente o curso de Licenciatura em Geografia na modalidade presencial, o Instituto Federal da Bahia e a Universidade Federal da Bahia, sendo o curso da UFBA o mais antigo do estado, criado em 1982, seguido pelo da UESB – 1985 – e UEFS – 1986. As instituições localizadas nos 11 municípios supracitados ofertam anualmente um total de 607 vagas, destinadas à formação inicial de professores de Geografia.

Em relação à existência de componente curricular específico que aborde a Educação de Jovens e Adultos no Projeto Acadêmico Curricular/Projeto Pedagógico de Curso, a UEFS e a UFBA responderam que não dispõem de nenhum. Já o IF Baiano, o

IFBA, a UESB, a UESC e a UNEB (Jacobina, Santo Antônio de Jesus, Caetité e Serrinha) possuem um componente curricular optativo que aborda a EJA. A UNIVASF possui um componente obrigatório e a UFOB três, sendo um obrigatório e dois optativos. Fica evidente, dessa forma, que há um volume significativo de componentes curriculares optativos destinados à EJA. No entanto, diante da natureza optativa, isso não representa necessariamente oferta efetiva.

Constatamos, assim, que não é a presença de um componente curricular específico da EJA nos currículos dos cursos que garantirá a inserção e imersão dos estudantes em formação inicial na realidade escolar, no contexto da referida modalidade e na educação geográfica. Entretanto, a existência de componentes curriculares que abordem tais especificidades, além de possibilitar discussões, reflexões e ações que contribuem para o desenvolvimento profissional do professor, representa importante prática política de afirmação da Educação de Jovens e Adultos.

Podemos inserir o da EJA, além de seu lugar nos currículos através de componentes específicos, das práticas como componente ou dos estágios curriculares supervisionados, na formação inicial em conjunto com outras atividades, como as de ensino, ou ainda por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (RP). Há, evidentemente, muitas outras possibilidades de atividades vinculadas à pesquisa e à extensão, cabendo ao professor avaliar quais são produtivas para suas turmas.

Em relação às práticas e ao estágio como componentes curriculares, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015

(Brasil, 2015), revogada pela CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), estabelece que sejam destinadas pelo menos 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do curso, e 400 horas direcionadas ao estágio supervisionado. De acordo com as informações fornecidas pelos colegiados, e com base na análise dos projetos dos cursos, identificamos que as práticas estão organizadas em componentes denominados Laboratório de Ensino, Pesquisa e Prática Pedagógica e Prática de Ensino, sendo que cada instituição/colegiado as organiza de acordo com a proposta curricular de cada curso.

É importante destacar que na UFBA as práticas como componentes estão em processo de implementação; já no IF Baiano, um dos componentes que atendem à exigência legal, denominado Prática e Pesquisa Pedagógica (PPP) III, de 105 horas, obrigatório, aborda questões direcionadas à modalidade EJA, conforme texto da ementa (Quadro 1).

Quadro 1: Especificações das ementas que abordam a EJA nos currículos dos cursos presenciais de Licenciatura em Geografia (oferta contínua), das instituições públicas na Bahia

Instituição/ Campus	Componente Curricular/ Carga Horária	Ementa	Tipo/ Natureza do Componente Curricular
IF Baiano (Santa Inês)	Educação de Jovens e Adultos (60h)	Contextualização histórica, econômica e sociocultural dos sujeitos sociais da EJA. Trajetórias de formação e de escolarização de jovens, adultos e idosos na EJA. Marcos legais: avanços, limites e perspectivas.	Optativo
	Prática e Pesquisa Pedagógica (PPP) III (105h)	Educação e Diversidade (Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Quilombola, Indígena). Estudo e análise da implementação das políticas etnorraciais no contexto escolar. Desenvolvimento de projeto	Obrigatório

		de intervenção, pesquisa e/ou extensão na área de formação do curso para o contexto escolar. Construção de saberes e práticas pedagógicas voltadas para diversidade sociocultural.	
IFBA (Salvador)	Educação de Jovens e Adultos (60h)	Os aspectos sociais, políticos e epistemológicos presentes nas diferentes concepções de educação de jovens e adultos. As políticas públicas no âmbito da EJA. Os processos de ensino-aprendizagem e as alternativas metodológicas na educação de jovens e adultos. O papel social, político e cultural da educação de jovens e adultos no contexto atual, a desigualdade estruturada no âmbito do público da EJA, situando as relações étnicas e raciais, as desigualdades nas relações de gênero e diversidade.	Optativo
UESB (Vitória da Conquista)	Metodologia da Geografia para pessoas jovens e adultas (60h)	Concepções de educação de jovens e adultos. Práticas pedagógicas para a educação de pessoas jovens e adultas. A Geografia e o aluno trabalhador.	Optativo
UESC (Ilhéus)	Educação de Jovens e Adultos (60h)	O analfabetismo no Brasil: perspectiva histórica e situação atual. A educação de jovens e adultos nos diversos contextos da política educacional no Brasil. A perspectiva freireana. Objetivos da alfabetização de adultos no contexto da educação popular na atualidade. Aspectos a serem considerados na integração escolar de jovens e adultos.	Optativo
UNEB (Jacobina)	Educação de Jovens e Adultos (45h)	Os princípios do pensamento de Paulo Freire para a práxis educativa com jovens e adultos no Brasil e no Mundo. Diálogo com a produção literária.	Optativo
UNEB (Santo Antônio de Jesus)	Educação de Jovens e Adultos (45h)	_____	Optativo

UNEB (Caetité)	Educação de Jovens e Adultos (45h)	Estuda a problemática do ensino para Jovens e Adultos no Brasil, o planejamento enquanto instrumento essencial para assegurar a coerência entre a práxis pedagógica e a realidade do alunado. Reflete sobre as políticas públicas, as correntes e tendências e os problemas e perspectivas para a educação de jovens e adultos. Analisa a formação do educador e o papel da escola no processo educacional. Elabora e desenvolve projeto de extensão para a comunidade buscando valorizar a Educação de Jovens e Adultos.	Optativo
UNEB (Serrinha)	Educação de Jovens e Adultos (60h)	Aborda a história da EJA no Brasil: Concepções e práticas. Estudo e reflexão dos fundamentos legais da EJA nas políticas públicas e suas implicações na práxis educativa. Análise dos documentos legais de referência: LDBEN, fontes de financiamento, resoluções, orientações curriculares. Fundamentos e pressupostos teórico-metodológicos para o trabalho na educação de jovens, adultos e idosos.	Optativo
UNIVASF (Senhor do Bonfim)	O licenciado e a educação em espaços não formais e não escolares (60h)	A presença e atuação dos Licenciados nos Espaços não Escolares e Não Formais de Educação; Concepções da Educação em Espaços Formais e Não Formais; Espaços Não Formais no ensino de Geografia; Aspectos metodológicos relativos às práticas pedagógicas em Espaços não Formais; Experiências concretas de Educadores em Espaços Não Escolares e Não Formais. Educação no Campo. Gestão do Conhecimento nas Organizações. A Educação de Jovens e Adultos (EJA): ensino, aprendizagem e avaliação. Proposição de uma intervenção pedagógica em comunidades tradicionais.	Obrigatório
UFOB (Barreiras)	A Geografia escolar nas modalidades de ensino (60h)	A Geografia Escolar nas modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação a Distância. Experiências de Educação Popular, Alternativa e Criativa no Ensino de Geografia.	Obrigatório

	Educação de Jovens e Adultos (60h)	Abordagem histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Os sujeitos da EJA e suas necessidades formativas em diferentes contextos. Fundamentos teórico-metodológicos do processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Políticas e programas de educação de jovens e adultos no Brasil e Bahia.	Optativo
	O Ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (60h)	A Educação de Jovens e Adultos como política pública educacional. O papel da Geografia escolar na vida dos sujeitos jovens e adultos. Análise de metodologias e abordagens diferenciadas para o ensino de Geografia nesta modalidade educacional.	Optativo

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados pela Estrutura Curricular de Geografia no Ensino Superior, 2021.

No que diz respeito aos estágios curriculares supervisionados, nenhum dos cursos de Licenciatura em Geografia (oferta contínua), na Bahia, preveem no Projeto Acadêmico Curricular/Projeto Pedagógico do Curso a obrigatoriedade de desenvolvimento no campo da EJA, ficando a critério do(a) docente que ministra o componente direcionar ou adentrar nas especificidades do ensino da EJA no contexto da educação geográfica. Diante desse quadro, muitas vezes, os componentes voltados às práticas de ensino e estágios podem direcionar suas atividades à Educação de Jovens e Adultos, contudo não há uma garantia de efetividade nessas práticas, principalmente pela ausência de aprofundamento quanto aos aspectos históricos, epistemológicos, filosóficos e pedagógicos específicos da modalidade.

Para melhor compreensão das propostas dos componentes que abordam a EJA no contexto dos cursos de Licenciatura de Geografia, podemos analisar as especificações das ementas (distintas nomenclaturas), com destaque para a carga horária e as

abordagens que norteiam o trabalho do professor (Quadro 1). A carga horária destinada especificamente à EJA varia entre 45 horas e 60 horas, com exceção do componente Prática e Pesquisa Pedagógica (PPP) III – 105 horas –, do IF Baiano (Campus Santa Inês) e da UFOB (Campus Barreiras), que possui três componentes, sendo um obrigatório e dois optativos, configurando-se como um importante lugar para a modalidade. No caso das demais instituições, ainda que os componentes sejam ofertados, a carga horária é insuficiente para problematizar e construir os conhecimentos pedagógicos necessários à formação inicial do professor. Essas situações podem repercutir negativamente na formação de professores, pois fica a critério dos docentes do curso o desenvolvimento de propostas alternativas para trabalhar as especificidades da EJA – importante modalidade de ensino – no contexto da educação geográfica.

Destacamos, ainda, a ausência de questões específicas sobre o ensino de Geografia nas ementas em análise. De modo geral, abordam os pressupostos teórico-metodológicos para o ensino e a aprendizagem na educação de jovens e adultos, o contexto histórico e o analfabetismo, os aspectos sociopolíticos e o pensamento de Paulo Freire, dentre outras questões, mas sem ênfase na Geografia escolar. Apenas os componentes "Metodologia da Geografia para pessoas jovens e adultas" (60 horas, da UESB, Campus Vitória da Conquista), "O licenciado e a educação em espaços não formais e não escolares" (60 horas, da UNIVASF, Campus Senhor do Bonfim), "A Geografia escolar nas modalidades de ensino" e "O Ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA)" (60 horas cada, da UFOB, Campus Barreiras)

elencam em suas ementas particularidades do ensino de Geografia direcionado à modalidade EJA.

Considerando a análise em tela, observamos, apesar da evolução no campo das políticas públicas direcionadas à EJA, um tímido avanço em relação à inserção das discussões sobre essa modalidade na formação inicial do professor de Geografia. No entanto, reafirmamos a importância de que haja um processo de sensibilização, de modo que os debates e as ações sejam intensificados nos diferentes níveis de ensino.

Com base nas respostas aos formulários da entrevista que realizamos e na leitura investigativa dos projetos de cursos, constatamos uma flagrante ausência ou um lugar bastante limitado para componentes curriculares que abordem os aspectos da EJA no contexto da educação geográfica. Compreendemos, dessa maneira, que a construção e a delimitação de um espaço, no contexto dos territórios epistemológicos, podem contribuir significativamente para o processo de formação dos professores de Geografia, possibilitando a reinvenção dos próprios sujeitos da docência e de suas práticas com e a partir dos ritos geográficos docentes.

Considerações finais

No atual situação político-social brasileira, com o aprofundamento das políticas neoliberais que têm impactado significativamente a educação brasileira, evidencia-se a necessidade de enfrentamento aos ataques que projetos educacionais de caráter emancipador têm recebido. Dada a realidade dos alunos da EJA, muitos deles oriundos dos coletivos populares, afirmamos ser

imprescindível dar espaço à Educação de Jovens e Adultos nos currículos dos cursos de formação de professores de Geografia.

Além disso, as análises dos projetos dos cursos das instituições públicas, estaduais e federais, que ofertam presencialmente e continuamente o curso de Licenciatura em Geografia demonstram que a EJA ocupa um pequeno lugar – ou está ausente – nos cursos de formação inicial do professor de Geografia. Há cursos que não ofertam sequer um componente para abordar as especificidades da EJA; outros cursos possuem componentes de natureza optativa, o que não garante oferta. Sem dúvidas, deve ser um compromisso e uma responsabilidade social e educacional das instituições formativas, este de assegurar a formação inicial de professores para a superação de práticas leigas e descomprometidas com a complexidade e as características da EJA. No entanto, apesar do seu expressivo potencial, observamos nos currículos dos cursos evidente distanciamento quanto às especificidades e necessidades do público dessa modalidade de ensino.

Conforme dados anteriormente apresentamos, constatamos que, na Bahia, duas instituições possuem componentes obrigatórios, apesar da não existência de legislação que indique obrigação de formação específica para o educador de jovens e adultos – e, por isso mesmo, é imprescindível que as instituições (re)pensem o lugar da EJA nos currículos dos cursos, e os estados e municípios intensifiquem programas de formação continuada no contexto dessa modalidade.

De modo geral, se observarmos pelo campo das disputas que perpassam as políticas curriculares, a construção e o

desenvolvimento dos currículos, muitas vezes, expressam hierarquias espaciais de classe, gênero e raça. Ou seja, no processo de ensino e aprendizagem, em muitos casos, os alunos da EJA não participam do espaço geográfico que estudam, já que as práticas nem sempre correspondem às questões espaciais que valorizam o ser histórico dos alunos.

Referências

ALBUQUERQUE, M. A. M. de et al. **Manifesto**: crítica às reformas neoliberais na educação – prólogo do ensino de geografia. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *In*: ARROYO, M. G. **Construção coletiva**: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO/MEC/RAAB, 2005. p. 221-230.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em 20 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

DANTAS, T. R. Experiências formativas de educadores em EJA: memória e narrativas autobiográficas. *In*: BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. (org.). **Políticas e práticas na educação de jovens e adultos**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 79-113.

DUBAR, C. **Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/218260622/LIVRO-Claude-Dubar-Socializacao. Acesso em: 5 set. 2019.

JOSSO, M. C. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-139, ago./dez. 2009.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MAIA, H. C. A. **Ritos Geográficos Docentes**: ser e tornar-se professor(a) de Geografia na Educação de Jovens e Adultos. 2022. 165 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro.

MEDEIROS, L. B. **Os sujeitos da EJA e suas marcas**. 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1548-6.pdf. Acesso em: 5 set. 2019.

MORAIS, C. B. de O.; DOURADO, D. L. O. Educação de Jovens e Adultos e as implicações na formação docente em Geografia. *In*: NUNES, M. D. dos R.; SANTOS, I. S. dos; MAIA, H. C. A. **Geografia e ensino**: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente. Salvador: EDUNEB, 2018. p. 319-336.

NUNES, J. B. A.; LIMA, J. da. S. Lugar e Território Epistemológico do componente curricular Geografia No Ensino Médio: uma problematização. In: NUNES, M. D. dos R.; SANTOS, I. S. dos; MAIA, H. C. **Geografia e ensino**: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente. Salvador: EDUNEB, 2018. p. 155-181.

NUNES, M. D. dos R.; ARAÚJO, J. G. de; MAIA, H. C. A. Currículo e Geografia: uma miríade que nos desafia. In: GUIMARÃES, G. F. et al. (Org.). **Geografias e currículo**: tensionamentos, reflexões e práticas. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 21-42.

SOARES, L. J. G. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

Submetido em: 11 de abril de 2024

Devolvido para revisão em: 29 de abril de 2024

Aprovado em: 02 de maio de 2024

DOI: https://doi.org/10.62516/terra_livre.2023.3436

COMO CITAR

MAIA, H. C. A. Do lugar ao território epistemológico: a EJA no contexto da formação inicial do Professor de Geografia. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.2, n. 61, jul.-dez. 2023, p. 288-315. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3436. Acesso em: dd/mm/aaaa.