



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Instituto de Geociências e Ciências Exatas – IGCE  
Programa de Pós-Graduação em Geografia

HUMBERTO CORDEIRO ARAUJO MAIA

**RITOS GEOGRÁFICOS DOCENTES:  
SER E TORNAR-SE PROFESSOR(A) DE GEOGRAFIA NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

Rio Claro-SP

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas – IGCE

Programa de Pós-Graduação em Geografia

HUMBERTO CORDEIRO ARAUJO MAIA

**RITOS GEOGRÁFICOS DOCENTES:  
SER E TORNAR-SE PROFESSOR(A) DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS – EJA**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do *Câmpus* de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Linha de Pesquisa 2: Ensino de Geografia, Cartografia e Cartografia Escolar

Orientador: Prof. Dr. Diego Corrêa Maia

Rio Claro-SP

2022

M217r      Maia, Humberto Cordeiro Araujo  
Ritos geográficos docentes : ser e tornar-se professor(a) de Geografia na Educação de Jovens e Adultos – EJA / Humberto Cordeiro Araujo Maia. -- Rio Claro, 2022  
165 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro  
Orientador: Diego Corrêa Maia

1. Cultura escolar. 2. Ensino de Geografia. 3. Formação de professores de Geografia. 4. Educação de Jovens e Adultos. 5. Ritos geográficos docentes.. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

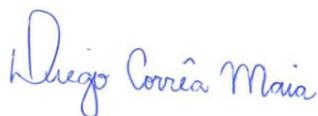
Essa ficha não pode ser modificada.

HUMBERTO CORDEIRO ARAUJO MAIA

**RITOS GEOGRÁFICOS DOCENTES:  
SER E TORNAR-SE PROFESSOR (A) DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS – EJA**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do *Câmpus* de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Comissão Examinadora



Prof. Dr. Diego Corrêa Maia (UNESP, Rio Claro)  
Orientador



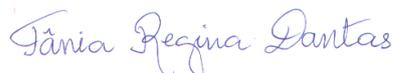
Profa. Dra. Ana Cláudia Carvalho Giordani (UFF, Niterói)  
Examinadora Externa



Profa. Dra. Rosaide Pereira dos Reis Ramos (UESC, Ilhéus)  
Examinadora Externa



Profa. Dra. Simone Santos de Oliveira (UNEB, Serrinha)  
Examinadora Externa



Profa. Dra. Tânia Regina Dantas (UNEB, Salvador)  
Examinadora Externa

Rio Claro, SP, 20 de abril de 2022.

Aos professores e professoras de Geografia que (re)fazem seus ritos geográficos docentes com a Educação de Jovens e Adultos.

## AGRADECIMENTOS

Com muito carinho e afeto, agradeço imensamente aos que se fizeram presentes na minha trajetória de vida-formação-profissão, ainda que indiretamente. Gratidão por me ajudarem a *trocar a dúvida do “será”? Pela certeza do “vai ser”*. Percorri, durante a minha trajetória, diversos lugares e espaços, que me possibilitaram o contato com as Geografias e com a docência. Agradeço às ricas vivências nesses contextos, intencionais ou não, por me fazerem perceber os outros e aprender com os outros. A sensibilidade da escuta, a coragem para posições e diálogos, às vezes radicais, ensinaram-me e ensinam diariamente sobre a prática educativa. Por tudo isso, meus sinceros agradecimentos.

Aos meus pais, Raimundo e Maria José, que em suas peculiaridades, singularidades e distintas pedagogias construíram a minha base e me ajudaram na consolidação da minha formação enquanto “gente”. Ao meu irmão Afonso e à minha sobrinha e afilhada Joana, que com carinho e afeto me ensinam sobre a vida. Obrigado por tudo, amo vocês!

Aos meus primos, em especial a Bruna, que comigo partilhou e partilha valorosos momentos no âmbito da Geografia e da docência, e Geyse (*in memoriam*), que muito me ensinou e ensina – grande base na minha consolidação enquanto ser humano.

A todos os meus familiares, que me deram apoio, força e incentivo. Quero lembrar aqui do “Chá das cinco”, grupo que se reunia diariamente na casa de Vovô Biné (*in memoriam*) e Vó Joana (*in memoriam*), meu ponto de apoio, aprendizado e humanização.

A Renatinha, Cris, Cirlânio, Endric, Adelvan, Maiara e Maria, em seus nomes agradeço a todos os meus amigos e amigas, que sempre se fizeram presentes e compreenderam minha ausência em alguns (poucos) momentos. O incentivo de vocês jamais será esquecido.

À Universidade Estadual de Santa Cruz, que me acolheu e me presenteou não apenas com colegas de trabalho, mas com amigos e amigas. Debora, Gil, Elis, Sônia e Rosenaide, obrigado por tudo e por tanto. Sou muito grato a vocês pela amizade construída, pelas parcerias e proposições profissional-institucionais.

Ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA – UNEB), primeiro e único Mestrado em EJA no Brasil, pelas potentes discussões e

pela relevância na minha formação, por representar uma aproximação maior com a EJA.

Aos grupos de pesquisa Formação de Professores, Autobiografia e Políticas Públicas (FORMAPP) e Núcleo de Ensino de Geografia e Didática (NEGEDE), pelas trocas e partilhas no campo da formação de professores, ensino de Geografia e Educação de Jovens e Adultos.

À Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Rio Claro, por me receber no Doutorado em Geografia. Agradeço aos colegas da turma, em especial a Thiago Saab, e aos professores e professoras que me ensinaram muito. Cada um(a), de maneira muito peculiar, contribuiu com a minha formação.

Jose, Marcone e Neidinha, obrigado por me ensinarem tanto! Posso afirmar que aprendi muito com vocês, enquanto aluno, na Educação Básica e Superior, mas sobretudo nas trocas, partilhas e projetos, nas dimensões pessoais e profissionais. Somos um “quarteto geográfico” com muitas vivências – e tantas outras por vir.

Ao meu professor e orientador Dr. Diego Corrêa Maia, que com sua paciência, competência e humanidade conduziu o processo de orientação e construção desta tese. Muito obrigado por compreender o meu “tempo” e por me incentivar tanto! “Bora bahêa”!

Ao professor Dr. Jader Janer, por todas as valiosas contribuições durante o Exame de Qualificação.

Às professoras Dra. Ana Giordani, Dra. Rosenaide Ramos, Dra. Simone Santos de Oliveira e Dra. Tânia Dantas, membros da banca avaliadora deste trabalho, que aceitaram dialogar e contribuir com esta pesquisa, possibilitando outras e novas reflexões.

Aos colaboradores da pesquisa, Diogo Jordão Silva, Joseane Gomes de Araújo, Kátia Jeane Lima da Silva Alves e Jucicleide Santos Moreira Araujo, por concederem as entrevistas narrativas que me permitiram conhecer os ritos geográficos docentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Agradeço também aos colegiados dos cursos de Licenciatura em Geografia, da e na Bahia, por contribuírem com esta pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram direta e indiretamente para a minha trajetória de vida-formação-profissão meu muito obrigado! Gratidão!

Sigo inacabado, pois “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2015, p. 50).

Quem realmente quer muito alguma coisa há muito tempo e ainda não conseguiu realizar com certeza já ouviu que é importante saber a hora de parar, entender o momento de desistir. Mas eu entendi que é preciso parar de pensar em desistir a todo momento.

[...]

São sonhos elefantes que incomodam que nos fazem não caber nos limites que a gente vivia antes.

Tem aquela história de que quando o elefante é preso por uma corrente muito cedo, quando ele cresce, ele para de tentar sair por mais que esteja preso em um barbante ele aprendeu a desistir.

Eu sempre penso nisso quando identifico uma pessoa com potencial enorme com ideias grandiosas, com um plano gigante preso pelo medo por um barbante.

Ela só precisava lembrar da força que tem.

E trocar a dúvida do “será”? Pela certeza do “vai ser.”

[...]

E não é só o que você faz.

Ele te faz ser o que você é.

Por isso, mais do que ter é preciso ser esse sonho para se tornar seja lá o que você quiser.

É isso que traz aquele sentimento de não caber em si quando você é só o que acredita.

Para não desistir de si mesmo deixa o sonho ser maior que tudo o que te limita.

(Allan Dias Castro)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> CASTRO, Allan Dias. **Sonhos elefantes**. Disponível em: <http://cartasparamaria.com.br/sonhos-elefantes-allan-dias-castro/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 2015, p. 49-59, grifos do autor).

## RESUMO

A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido alvo de discussões nas mais diversas instâncias. Por isso, considera-se de suma importância compreender como esse processo tem se efetivado no contexto educacional, especificamente na formação de professores de Geografia para essa modalidade de ensino, e como se dá a construção dos ritos geográficos docentes na atuação desses profissionais. Resultado de inquietações pessoais e profissionais perenemente vivenciadas pelo pesquisador, além de ser também uma extensão da investigação realizada no Mestrado, quando, além de outras questões, os ritos docentes foram identificados no processo de tornar-se professor da EJA e em seus desdobramentos na prática pedagógica em Geografia, neste estudo, parte-se da seguinte questão norteadora: como são construídos os ritos geográficos docentes e qual sua relação com a formação inicial e a atuação de professores de Geografia para e na EJA? Para responder a essa problemática, a partir do objetivo geral, busca-se compreender como se dá a construção dos ritos geográficos docentes no contexto da formação e atuação de professores de Geografia para e na EJA. Quanto ao aporte teórico-conceitual dos ritos geográficos docentes, alguns conceitos e noções são essenciais a este estudo, como o entrecruzamento dos ritos de passagens e da epistemologia da prática com os saberes docentes e o contexto geográfico, que indicam como os lugares constituem os enredos das histórias de vida. No que concerne ao desenho metodológico, toma-se como base a abordagem qualitativa, ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica e da pesquisa-formação, através dos seguintes dispositivos: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa documental; c) memorial de formação; d) entrevista narrativa. Organizados em oito capítulos, sendo o primeiro e o último deles, respectivamente, as considerações iniciais e finais, os processos que envolvem a investigação e a construção da tese contemplam (i) o memorial de formação do pesquisador, (ii) o percurso metodológico da pesquisa e o aporte teórico-conceitual sobre os ritos geográficos docentes, (iii) as reflexões sobre a cultura escolar na dimensão da EJA e da educação geográfica, do lugar e do território epistemológico da EJA em cursos de Licenciatura em Geografia e (iv) a história de vida, formação e atuação de docentes licenciados em Geografia que trabalham com a referida modalidade, que se constituem ritos geográficos docentes. Como indicativos, constatou-se que a EJA está ausente ou ocupa pouco “lugar” nos cursos de Licenciatura em Geografia e que os(as) docentes assumem as turmas de EJA por fatores diversos, dentre eles a complementação de carga horária. Nesse sentido, os ritos geográficos docentes se (re)constroem cotidianamente, pelo entrecruzamento das dimensões pessoais e profissionais, ao longo trajetória de vida-formação-profissão dos envolvidos nesse processo formativo.

**Palavras-chave:** cultura escolar; ensino de Geografia; formação de professores de Geografia; Educação de Jovens e Adultos; ritos geográficos docentes.

## ABSTRACT

The training of teachers for Youth and Adult Education (EJA) has been the subject of discussions in the most diverse instances. Therefore, it is considered extremely important to understand how this process has been carried out in the educational context, specifically in the training of Geography teachers for this teaching modality, and how the construction of teachers' geographical rites takes place in the performance of these professionals. As a result of the personal and professional concerns permanently experienced by the researcher, in addition to being an extension of the investigation carried out in the master's degree, when, in addition to other issues, the teaching rites in the process of becoming a teacher in EJA and in its unfolding in pedagogical practice were identified in Geography, this study starts from the following guiding question: how are teachers' geographical rites constructed and what is their relationship with the initial training and performance of Geography teachers for and in EJA? To answer this problem, through the general objective, we seek to understand how the construction of teachers' geographical rites takes place in the context of the performance and academic formation of Geography teachers for and in Youth and Adult Education. Considering the theoretical and conceptual contribution of teachers' geographical rites, some concepts and notions are necessary for this study, such as the intersection of rites of passage and the epistemology of practice with teaching knowledge and the geographical context, that indicate how places constitute the plots of life stories. Regarding the methodological design, a qualitative approach was selected, supported by the theory and method of autobiographical research and training research, using the following instruments: a) bibliographic research; b) documentary research; c) training memorial; d) narrative interview. Organized into eight chapters, the first and last of which, respectively, are opening and closing remarks. The processes that involve the investigation and the construction of the thesis include: (i) the researcher's training memorial, (ii) the methodological course of the research and the theoretical and conceptual contributions concerning the geographical rites of teachers, (iii) reflections on school culture in the dimension of EJA and geographic education, the place and epistemological territory of EJA in Geography Degree courses and (iv) the life history, training and performance of Geography teachers who work in the education of young people and adults, which define the geographical rites of these teachers. As an indication, it was found that the EJA is absent or occupies little "place" in the Degree in Geography courses and that the teachers take over the EJA classes for several factors, among them the complementation of the workload. Thus, the teachers' geographical rites are reconstructed daily, from the intersection of personal and professional dimensions, throughout the life-training-profession trajectory of those involved in this training process.

**Keywords:** school culture; Geography teaching; training of Geography teachers; Youth and Adult Education; teachers' geographical rites.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Dispositivos de pesquisa por capítulo .....	20
<b>Figura 2</b> – Aos 5 anos de idade (à esquerda); brincando com os colegas na Escola Arco-íris, em Serrolândia, Bahia (à direita) .....	24
<b>Figura 3</b> – Formaturas na Escola Arco-íris: do ABC (à esquerda) e da 4ª série (à direita) .....	25
<b>Figura 4</b> – Mapa dos movimentos de formação na Educação Básica .....	25
<b>Figura 5</b> – Brincando com os primos na casa da Vovó Joana e Vovô Biné (à esquerda); em família, acompanhando a atuação política paterna (à direita) .....	26
<b>Figura 6</b> – Durante o primeiro mandato como vereador e presidente do Poder Legislativo Municipal da cidade de Serrolândia, Bahia .....	27
<b>Figura 7</b> – Com Joana (sobrinha) .....	28
<b>Figura 8</b> – Mapa dos movimentos da docência na Educação Básica.....	32
<b>Figura 9</b> – Mapa dos movimentos da docência no Ensino Superior.....	36
<b>Figura 10</b> – Mapa dos movimentos formativos em Concursos e Seleções .....	37
<b>Figura 11</b> – Mapa dos movimentos de Formação Inicial e Continuada .....	38
<b>Figura 12</b> – Na UESC, durante a Assembleia da Associação de Docentes da Universidade Estadual de Santa Cruz (ADUSC).....	39
<b>Figura 13</b> – Pressupostos metodológicos e dispositivos de pesquisa .....	47
<b>Figura 14</b> – Mapa dos cursos de Licenciatura em Geografia (oferta contínua) das instituições públicas, estaduais e federais com oferta na Bahia.....	87
<b>Figura 15</b> – Mapa dos movimentos biográficos de Diogo Jordão Silva .....	102
<b>Figura 16</b> – Mapa dos movimentos biográficos de Kátia Jeane Lima da Silva Alves .....	105
<b>Figura 17</b> – Mapa dos movimentos biográficos de Jucicleide Santos Moreira Araujo .....	108
<b>Figura 18</b> – Movimentos biográficos de Joseane Gomes de Araújo.....	110

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Ritos de passagem .....	54
<b>Quadro 2</b> – Os saberes dos professores .....	56
<b>Quadro 3</b> – Influência do Livro Didático no seu plano de curso e no planejamento da aula de Geografia na EJA .....	78
<b>Quadro 4</b> – Especificações das ementas que abordam a EJA nos currículos dos cursos presenciais de Licenciatura em Geografia (oferta contínua), das instituições públicas na Bahia .....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>APLB</b>	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Bahia
<b>BNC-Formação</b>	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
<b>BNC</b>	Base Nacional Comum
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEM</b>	Centro de Educação Mêmore
<b>CES</b>	Colégio Estadual de Serrolândia
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>COMAGS</b>	Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa
<b>CNE/CEB</b>	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
<b>CNE/CP</b>	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
<b>EDUNEB</b>	Editora da Universidade do Estado da Bahia
<b>EGAL</b>	Encontro de Geógrafos da América Latina
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FORMAPP</b>	Formação de Professores, Autobiografia e Políticas Públicas
<b>IF Baiano</b>	Instituto Federal Baiano
<b>IFBA</b>	Instituto Federal da Bahia
<b>LAHIGE</b>	Laboratório de Ensino de História e Geografia
<b>LD</b>	Livro Didático
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MPEJA</b>	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
<b>NEGED</b>	Núcleo de Ensino de Geografia e Didática
<b>PAC</b>	Projeto Acadêmico Curricular
<b>PARFOR</b>	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>PNA</b>	Política Nacional de Alfabetização
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico do Curso
<b>PPP</b>	Pesquisa e Prática Pedagógica
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores

<b>RP</b>	Residência Pedagógica
<b>SEC/BA</b>	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
<b>SEEDUC/RJ</b>	Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro
<b>TCM</b>	Tribunal de Contas dos Municípios
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UEFS</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana
<b>UESB</b>	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
<b>UESC</b>	Universidade Estadual de Santa Cruz
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFF</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>UFOB</b>	Universidade Federal do Oeste da Bahia
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>UNIVASF</b>	Universidade Federal do Vale do São Francisco
<b>UPT</b>	Universidade Para Todos

## SUMÁRIO

<b>1 INICIANDO O RITO GEOGRÁFICO DOCENTE: POR UMA INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 DE MIM, SOBRE MIM: UM MAPA DO RITO GEOGRÁFICO DOCENTE.....</b>	<b>22</b>
2.1 As primeiras rotas, os trajetos iniciais.....	23
2.2 Andanças e a chegada à docência .....	29
2.3 Outras rotas, novos trajetos.....	34
2.4 Um mapa, algumas itinerâncias e outras por vir .....	41
<b>3 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E PESQUISA-FORMAÇÃO: OS ITINERÁRIOS TRAÇADOS/CAMINHOS PERCORRIDOS E OS RITOS GEOGRÁFICOS DOCENTES .....</b>	<b>43</b>
3.1 Pesquisa (auto)biográfica e pesquisa-formação no contexto da formação docente em Geografia.....	43
3.2 Os dispositivos de pesquisa, os itinerários traçados e os caminhos percorridos .....	47
3.3 Ritos geográficos docentes: conceito e abordagens no contexto da pesquisa.....	51
<b>4 A CULTURA ESCOLAR NA DIMENSÃO DA EJA E DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: UM RITO CÍCLICO?.....</b>	<b>58</b>
4.1 Cultura: a concepção de mundo pela vivência espacial.....	58
4.2 Escola e cultura escolar: breves considerações.....	62
4.3 Escola, culturas e EJA .....	68
4.4 Por outra cultura escolar geográfica para a EJA .....	73
<b>5 DO LUGAR AO TERRITÓRIO EPISTEMOLÓGICO: A EJA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....</b>	<b>80</b>
5.1 Aspectos sociopolíticos e perspectivas para a formação inicial de professores de Geografia para a EJA .....	80
5.2 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 .....	85

<b>6 OS SUJEITOS, AS HISTÓRIAS E OS CONTEXTOS: À PROCURA DOS RITOS GEOGRÁFICOS DOCENTES.....</b>	<b>93</b>
6.1 Ritos geográficos docentes: geográficos por quê?.....	93
6.2 À procura dos ritos geográficos docentes: as narrativas e os sentidos produzidos .....	98
6.3 Os professores colaboradores e os perfis biográficos .....	101
6.3.1 Diogo Jordão Silva: o “educador nota 10” .....	101
6.3.2 Kátia Jeane Lima da Silva Alves: um encontro “marcado” com a Geografia..	103
6.3.3 Jucicleide Santos Moreira Araujo: uma trajetória, diversos sentidos.....	106
6.3.4 Joseane Gomes de Araújo: da “roça” à universidade .....	109
<b>7 SER E TORNAR-SE PROFESSOR(A) DE GEOGRAFIA DA EJA: HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÃO E PROFISSÃO QUE SE CONSTITUEM RITOS GEOGRÁFICOS DOCENTES.....</b>	<b>112</b>
7.1 “E eu pensava assim: ‘Um dia, eu vou ser igual a essa mulher’. Agora, assim, eu não sabia como era esse igual que eu imaginava” (Jucicleide Santos Moreira Araujo).....	112
7.2 “Quando eu fui pra fazer o curso de Geografia, também, não se tinha esse olhar pra Educação de Jovens e Adultos [...] Era encaminhado para os estágios supervisionados, com uma formação bem... generalizada” (Joseane Gomes de Araújo) .....	117
7.3 “Quando eu cheguei nessa escola, né? Eu descobri que eu ia ter que trabalhar com EJA. Só que eu não fazia ideia de como era trabalhar com EJA” (Diogo Jordão Silva) .....	128
7.4 “Essa prática é que vai dar esse tempero, né? Que vai fazer esse professor desabrochar, né?” (Kátia Jeane Lima da Silva Alves, 2022) .....	138
<b>8 POR NOVOS RITOS GEOGRÁFICOS DOCENTES: CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS .....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>157</b>

<b>Apêndice A – Carta Convite ao Colegiado</b> .....	158
<b>Apêndice B – Formulário Colegiado</b> .....	159
<b>Apêndice C – Carta Convite ao Professor(a) Colaborador(a)</b> .....	162
<b>Apêndice D – Questionário de identificação</b> .....	163
<b>Apêndice E – Informativo sobre a entrevista narrativa</b> .....	164
<b>Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	165

## 1 INICIANDO O RITO GEOGRÁFICO DOCENTE: POR UMA INTRODUÇÃO

Acho que se deveria acrescentar alguma coisa à Geografia. Acho que a maneira do pessoal dar aula de geografia, porque eu lembro o seguinte: em 75 eu estudei num colégio, estudei até o meio do ano, na aula de Geografia eu dormia, não sabia o porquê. Então, do jeito que a professora dava aula, não dava nenhuma vontade de ouvir a aula. Era preso demais; mostrar para você o que está no livro, de falar questão é isso, isso e isso, e não mostrar o porquê daquilo. Aí da falta de interesse na gente, o nego fica mesmo sem vontade de seguir em frente, de estudar, de prestar atenção, de saber como é aquilo. Eu acho que a gente tem vontade de saber o porquê das coisas. Todo mundo saca que existe, mas precisa saber o porquê (Antônio Henrique da Silva, 18 anos, 6ª série, atendente vestiário) (RESENDE, 1989, p. 59).

Há uma imagem chocante nas nossas cidades: final de tarde, filas de adolescentes, jovens e adultos à espera de ônibus para deslocarem-se do trabalho para os centros de EJA. Imagem ainda mais forte entrada a noite: filas desses mesmos adultos, jovens, adolescentes esperando ônibus desses centros para os bairros, favelas, vilas. Deslocamentos noturnos do trabalho para a EJA, e desta para a moradia distante. Que sentidos humanos, humanizantes-desumanizantes vivenciam nesses deslocamentos que poderão durar alguns semestres e anos até completarem o percurso dos requisitos exigidos para conclusão dos ensinos Fundamental e Médio? (ARROYO, 2017, p. 21-22).

Em 1986, a professora Márcia Maria de Resende publicou **A Geografia do aluno trabalhador**, obra em que, a partir dos enredos e vivências de Resende como docente e das narrativas das histórias de vida de seus alunos – trabalhadores –, denominadas “Minas<sup>2</sup> histórias, minha Geografia”, emerge uma crítica à concepção tradicional positivista do espaço e a constatação da necessidade de mudança de perspectiva em relação ao ensino de Geografia. Os relatos, a exemplo do caso do atendente de vestiário Antônio Henrique, demonstram, de um lado, uma rica vivência espacial e, do outro, o desinteresse que os alunos-trabalhadores, há muito tempo, sentem em relação à Geografia que a escola se propõe a ensinar.

<sup>2</sup> Na primeira edição do livro **A Geografia do aluno trabalhador**, de 1986, as narrativas dos discentes são intituladas “Minas histórias, minha Geografia”.

Mais recentemente, em 2017, o professor Miguel Arroyo publicou a obra **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa**, fazendo indagações e debatendo aspectos do currículo e da docência na EJA com base nos contextos dos coletivos populares, dos trabalhadores e trabalhadoras, passageiros da noite, que se deslocam para as escolas. O que chama nossa atenção é justamente o fato de que tanto em 1986 quanto, décadas depois, em 2017, os discursos convergem para um olhar mais atento aos contextos e histórias de vida dos alunos e alunas trabalhadores(as) que chegam às escolas carregados(as) de vivências espaciais, além dos aspectos didático-pedagógicos relacionados às metodologias de ensino e aprendizagem com e para os sujeitos. Situações não superadas, e que se acentuam ainda mais na modalidade EJA, que demanda uma maior atenção à realidade em que os sujeitos estão inseridos, além da cultura e dos conhecimentos de mundo produzidos pelos próprios sujeitos.

Dado esse contexto, consideramos que tratar da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a construção dos ritos geográficos docentes é um meio de evidenciar a sua importância na educação brasileira, permitindo outros olhares e práticas no âmbito da educação geográfica para a referida modalidade. Dessa forma, optamos por discutir sobre as especificidades da formação docente na e para a EJA, no âmbito das particularidades da Geografia.

Apesar da existência de diversas pesquisas acadêmicas vinculadas à formação de professores, entendemos que discutir e pesquisar essa temática não pode ser considerado algo exaustivo, uma vez que existem muitos porquês a serem respondidos, atrelados a múltiplos fatos/acontecimentos, ou até mesmo a inquietações que nos remetem a buscas pelo desvelamento de determinados fenômenos que fazem parte do nosso contexto/cotidiano. Assim, tendo em vista que 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, ingressando na profissão em decorrência de fatores diversos, propusemo-nos a investigar a seguinte questão: como são construídos os ritos geográficos docentes e qual sua relação com a formação inicial e atuação de professores de Geografia para e na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

Ultimamente, a formação de professores para atuação na EJA, de modo geral, não sai do bojo dos planos teóricos e legais, nem sempre concretizados. Nesse sentido, Dantas (2019) menciona que a formação do educador de adultos sempre esteve na periferia das propostas de formação docente, da mesma forma que as políticas oficiais públicas para esse segmento sempre foram omissas e resistentes em reconhecer a EJA como importante campo de formação e de pesquisa.

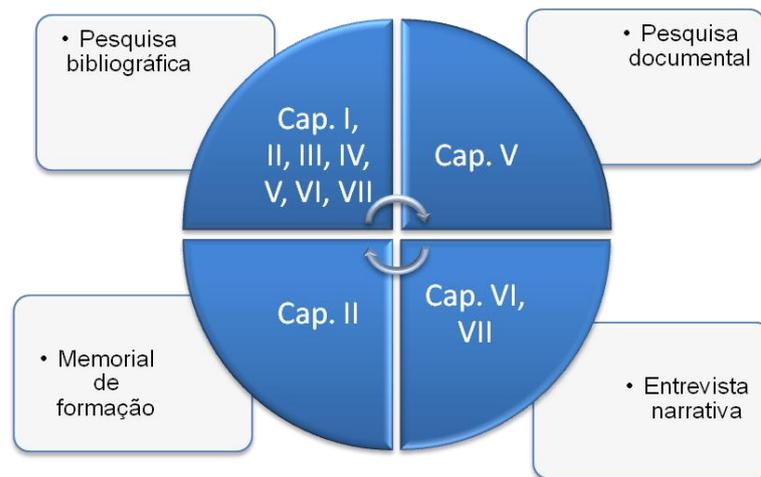
A EJA atualmente é composta por discentes de diversas faixas etárias e contextos culturais. São homens e mulheres, com diferentes perspectivas pessoais e profissionais, que chegam às escolas carregados(as) de vivências e saberes construídos no cotidiano, demandando, portanto, metodologias especificamente diferenciadas. Por isso reafirmamos a importância de compreender como está configurada essa problemática nos bancos escolares.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como se dá a construção dos ritos geográficos docentes no contexto da formação e atuação de professores de Geografia para e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No intuito de subsidiar o objetivo geral, elencamos quatro objetivos específicos: discutir a cultura escolar na dimensão da EJA e da educação geográfica; perceber 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 no território baiano; conhecer a trajetória de vida-formação-profissão de docentes licenciados(as) em Geografia com atuação na EJA; compreender as relações entre a formação e a construção dos ritos geográficos docentes de professores(as) licenciados(as) em Geografia com atuação na EJA.

Precisamos ressaltar que a presente investigação é um desdobramento da pesquisa realizada no Mestrado, quando, dentre diversos apontamentos, constatamos a existência de ritos entre os professores que se tornaram docentes na EJA. Também contemplamos as discussões no contexto dos Grupos de Pesquisa Núcleo de Ensino de Geografia e Didática (NEGED) e Formação de Professores, Autobiografia e Políticas Públicas (FORMAPP), nos quais emergem inúmeras questões relativas à EJA e à formação docente e sua articulação com as práticas pedagógicas direcionadas à educação geográfica.

Visando atingir os objetivos propostos e responder à questão problematizadora da tese, optamos por desenvolver a investigação numa

abordagem qualitativa, ancorada nos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica e da pesquisa-formação, utilizando diversos dispositivos, a saber: a) pesquisa bibliográfica, com destaque para a (auto)biografia, formação de docentes em Geografia, Educação de Jovens e Adultos, cultura escolar e ritos; b) pesquisa documental, objetivando analisar o Projeto Acadêmico Curricular (PAC) dos cursos e/ou Projeto Pedagógico de Curso (PPC), bem como as legislações; c) memorial de formação, apresentando a trajetória de vida-formação-profissão do autor da pesquisa e contextualização da construção da proposição investigativa; d) entrevista narrativa com docentes licenciados(as) em Geografia com atuação na EJA. Esses dispositivos foram escolhidos com base nos objetivos, de modo que todos eles contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, sendo que cada capítulo, além da pesquisa bibliográfica, contou com outra estratégia, conforme demonstrado na ilustração a seguir:



**Figura 1** – Dispositivos de pesquisa por capítulo  
**Fonte:** Informações referentes à estrutura organizacional desta pesquisa

A descrição e a análise dos processos que envolvem a pesquisa foram organizadas em oito capítulos, sendo o primeiro e o último, respectivamente, as considerações iniciais e finais. O segundo capítulo trata-se do memorial de formação do autor da pesquisa, por meio do qual são narradas algumas de suas experiências e vivências da trajetória de vida, formação e profissão. Nele, apropriando-se da própria história, o pesquisador descreve reminiscências da infância, destacando como se deu a escolha pela docência e pela Geografia, as experiências no contexto profissional, bem como o embricamento da trajetória pessoal na construção do objeto e no desenvolvimento desta pesquisa.

No terceiro capítulo conceituamos e justificamos a escolha da abordagem qualitativa com inclinação aos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica e da pesquisa-formação. Além disso, apresentamos os dispositivos da pesquisa e a perspectiva teórico-conceitual dos ritos geográficos docentes, conceito fundante e importante na e para a tese. No quarto capítulo, propomos uma discussão sobre a cultura escolar vigente, refletindo sobre as normas e finalidades que regem a escola, a profissionalização dos educadores, os conteúdos ensinados, as práticas escolares e os desdobramentos para o contexto da EJA e da educação geográfica. No quinto capítulo, abordamos os aspectos sociopolíticos e as perspectivas da formação inicial de professores de Geografia para a EJA, além de desenvolvermos uma análise sobre o lugar e o território epistemológico da EJA nos currículos dos cursos presenciais de Licenciatura em Geografia, oferta contínua, de instituições públicas baianas. No sexto capítulo, apresentamos os perfis biográficos dos professores colaboradores, analisando a essencialidade da Geografia nos processos que constituem os ritos. No sétimo capítulo, conhecemos, através das entrevistas narrativas de quatro docentes de Geografia com atuação na EJA, as histórias de vida, formação e profissão, além do processo de construção dos seus ritos geográficos docentes.

Considerando os elementos apresentados nesta introdução, acreditamos que esta investigação possui relevância acadêmica e social, já que discutimos temas importantes no âmbito da educação geográfica na perspectiva da EJA. Portanto, esperamos que esta pesquisa instigue o desenvolvimento de outras análises e possibilite o surgimento de novos olhares sobre a formação de docentes de Geografia para atuação na EJA, afirmando politicamente a modalidade e permitindo reflexões fecundas sobre a função social e política da escola e da Geografia escolar para os jovens, adultos e idosos.

## 2 DE MIM, SOBRE MIM: UM MAPA DO RITO GEOGRÁFICO DOCENTE<sup>3</sup>

Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. [...] de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 36).

Narrar, através deste memorial, parte das minhas experiências de vida, formação e profissão significa propor, em um ato de pesquisa, uma reflexão acerca dos eventos/acontecimentos biográficos considerados mais significativos na minha trajetória. Para Rios (2015, p. 37), o trabalho com a pesquisa “[...] (auto)biográfica possibilita o conhecimento de si, traduzindo nos percursos pessoais e profissionais de cada sujeito”, pois, “[...] nesse movimento de compreensão/ficção de si, o(a) docente também produz a sua profissão.”

Assim, conforme afirmação de Delory-Momberger (2008) na epígrafe que inaugura este capítulo, aproprio-me da minha própria história de vida, por meio dos episódios biográficos que me constituíram/constituem o professor-formador-pesquisador que sou e me torno, a cada dia, a partir do momento em que minha história é, também, refletida ao ser narrada. Considero impossível pensar o desenvolvimento de uma trajetória profissional sem atribuir valores aos aspectos da vida pessoal, já que elas se complementam. Afirmando isso em razão da minha história e dos elementos fundantes na predileção pela profissão docente. Ter uma mãe professora, uma família majoritariamente composta por docentes e uma avó que, mesmo sem concluir os estudos, foi professora-formadora muito influenciaram no meu desejo em transitar pelos enredos da docência.

Apresento aqui, então, o mapa do meu rito geográfico docente, constituído de vários itinerários e percursos, desde o primeiro acontecimento biográfico, meu nascimento, até a minha atuação como docente efetivo na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), evento recente que tem possibilitado novas aprendizagens e a construção de outros ritos. Macedo (2015) afirma que é a narrativa que torna os sujeitos protagonistas de suas próprias vidas, dando a essas vidas uma história. Dito

<sup>3</sup> A fim de construir uma narrativa que “recupere” os rastros das minhas andanças formativas – pessoais, acadêmicas e profissionais –, senti a necessidade de dirigir-me ao leitor em primeira pessoa do singular ao longo deste capítulo. Para os demais capítulos, considerando as produtivas contribuições que recebi do meu orientador de pesquisa e dos professores colaboradores, adotei a primeira pessoa do plural, visto que esta tese de doutorado é fruto de todos esses diálogos.

de outra forma: “[...] não fazemos a narrativa da nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37 apud MACEDO, 2015, p. 45). Dessa forma, ancorado nas ideias de Macedo, narro parte da minha vivência para ter uma história. De modo geral, este memorial contém experimentações vivenciadas na infância, na construção do meu ser e estar no mundo e no decorrer da minha formação inicial, que tem se complementado ao longo da minha vida.

## **2.1 As primeiras rotas, os trajetos iniciais**

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser determinado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado (FREIRE, 2015, p. 53).

Começo estas reminiscências pelo início da minha existência, primeiro episódio biográfico da vida. Nasci às 12 horas do dia 23 de outubro, outono de 1990, no Hospital Regional Vicentina Goulart, cidade de Jacobina, na Bahia. Apesar de minha família residir em Serrolândia, Bahia, na década de 1990 não havia nesta cidade maternidade/hospital, de modo que os partos aconteciam em outras localidades. Foi no outono de 1990, então, que comecei a ser gente, como destacado na epígrafe. Inacabado e condicionado, mas sempre indo além, tornando-me um ser determinado.

Meus pais, Raimundo e Maria José, pessoas muito simples, sempre fizeram o possível para que eu e meu irmão Afonso tivéssemos uma vida digna. Meu pai, sem formação escolar, trabalhador rural e agricultor, dedicou parte do tempo também à vida pública, exercendo a função de vereador por três mandatos consecutivos em Serrolândia. Atualmente, ainda se dedica às atividades da/na roça. Minha mãe, graduada e pós-graduada na área de Língua Portuguesa, atuou no serviço público em diferentes setores, dedicando-se, na maior parte do tempo, à docência, estando hoje aposentada. Tenho muitas lembranças da minha infância, sendo que alguns marcos são mais latentes. Lembro-me, com detalhes, dos distintos ensinamentos advindos dos meus pais. Pedagogias extremamente diferentes, mas que se complementaram para que eu me tornasse o que sou, ainda que inacabado e incompleto.



**Figura 2** – Aos 5 anos de idade (à esquerda); brincando com os colegas na Escola Arco-íris, em Serrolândia, Bahia (à direita)

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor

Tenho orgulho das minhas origens e costumo proferir com orgulho sobre a minha sertanidade. Sou baiano, de uma cidade pacata do interior, mas cheia de peculiaridades, potencialidades e diversidades culturais. Refiro-me à cidade de Serrolândia, Bahia, um município pequeno, distante, com população de 12.344 habitantes<sup>4</sup>, como a maior expressão da identidade de um povo nobre, que carrega consigo a alegria de pertencer a um Nordeste rico, ainda que simples, mas, antes de tudo, afortunado.

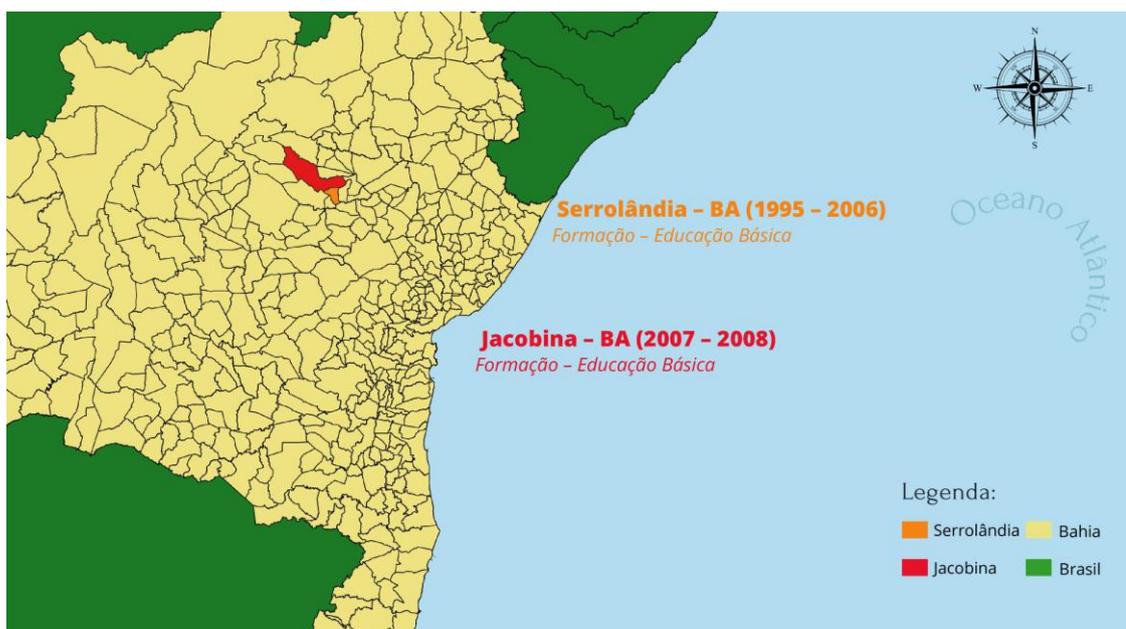
Foi lá que iniciei meu processo de escolarização, como aluno da Escola Arco-íris, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Boa parte da minha vida escolar ocorreu em instituições privadas de ensino. No Ensino Fundamental II fui matriculado no Colégio Municipal Arionete Guimarães de Sousa (COMAGS), onde cursei o 6º ano (à época, 5ª série), migrando, em seguida, para o Colégio Estadual de Serrolândia (CES), no qual cursei o 7º e 8º ano (6ª e 7ª série, respectivamente). No 9º ano (8ª série) fui para o Centro de Educação Mêmora (CEM), onde permaneci até o 1º ano do Ensino Médio. Já no 2º ano, meus pais se esforçaram e decidiram me matricular em outra escola, onde meu irmão e alguns primos estudaram/estudavam.

<sup>4</sup> De acordo com informações disponibilizadas no site do IBGE, conforme o último censo, realizado em 2010, a população é composta por 12.344 pessoas, com população estimada, em 2021, de 13.490 pessoas (IBGE, 2017).



**Figura 3** – Formaturas na Escola Arco-íris: do ABC (à esquerda) e da 4ª série (à direita)  
**Fonte:** Arquivo pessoal do autor

Então, mudei-me para a cidade de Jacobina, para estudar no Colégio Yolanda Dias Rocha, onde concluí a Educação Básica no ano de 2008. Além do conhecimento escolar sistematizado, foi um grande aprendizado para a vida. Abaixo, a Figura 4 exhibe uma representação espacial de dois municípios baianos, Serrolândia e Jacobina, onde parte significativa da minha trajetória de vida se desenvolveu e se desenvolve.



**Figura 4** – Mapa dos movimentos de formação na Educação Básica  
**Fonte:** SEI BAHIA, 2021 (Elaborado pelo autor, com a colaboração de Alisson Costa Silva dos Santos)

Dessas andanças por diferentes escolas, lembro-me com carinho de experiências marcantes: ser aluno de minha mãe, minha tia Neta e Edu. Durante o Ensino Fundamental e Médio fui aluno da minha mãe, professora de Gramática; tia Neta, professora de Literatura e Redação; e Edu, meu primo, professor de Redação e Língua Inglesa. Confesso que foram momentos de sensações indescritíveis, marcados pela confusão entre os laços afetivos familiares e a responsabilidade de ser um aluno dedicado e exemplar. Mas não era bem assim! Apesar de sempre ter familiares presentes na escola, às vezes, eu aprontava. Em casa, vinha o sermão.

A minha infância sempre foi marcada pelo aconchego fraterno de uma grande família. Muitos tios e tias, primos e primas, avós e muitos amigos. Muitas brincadeiras. E eu era muito sapeca. Ah! Os olhos enchem de lágrimas ao lembrar as tantas brincadeiras que constituíram o meu repertório na infância. Nunca gostei de futebol, brincadeira preferida pela maioria dos primos, mas gostava de correr. Tocávamos as campainhas das casas e saíamos correndo, passávamos trotes através de ligações, além das guerras de bexigas com água na varanda de meus avós. Destaco que, apesar de não trabalhar na infância, na adolescência ajudava meus pais em tarefas domésticas, bem como em um comércio que tivemos por um período. Era a teoria do trabalho como princípio educativo.



**Figura 5** – Brincando com os primos na casa da Vovó Joana e Vovô Biné (à esquerda); em família, acompanhando a atuação política paterna (à direita)

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor

Desde pequeno sempre fui muito comunicativo, participativo e questionador. Nunca fui capaz de aceitar determinadas imposições e sempre busquei compreender os processos que as constituíam. Lembro-me, inclusive, que ainda

pequeno, em uma atividade realizada na Escola Arco-Íris, fui candidato a vice-prefeito junto com meu primo Luan, que foi candidato a prefeito. Tivemos música, palanque e discurso. Seriam, talvez, os primeiros indicativos de uma trajetória vinculada à vida pública.

Após a adolescência, a juventude chegou rapidamente. Talvez, por ter vivenciado desde cedo as eleições municipais, tendo meu pai como candidato, interessava-me bastante a política partidária, sobretudo no âmbito municipal. Acompanhava tudo como expectador. Ao completar 16 anos, idade mínima para obter o título de eleitor, providenciei imediatamente esse documento. Tornei-me eleitor do município de Serrolândia. Em 2008, ainda durante o meu Ensino Médio, mais precisamente durante o 3º ano, com 17 anos, às vésperas das convenções, meu pai me convenceu a ser candidato a vereador. Eram 9 vagas, empatei na 6ª colocação, com 318 votos. Não fui eleito, mesmo estando dentro das vagas, por duas questões: empatei com uma candidata de maior idade, sendo que o critério de desempate é a idade, além da questão da legenda, da proporcionalidade, o que fez com que candidatos de outras coligações, com quantidade menor de votos, conseguissem a vaga.



**Figura 6** – Durante o primeiro mandato como vereador e presidente do Poder Legislativo Municipal da cidade de Serrolândia, Bahia  
**Fonte:** Arquivo pessoal do autor

Em 2012, decidi candidatar-me novamente e o pleito foi vitorioso. Dessa vez fui o mais votado da coligação. Fiz história sendo o vereador mais jovem da cidade. Logo em seguida, fui eleito presidente do Legislativo para um mandato de dois anos, sendo reeleito e permanecendo por quatro anos na presidência. Além de vereador e

presidente mais jovem do Legislativo, fiz história também ao ter todas as contas sob minha responsabilidade aprovadas pelo Tribunal de Contas dos Municípios (TCM), sem sequer uma multa. Em 2016, participei pela terceira vez das eleições, concorrendo novamente a uma vaga no Legislativo. Fui eleito e empossado.

Em 2018, afastei-me temporariamente, licenciando-me, e em 2019, por questões pessoais, renunciei ao mandato. Eu já estava muito incomodado com a política partidária, sobretudo no município. Costumo dizer que ser vereador em uma cidade pequena é ser cotidianamente desafiado. As ações de legislar, propor e fiscalizar ficam em segundo plano diante da crescente demanda no âmbito da assistência. A confusão entre o que é dever do executivo e do legislativo fazia-me refletir o tempo inteiro sobre a minha função e contribuição efetiva aos munícipes.

Em 2019 fui aprovado em concurso público para a vaga de Professor Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), na cidade de Ilhéus, na Bahia. A aprovação, convocação e posse como professor criaram a necessidade de repensar sobre a continuidade no cargo de vereador, uma vez que, mesmo sendo legal, tentei e vi que não seria possível desempenhar com qualidade o mandato.



**Figura 7** – Com Joana (sobrinha)  
**Fonte:** Arquivo pessoal do autor

Sempre fui muito ousado e dedicado em tudo o que me propus a fazer, desejando sempre realizar o melhor, dando o melhor de mim. O papel e a função do vereador, assim como outros cargos e funções, exigem uma dedicação muito grande, e sei que não seria possível continuar – enquanto atuava como professor

em uma cidade distante – atendendo com eficácia às demandas da Casa de Leis e da população da minha cidade. Por sempre assumir meus compromissos com *responsabilidade*, decidi renunciar ao mandato.

Foram inúmeras as experiências, marcadas por acertos e erros. Travei diversas discussões, apresentei proposições, todas aprovadas e algumas executadas. Enfim, experienciei a política partidária em uma cidade no interior da Bahia e aprendi muito. Conhecer a dinâmica de funcionamento do município transformou meu olhar, inclusive acerca das políticas públicas educacionais e da necessidade de valorização dos servidores públicos. Todas essas vivências se constituíram como dispositivos que comportam as tessituras do meu ser e dão significância aos meus modos de estar no mundo.

## **2.2 Andanças e a chegada à docência**

O entrecruzamento de marcos biográficos que perpassam a trajetória de vida, formação e profissão elucida singularidades, num caráter revelador e investigativo dos fatos. É nessa perspectiva que Macedo (2015, p. 45) afirma que na “[...] sua expressão escrita, a narração apresenta um caráter heurístico importante na medida em que se inscreve o vivido aprendendo sobre o não sabido da experiência”, quando, então, “[...] as singularidades da vida são relatadas e descobertas.” É exatamente a perspectiva heurística que me leva a afirmar, constantemente, que sou um ser inconcluso no devir da minha formação, pois é “[...] na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”, e os sujeitos “[...] se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados” (FREIRE, 2015, p. 57).

Minha predisposição a ser professor começou muito cedo. Não obstante colegas relatassem a escolha da profissão por “falta de opção”, sempre fui referenciado pelas pessoas por ser comunicativo e por gostar de dialogar sobre minhas vivências, e isso me fez perceber que ali, no ambiente escolar, cheio de culturas e aprendizados, era o meu lugar. Nasci para ensinar. Embora digam que filhos caçulas costumam ser mimados e até egoístas, acabei contrariando essa lógica, inclusive por ter escolhido ser professor, uma profissão em que muitas vezes o profissional se compromete mais com o próximo que consigo mesmo, abrindo mão

de momentos de lazer com familiares e abdicando dos finais de semana para dedicar-se ao ensinar e ao aprender.

Por que professor de Geografia? Sempre desejei ser professor, mas a escolha pela Geografia foi influenciada pelas práticas de docentes ao longo da minha trajetória como aluno durante a Educação Básica. Ao fim do Ensino Médio, após a longa jornada de estudos no último ano letivo, fase em que os sonhos do futuro estão batendo à porta, anunciando outros ciclos com o acesso ao Ensino Superior, lá estava eu, com minhas certezas e convicções, com minha escolha já consumada: seria professor de Geografia.

Eu havia concluído o Ensino Médio no Colégio Yolanda Dias Rocha, mas passei por diversas instituições e tive excelentes professores de Geografia, com práticas pedagógicas que me despertaram para a docência, me encantaram e instigavam a conhecer mais sobre esse componente – o que intensificou meu interesse não só pela docência, mas, sobretudo, por ser professor de Geografia. Tendo a certeza do que queria, prestei vestibular em 2009 para o curso de Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Para minha alegria, fui aprovado nos dois vestibulares. Na UFBA, para a cidade de Barreiras e, na UNEB, para a cidade de Jacobina, que está localizada a 48 km da cidade onde morava. A proximidade levou-me à matrícula na UNEB, onde iniciei o curso em 2010, concluindo-o em 2014.

O primeiro ano na universidade foi marcado pela euforia diante das novidades. Apesar de os componentes curriculares iniciais serem mais abrangentes, serviram para comprovar minha afinidade com a área da docência, pois, desde o início, senti maior aptidão para aqueles voltados ao ensino e formação de professores de Geografia. Lembro-me da minha alegria no primeiro trabalho aceito para apresentação e publicação no I Encontro de Ensino de Geografia, promovido pela UFBA, resultado de uma pesquisa desenvolvida no componente Prática de Ensino em Geografia III. A partir daí senti-me motivado a escrever outros artigos/resumos sobre estágio, ensino, livros didáticos etc. Faço, aqui, referência a uma incrível experiência: a minha participação no Encontro de Geógrafos da América Latina (EGAL), que aconteceu em Lima, Peru, onde também apresentei comunicação oral.

Compartilhar saberes em eventos científicos, tanto na condição de ouvinte como na condição de participante, foi, para mim, um impulso para o crescimento

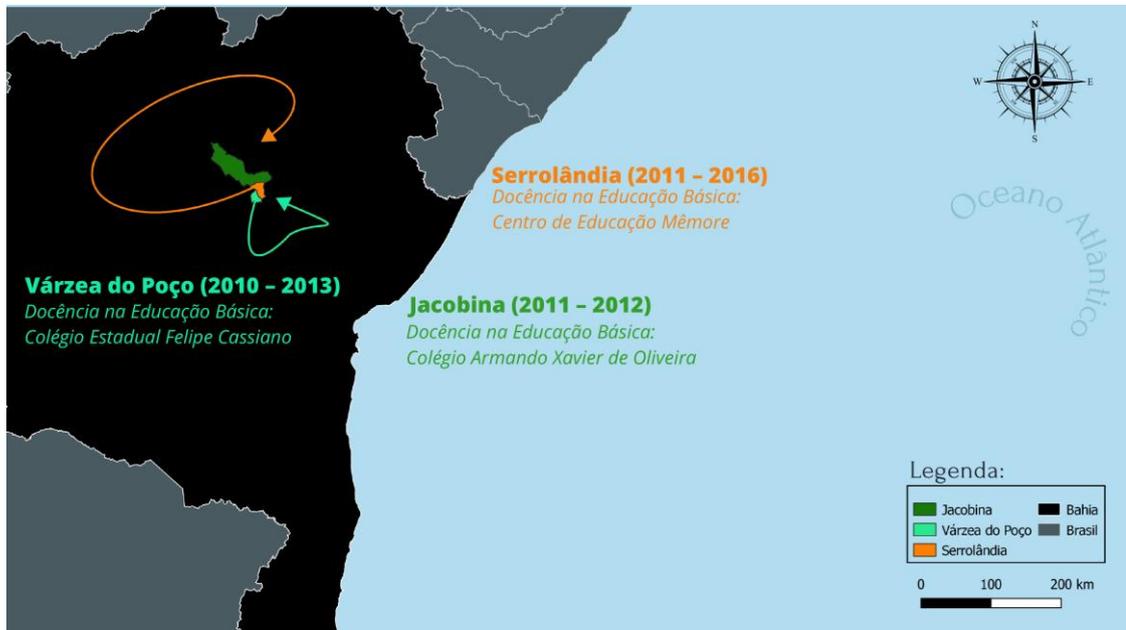
acadêmico e profissional. Através da produção, desenvolvemos intimidade com os autores e estreitamos nosso foco para a pesquisa, e isso possibilita o aprimoramento em relação ao exercício da docência/discência e da pesquisa. A participação nas discussões e grupos de trabalho leva a um aprofundamento nas temáticas propostas quando deparamo-nos com diversas situações de pesquisas, de relatos de experiências, dentre outras.

Nessas andanças, fui buscando, tanto nos debates acima citados quanto por meio das observações das práticas dos meus professores da Educação Básica e do Ensino Superior, projetar minha identidade docente, que, ainda em formação, se edifica na realidade vivida, no contexto de cada lugar de atuação e a partir dos sujeitos presentes no processo. Exatamente nessa direção, Penin (2009, p. 33) ressalta que considerar “[...] a vivência significa imergir e buscar identificar, conhecer e compreender o significado e o sentido dos acontecimentos escolares”, ou seja, pressupõe “[...] conhecer as pessoas envolvidas e também o significado e o sentido que elas dão aos acontecimentos vivenciados.”

Ainda a esse respeito, Penin (2009, p. 25) aponta que a “[...] relação pessoa/profissão ocorre ao longo da vida produtiva, num processo contínuo, eivado, como é comum, de experiências tanto estimulantes como tensas e conflituosas.” Tal situação se aplica perfeitamente ao desenvolvimento da minha profissionalidade. De um lado, a coragem e a ousadia de, no primeiro semestre da Licenciatura em Geografia, adentrar numa sala de aula; do outro, a ausência de fundamentos teóricos e metodológicos em relação ao ato de ensinar. No repertório das minhas memórias como aluno da Educação Básica, apenas a certeza do que não desejava ser como profissional. Contudo, havia as incertezas dos caminhos que trilharia para tornar-me o que eu desejava. Experiências tensas e conflituosas que se tornaram estimulantes e tracejaram meus próprios ritos geográficos docentes.

Morei em um município do interior da Bahia onde, assim como em outros, a ausência de universidades e de centros de formação de professores resulta na falta de profissionais em algumas áreas. Matriculado no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Geografia fui convidado para atuar como professor prestador de serviço temporário no Colégio Estadual Felipe Cassiano, situado na cidade de Várzea do Poço, a 12 quilômetros de onde eu, então, morava. Lembro-me de cada detalhe! A tensão e o medo de não cumprir os 50 minutos de aula fizeram com que eu me debruçasse sobre um planejamento minucioso das minhas aulas em todas as

turmas. Foi uma experiência incrível, onde trabalhei por três anos consecutivos, ensinando Geografia e Sociologia no Ensino Médio. Os primeiros erros, acertos, projetos, ações e reflexões são memórias que ajudam a (re)construir cotidianamente minhas práticas docentes.



**Figura 8** – Mapa dos movimentos da docência na Educação Básica

**Fonte:** SEI BAHIA, 2021 (Elaborado pelo autor, com a colaboração de Alisson Costa Silva dos Santos)

Como pode ser observado na Figura 8, exerci a docência na Educação Básica em três municípios do interior da Bahia, a saber: Serrolândia e Jacobina, que integram o Território de Identidade Piemonte da Diamantina; e Várzea do Poço, parte do Território da Bacia do Jacuípe. Nesse período, entre 2010 e 2016, experienciei a docência em Geografia no Ensino Fundamental II e Médio, além de participar como professor-monitor do Programa UPT, em Serrolândia.

Durante esse percurso, atuei também em turmas da EJA. É um grande desafio atuar em uma modalidade de ensino que requer uma atenção especial no planejamento e na ação de ensino. Com “atenção especial”, refiro-me à diversidade de sujeitos, aos conhecimentos prévios e às faixas etárias. Naquele momento, em uma das turmas, dei aulas para um jovem de 17 anos e sua mãe, que tinha aproximadamente 65 anos. Ali, eu questioneei o real objetivo da EJA e refleti sobre a importância da escola. Um mesmo espaço, com diferentes histórias, perspectivas e objetivos. As particularidades do público da EJA, as diversas narrativas que emergem no contexto da sala de aula e o olho no olho de cada aluno e aluna foram

fundamentais para minha adoção pela pesquisa no âmbito do ensino de Geografia na EJA.

Iniciando as mobilidades geográficas a partir da vivência pioneira como professor, trabalhava e estudava ao mesmo tempo. Um vai e vem entre teoria e prática. Na incerteza do que chegou primeiro, a assertiva de que as ações resultavam em reflexões e vice-versa, numa complementaridade que se fez mais latente por estar em um curso de formação inicial. Após a primeira experiência, fui convidado a atuar em escolas particulares. No Colégio Armando Xavier de Oliveira, na cidade de Jacobina, atuei entre 2011 e 2012 no Ensino Fundamental e Médio. Também fui professor-monitor de Geografia no Programa Universidade para Todos (UPT), projeto gerido pelo Governo do Estado da Bahia, em parceria com universidades públicas do território baiano. Ressalto, aqui, além da importância e impacto social no acesso ao Ensino Superior desse programa, o relevante caráter formativo-profissional proporcionado aos professores-monitores. Em 2011 comecei a atuar no Centro de Educação Mêmora, em Serrolândia, onde permaneci como docente até dezembro de 2016, também em Geografia – nesse caso, no Ensino Fundamental. Essas atuações, associadas à minha formação inicial, constituem marcos históricos e eventos biográficos que foram vivificando o meu eu docente.

Como pode ser observado nos relatos que venho fazendo, o início da minha atuação como professor se deu antes do estágio no curso de Licenciatura em Geografia, o que se configura como uma importante estratégia na formação de docentes. Naquele momento, a ausência de programas de iniciação à docência, atrelado ao anseio pela entrada no mercado de trabalho, culminou no marco inicial da minha entrada na docência. Apesar de os regulamentos da UNEB preverem que o aluno que vivenciou a docência na área de formação pode ser dispensado de parte da carga horária, por compreender a importância e entender o estágio como um campo de pesquisa, decidi desenvolvê-lo integralmente e cumprir a proposta curricular. Aliás, o meu trabalho de conclusão de curso na Graduação e minha pesquisa no Mestrado são resultados de questões/inquietações originárias no devir do estágio curricular supervisionado.

Professor de Geografia por opção, considero-me um profissional em formação, não apenas diante da titulação acadêmica, mas, sobretudo, devido às minhas experiências e vivências, através das quais busco refletir sobre a minha prática, a cultura escolar e o contato com o outro. Compreendo a formação como um

ato contínuo, que se dá ao longo da vida, acontece em todos os processos que vivenciamos no cotidiano e que pode reverberar na atuação docente. A formação no direcionamento da inquietude, da curiosidade e da busca. Afinal, como “[...] professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*” (FREIRE, 2015, p. 83, grifos do autor).

### 2.3 Outras rotas, novos trajetos

Por isso que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2015, p. 40).

No início dessa escrita narrativa mencionei que meu objetivo, neste capítulo, é refletir, em um ato de pesquisa, sobre eventos/acontecimentos biográficos e marcos históricos de minha trajetória. É justamente por ser um ato de pesquisa que não faço uma simples descrição cronológica. Vai além! Em um exercício crítico e reflexivo, busco pensar acerca dos desdobramentos do que sou e do que me torno, a partir de um rito, que precisa ser cíclico, no contexto da formação permanente. Dessa maneira, após apresentar as primeiras rotas e os trajetos iniciais do mapa do meu rito geográfico docente, percebo que eles me levaram e levarão a outras rotas e a novos trajetos.

No decorrer da minha formação inicial e paralelo à minha atuação como professor da Educação Básica – que se iniciou em 2010, ainda no primeiro semestre –, fui desenvolvendo o interesse e a curiosidade em relação ao que chamam de carreira acadêmica. Em seguida, passei a dar maior atenção aos eventos, congressos, projetos de extensão, monitorias, escrita de artigos, apresentação de trabalhos etc. Talvez, por isso, alguns dos meus professores da Graduação me adjetivavam como determinado e até mesmo “precoce”. Incentivado por professores, colegas, amigos e familiares, passei a traçar objetivos para, então, tornar-me professor universitário.

Finalizei minha Graduação em 2014, mas, antes de concluir, decidi fazer a seleção do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), vinculado ao Departamento de Educação da UNEB, Campus I, e fui aprovado.

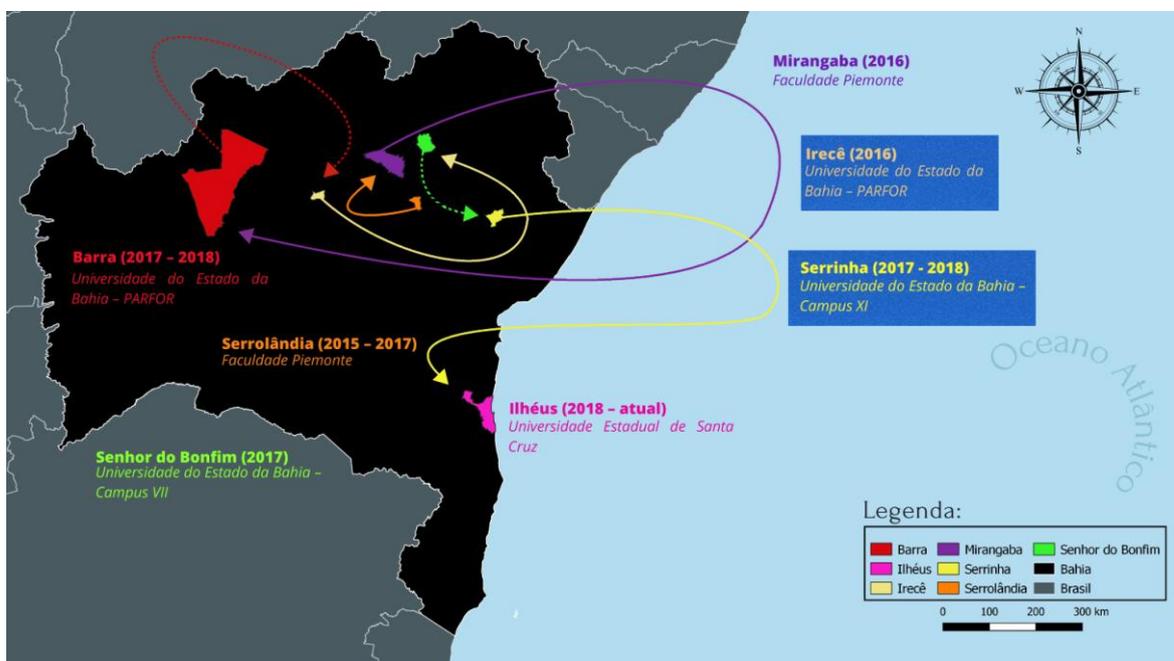
Lembro-me que, com a proximidade da data de matrícula, eu ainda finalizava as atividades de dois componentes do curso de Geografia. Foi uma verdadeira corrida contra o tempo. No entanto, coleei grau e consegui a matrícula no programa de Mestrado. Entre o final da Graduação e o Mestrado, cursei duas especializações na modalidade à distância: a primeira em Ensino de Geografia e a segunda em Geografia e Meio Ambiente. Instigado por alguns porquês que emergiram da minha atuação em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do estágio curricular na mesma modalidade de ensino, a minha proposta de investigação dizia respeito ao uso do livro didático de Geografia nas práticas docentes na EJA e sua relação com a formação do professor.

Momentos importantes foram experienciados. Durante o Mestrado, fiz seleção para professor do curso de Administração na Faculdade Piemonte (FAP) para ministrar o componente curricular Planejamento e Desenvolvimento Sustentável, sendo aprovando e atuando nessa instituição durante alguns anos. Em seguida, após conclusão do semestre, fui convidado a ingressar no curso de Pedagogia. Nesse percurso, ministrei os componentes curriculares Educação de Jovens e Adultos, Educação e Ludicidade e Conteúdo e Metodologia do Ensino da Geografia. Posteriormente, a direção da Faculdade convidou-me a assumir a coordenação acadêmica e pedagógica dos cursos de Pedagogia e Administração. Uma experiência incrível, com muitas aprendizagens.

No Ensino Superior, os movimentos docentes aconteceram por sete municípios, nos Territórios de Identidade Piemonte da Diamantina, Sisal, Piemonte Norte do Itapicuru, Irecê e Velho Chico. Atuei, nesses percursos, nos cursos de Licenciatura em Geografia e Pedagogia e Bacharelado em Administração. Atualmente, atuo nas Licenciaturas em Pedagogia e Geografia na UESC. Destaco, aqui, a minha atuação no Programa de Formação de Professores em Exercício, o PARFOR<sup>5</sup>, que me apresentou à Geografia que se faz cotidianamente nas escolas públicas, além dos movimentos experienciais que constituem os ritos geográficos docentes, em contextos distintos. Também, através da UNEB/PARFOR, ministrei

<sup>5</sup> De acordo com as informações disponíveis no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação da CAPES que visa induzir e fomentar a oferta de Educação Superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuam a formação específica na área em que atuam em sala de aula.

componentes na área de ensino e estágio, no curso de Licenciatura em Geografia, no Campus de Irecê, onde tive a minha primeira experiência como professor de estágio em um curso de Licenciatura e em uma instituição pública de Ensino Superior. Nesse mesmo programa, atuei no município de Barra, Bahia, novamente no curso de Geografia, em componentes curriculares ligados à formação de professores e à metodologia da pesquisa geográfica. Desde a Graduação, minhas pesquisas e trabalhos de conclusão de curso sempre estiveram voltados à área de ensino e formação de professores de Geografia. Na Graduação, Especialização e Mestrado, pesquisei e dissertei sobre essa temática.

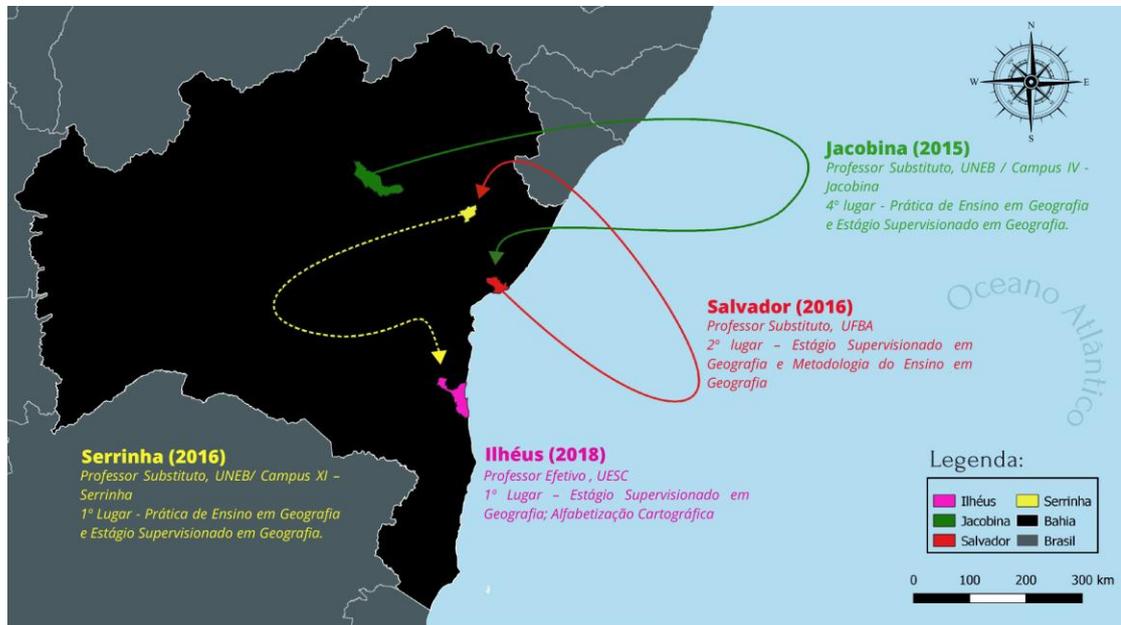


**Figura 9** – Mapa dos movimentos da docência no Ensino Superior

**Fonte:** SEI BAHIA, 2021 (Elaborado pelo autor, com a colaboração de Alisson Costa Silva dos Santos)

Essas experiências conduziram-me às seleções para ingresso no Ensino Superior, importantes movimentos formativos, representados na Figura 9. Fui classificado, sendo aprovado em segundo lugar, na seleção para contratação de docente por tempo determinado para estágio supervisionado e metodologia do ensino da Geografia. Aprovado em quarto lugar na seleção pública para professor substituto para os componentes Prática de Ensino em Geografia e Estágio Supervisionado em Geografia (UNEB, Campus IV). Até que, em 2017, fui aprovado em primeiro lugar na seleção pública para professor substituto, para os componentes Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia, para a

UNEB, Campus XI, em Serrinha, onde estive vinculado até 2019. Ao longo de todos esses processos fui tecendo e aprimorando parte dos meus modos de construir e exercer a docência.



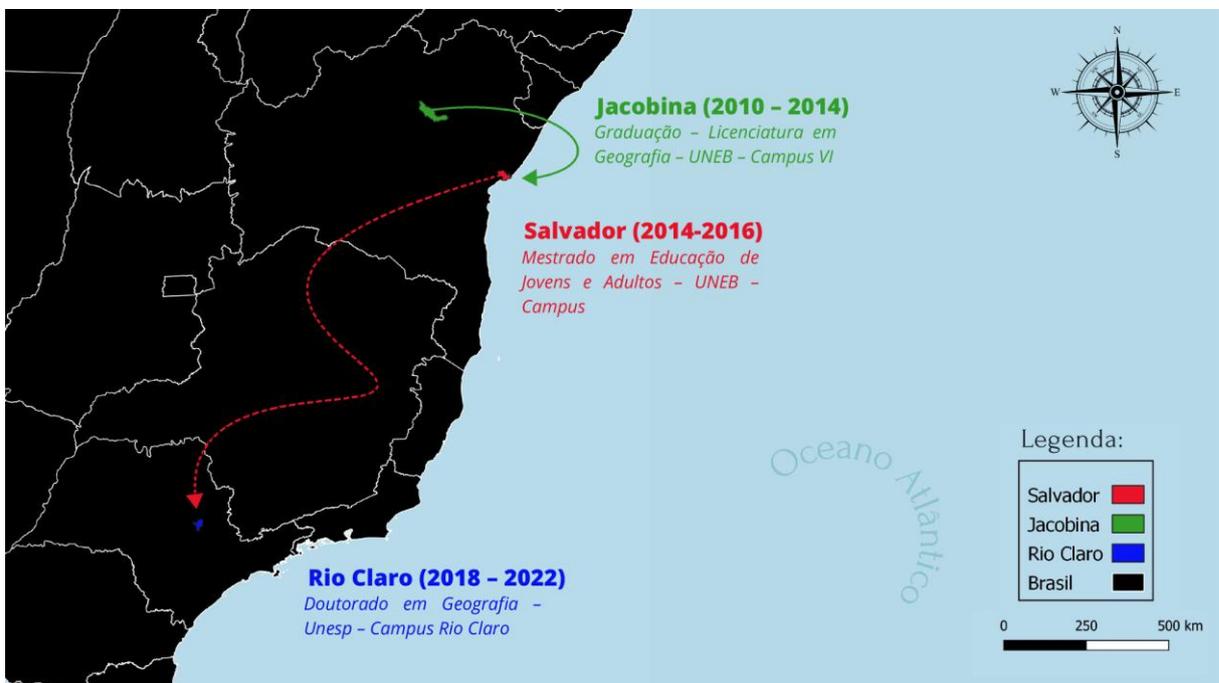
**Figura 10** – Mapa dos movimentos formativos em Concursos e Seleções

**Fonte:** SEI BAHIA, 2021 (Elaborado pelo autor, com a colaboração de Alisson Costa Silva dos Santos)

Do contexto em que vou me constituindo professor, naturalmente, emergem outros desafios. Então, no final de 2017, decidi tentar a seleção para o Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Rio Claro. Após o resultado, ao deparar-me com a aprovação, experimentei um misto de sentimentos. Uma composição de alegria, medo e insegurança. Eram muitas coisas envolvidas para o meu descolamento: a família, o mandato como vereador, o vínculo com a UNEB, dentre outras questões. Mas em mim se consolidava a certeza de que parte do que busquei para a minha vida estava ali. Foi quando planejei tudo com muito cuidado.

Em março de 2018 me mudei provisoriamente para a cidade de Rio Claro, localizada no interior do Estado de São Paulo. Sendo mais preciso, no fim do dia 4 de março, daquele ano, lá cheguei. Ainda sem teto, apenas com as malas, os sonhos e a ousadia, hospedei-me em um hotel até encontrar um lugar para morar. Ressalto, aqui, o companheirismo e a coragem de Joseane Gomes de Araújo, minha ex-professora, amiga, parceira de trabalhos e projetos executados e de tantos outros por executar, que se tornou colega de doutoramento.

No decorrer do curso surgiu um edital para concurso público para docente na UESC. Mesmo em meio a tantas atividades vinculadas ao curso, sobretudo por ser fim de semestre, fiz a inscrição. O perfil da vaga era exatamente o que eu sempre quis: estágio supervisionado em Geografia e alfabetização cartográfica. Foram dias e noites para dar conta das atividades do Doutorado e do conteúdo programado para o concurso. Após todas as etapas, recebi o resultado, sendo aprovado em primeiro lugar. Mais uma vez, as diversas sensações tomavam conta de mim. Logo em seguida recebi a convocação e, em setembro de 2018, mudei-me para a cidade de Ilhéus, no sul da Bahia.



**Figura 11** – Mapa dos movimentos de Formação Inicial e Continuada  
**Fonte:** SEI BAHIA, 2021 (Elaborado pelo autor, com a colaboração de Alisson Costa Silva dos Santos)

Tais movimentos, retratados no mapa acima, no campo da formação inicial e continuada, sempre estiveram vinculados a outros aspectos de minha vida e profissão. A minha Graduação em Licenciatura em Geografia foi desenvolvida ao mesmo tempo em que exerci a docência na Educação Básica, além de estar ocupando o cargo eletivo de vereador. Durante o Mestrado, atuei no Ensino Superior, estando no segundo mandato como vereador. Em 2018, primeiro ano do Doutorado, fui aprovado no concurso da UESC, mudando-me para a cidade de Ilhéus ainda em 2018. Todos os movimentos formativos foram marcados por mobilidades em variados contextos, espaços e sujeitos.



**Figura 12** – Na UESC, durante a Assembleia da Associação de Docentes da Universidade Estadual de Santa Cruz (ADUSC)

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor

Nesses percursos de aprendizagem na/da e sobre docência, muitos sonhos e um desejo imenso de pôr muita coisa em prática, de poder exercer o ato de ensinar e as demais atividades inerentes à função. Hoje, apesar de saber que estou no início da minha vida profissional no meu local de trabalho, desenvolvo na universidade atividades de ensino, pesquisa e extensão. Vinculei-me ao Laboratório de ensino e aprendizagem de História e Geografia (Lahige), uma ação permanente de extensão, e estou orientando projetos de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso da Graduação e Especialização, além de tantas outras coisas que fazem parte da rotina na vida acadêmica.

No decorrer desses processos, fui percebendo as multidimensões do ser e tornar-se professor. Além do exercício de ministrar aulas e tantos outros artefatos, o ato de pesquisar é um atributo indispensável. Refiro-me à pesquisa numa perspectiva ampla, nas suas várias possibilidades e contextos. E, assim, como desdobramento do Mestrado, emerge a minha inserção no Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Autobiografia e Políticas Públicas (FORMAPP), vinculado à UNEB, e, no Doutorado, no Grupo de Pesquisa Núcleo de Ensino de Geografia e Didática (NEGED), vinculado à UNESP.

Espaços relevantes de escuta, diálogo, construções, proposições e aprendizagens. Apesar do acompanhamento mais virtual que presencial, os grupos têm contribuído muito para o aprofundamento teórico e prático em relação à educação no contexto geral, bem como nas especificidades da EJA, do ensino de Geografia, da educação geográfica e da formação docente. Tais encontros têm possibilitado que eu socialize minhas pesquisas e experiências, como os relatos e tensionamentos em sala de aula, a publicação em periódicos, a apresentação e publicação em anais de eventos científicos, bem como a organização e publicação de coletâneas.

Nesse vai e vem do movimento formativo, destaco três coletâneas publicadas, organizadas por mim e colegas de outras instituições. A primeira é **Geografia e ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente**, publicada pela Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB), no ano de 2018; a segunda, **Ensino e Geografia: outros olhares e práticas nos percursos formativos**, também publicada pela EDUNEB, em 2019. A terceira coletânea tem como título **Geografias e currículo: tensionamentos, reflexões e práticas**, publicada pela Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA) em 2021. Além de organizador dessas coletâneas, sou autor de artigos, através dos quais debato questões sobre o ensino de Geografia e/ou sobre a EJA. Mais que uma realização profissional, o objetivo central das coletâneas é possibilitar diálogos entre professores-pesquisadores que atuam no âmbito do ensino de Geografia em diversas instituições brasileiras e socializar as experiências com os pares, leitores e demais interessados pela temática. Foi outro marco na minha trajetória de vida, formação e profissão.

No momento, tenho vivenciado uma significativa experiência no âmbito da Gestão Universitária. Há dois anos fui convidado para atuar na Gerência Acadêmica, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação da UESC, que desempenha funções de assessoria acadêmico-administrativas com a PROGRAD e os Colegiados dos Cursos de Graduação. Uma experiência extremamente desafiadora! Nesse ínterim, fui designado e indicado para a atribuição de Procurador Educacional Institucional, Recenseador Institucional, Coordenador do Comitê de Graduação e Interlocutor do Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação do Programa de Educação Tutorial. Diante das diversas situações com as quais tenho me deparado nesse percurso, pude conhecer profundamente a rotina e o funcionamento da Universidade Estadual de

Santa Cruz, aprendendo e me formando constantemente. Sem dúvidas, a vivência na gestão universitária tem redimensionado parte dos meus ritos geográficos docentes.

#### **2.4 Um mapa, algumas itinerâncias e outras por vir**

Ou guardo dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e não guardo o dinheiro.  
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!  
Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranquilo.  
Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo  
(MEIRELES, 2020, s. p.).

Utilizar o termo mapa fazendo referência à minha trajetória de vida, formação e profissão foi uma opção para discretamente apresentar um percurso, compreendendo que o mapa não necessariamente é o ponto de partida nem mesmo o de chegada. Afinal, “[...] o mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”, por isso ele “[...] pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22). Da mesma maneira, decidi incluir um trecho do poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles, para pensarmos que no mapa do nosso rito geográfico docente temos as incertezas. Geralmente, não sabemos se guardamos o dinheiro e compramos o doce ou se compramos o doce e guardamos o dinheiro. A dúvida é justamente porque sempre querem nos dizer o caminho a seguir ou nos apresentar opções para escolhas.

A partir dos caminhos percorridos, posso afirmar que desejo mais que isto ou aquilo. O meu anseio é por aquilo outro, nada mais que ser autor, construtor e propositor da minha própria história. Fazendo uma alusão metafórica ao poema de Meireles, é saber que podemos brincar e estudar ao mesmo tempo, construindo, dentro do nosso próprio mapa, entre os erros e acertos, ações e reflexões, outras rotas e trajetos, as itinerâncias por vir. É nesse contexto, pelas vivências e experiências comigo mesmo e com os outros, em diversos espaços e tempos, que fui construindo os meus ritos geográficos docentes.

Hoje, aos 31 anos, após ter atuado na Educação Básica e atuar no Ensino Superior, transitando pelas nuances da formação inicial, continuada e ao longo da

vida, orgulho-me da minha trajetória: de ter saído do meu lugar de origem, do conforto e da proteção da minha família ainda muito jovem para estudar, batalhar e conquistar aquilo que era um sonho. Sigo, portanto, acreditando que ainda tenho muita coisa a aprender e a construir no contexto da profissão. Para isso, continuo a trilhar nas rotas construídas por mim e nas que chegam – construídas pelos outros.

Assim, partindo desse enredado, vou desvelando a origem das inquietações e das proposições de pesquisas. Atuei na EJA no início da minha trajetória, depois estagiei em uma turma da mesma modalidade. No Mestrado, desenvolvi pesquisa na área e, hoje, supervisiono estágios no curso de Licenciatura em Geografia em turmas de jovens e adultos. Compreendo o quanto as minhas memórias aqui narradas relacionam-se com o objeto de pesquisa deste estudo de Doutorado. Acredito, portanto, que o entrecruzamento dos componentes constitutivos da minha história de vida, formação e profissão tem incitado gosto e anseio pelo desvelamento de questões direcionadas às práticas docentes e à formação de professores no contexto da educação geográfica e, ao mesmo tempo, tem dado subsídios para o (re)dimensionamento da minha prática, sendo ator, autor e construtor da minha atuação.

### **3 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E PESQUISA-FORMAÇÃO: OS ITINERÁRIOS TRAÇADOS/CAMINHOS PERCORRIDOS E OS RITOS GEOGRÁFICOS DOCENTES**

Neste capítulo descrevemos os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa, justificando e analisando as escolhas aqui adotadas, como a abordagem qualitativa, a inclinação aos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica e os dispositivos de pesquisa-formação. Além disso, incluímos uma apresentação teórico-conceitual sobre os ritos geográficos docentes, conceito fundante para o desenvolvimento da tese.

#### **3.1 Pesquisa (auto)biográfica e pesquisa-formação no contexto da formação docente em Geografia**

Donde vêm os métodos investigativos? Quem os cria e os coloca em funcionamento? O que é possível produzir quando duvidamos dos mesmos? Como fugir deles como verdades absolutas, propondo outros atalhos, bifurcamentos e caminhos sinuosos por entre as rígidas estradas de mão única que, por vezes, se apresentam como possibilidade restrita nas produções investigativas? (MOSSI, 2014, p. 2).

Desenvolver uma pesquisa científica, por um lado, requer rigor e qualidade. Por outro lado, como fugir da rigorosidade metódica que propõe um caminho metodológico exclusivo, considerado único e correto? Para tanto, buscamos desenvolver a presente investigação a partir da pesquisa (auto)biográfica, justamente propondo outros atalhos, bifurcamentos, possibilidades, permitindo que o olhar dos sujeitos traduza de maneira mais próxima os acontecimentos inerentes à abordagem proposta. No entanto, não é por propor uma fuga à rigorosidade metódica que tratamos os fenômenos de forma aleatória, sem um olhar criterioso, desde a escolha do que se deseja pesquisar até a operacionalização dos procedimentos e processos metodológicos no decurso da pesquisa.

O desenvolvimento de uma pesquisa científica comprometida acadêmica e socialmente deve ser caracterizado, no capo metodológico, por meio da questão problematizadora da pesquisa, neste caso, a questão da tese, além de um olhar direcionado aos objetivos da pesquisa – Qual o tipo da pesquisa? Qual o método

utilizado para que conseguíssemos realizar as etapas da pesquisa e construir uma tese? Na caracterização da pesquisa, levamos em consideração os caminhos percorridos e os diversos dispositivos utilizados, uma vez que o memorial de formação apresentado pelo autor da tese e as entrevistas narrativas propiciaram elementos prioritários e indispensáveis para a construção deste texto, subsidiando sobremaneira a compreensão dos ritos geográficos docentes.

A opção, aqui, por desenvolver a pesquisa na abordagem qualitativa deve-se ao fato de a compreendermos como método que objetiva explicar as razões, os porquês e os significados dos fatos, como, por exemplo, ir a campo buscando entender o fenômeno por meio da perspectiva dos sujeitos envolvidos – no nosso caso, os docentes de Geografia. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa demonstra preocupação com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, direcionando a análise do objeto pesquisado para uma explicação mais dinâmica, considerando, essencialmente, as relações sociais. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa busca contemplar, dentro do tema pesquisado, motivos, crenças, valores, aspirações e atitudes dos sujeitos envolvidos no estudo. Ademais, em um estudo com abordagem qualitativa, é possível afirmar que ir ao campo de pesquisa possui grande importância científica, incitando, muitas vezes, a construção de conhecimentos diversos correspondentes às questões humanas e sociais, abrindo um leque de possibilidades de análises, inclusive em torno de aspectos que nem sempre são perceptíveis em um primeiro momento (PASSEGGI; SOUZA, 2017).

Buscamos, portanto, neste estudo, a evidência de fatos que nem sempre estão à vista, dando importância às diferenciadas perspectivas sobre um mesmo “objeto”. Esboçamos a realização de uma investigação devidamente planejada, em que os dados fossem coletados mediante procedimentos rigorosos, precedidos de análise fundamentada e de uma reflexão crítica da práxis na educação brasileira, com destaque para a EJA e para a educação geográfica, almejando o avanço do conhecimento científico para uma questão contextual de relevância educacional, de modo que o avanço do conhecimento a partir de um movimento de resistência e militância a favor de uma sociedade melhor se evidenciasse.

Dessa forma, uma vez que os temas de pesquisa tornaram-se mais complexos, as abordagens metodológicas acompanharam essas mudanças, de modo que, no contexto educacional, a pesquisa qualitativa tem se apresentado

como uma importante estratégia no processo de compreensão das dinâmicas vivenciadas pelos sujeitos. Segundo André (2001, p. 54), os estudos qualitativos englobam “[...] um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises”, como “[...] estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral.”

Portanto, as abordagens qualitativas de pesquisa são fundamentadas em um processo social, decorrentes das interações construídas cotidianamente pelos sujeitos dentro de sua realidade, em um âmbito de transformação e (re)construção. No contexto da formação docente, podemos afirmar, tomando por base as pesquisas de Passeggi e Souza (2015), que o movimento biográfico no Brasil vem rompendo com a racionalidade técnica, aliando-se às correntes de pensamento de outras extensões das ciências humanas que “[...] recorrem às narrativas como fonte de estudo e método privilegiado da pesquisa qualitativa” (PASSEGGI; SOUZA, 2015, p. 107).

Considerando esse contexto, precisamos ressaltar que os aspectos apontados por Dantas (2009) sobre as pesquisas de cunho (auto)biográfico não devem ser classificados como simples coleta de dados, tais como se processam as investigações tradicionais. As atividades desenvolvidas durante o processo de construção de uma narrativa autobiográfica, por exemplo, levam o pesquisador a arquitetar, a discutir, a analisar e a interpretar as informações de forma meticulosa. Assim, pensando a pesquisa (auto)biográfica no contexto da Educação, compreendemos que ela

[...] tem procurado superar o dilema que lhe é imposto: ou acomodar-se aos padrões existentes do conhecimento dito científico ou, ciente da especificidade epistemológica do conhecimento que ela produz, contribuir para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 9).

Ancorado nos autores supramencionados, o intuito deste presente estudo não é apontar uma “verdade preexistente”, mas observar os sujeitos na sua essência, considerando as vivências que os direcionaram à profissionalização e os ajudaram a construir a sua consciência histórica acerca de si e dos saberes apreendidos. Contudo, salientamos que os questionamentos não são feitos de forma aleatória, mas levando em conta os diversos fatores que podem suscitar reflexões relevantes para a pesquisa educacional, como particularidades quanto à formação docente e

quanto às implicações das políticas educacionais nesse processo. Assim sendo, a “[...] pesquisa (auto) biográfica não tenta neutralizar a validade dos métodos científicos herdados”, mas romper com a visão fragmentada em relação aos sujeitos (PASSEGGI, 2010, p. 112-113).

Ademais, destacamos que os estudos voltados à formação docente nem sempre se propuseram a analisar esse processo com base nos aspectos da história social e do papel formador dos sujeitos, havendo, conforme Souza (2010), um direcionamento para questões como a “racionalidade técnica” e a “heteroformação” – que se dá a partir do que expressa o seu próprio prefixo hetero, sendo determinada pelas ações, poder e controle dos outros (a instituição, os professores, o programa, o currículo). Entretanto, em contrapartida, outras vertentes foram se desenvolvendo e dando uma nova roupagem aos estudos da área, de modo que, já há alguns anos, a

[...] pesquisa (auto)biográfica no processo de formadores vincula-se à ideia de que é a pessoa que se forma e forma-se através da compreensão que elabora do seu próprio percurso de vida, permitindo ao sujeito perceber-se como autor da sua própria trajetória de formação. Através da pesquisa (auto)biográfica, o sujeito produz conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre seu cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade (SOUZA, 2010, p. 163).

Embora sejam muitos os obstáculos relacionados à consolidação desse tipo de pesquisa no Brasil, esse modelo vem ganhando espaço nos programas de pós-graduação e

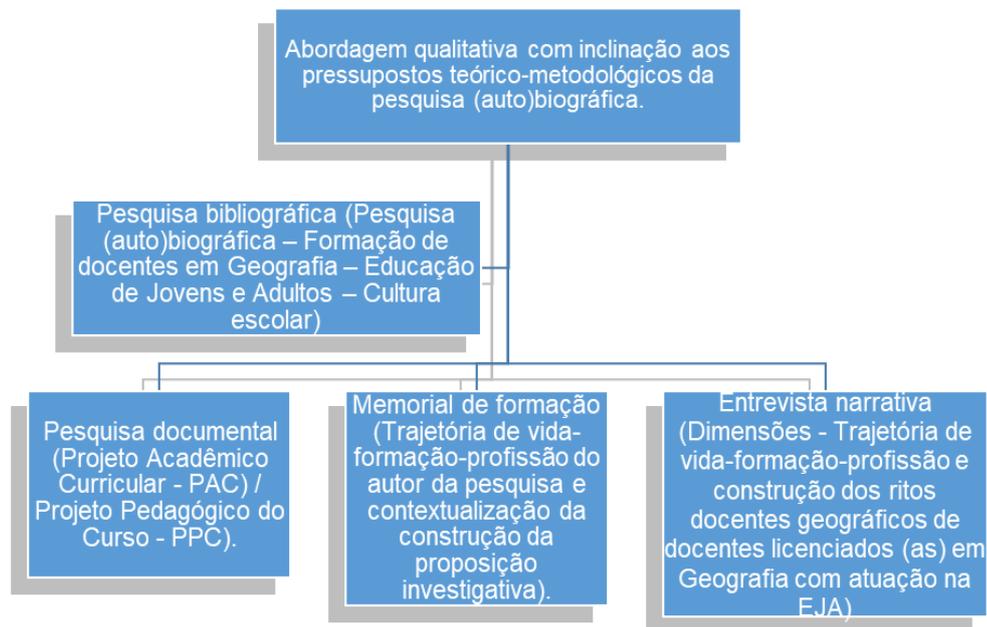
[...] ampliando princípios teórico-metodológicos para apreender dimensões de formação, condições de trabalho e formação, aspectos relacionados à história da profissão, tendo em vista as fertilidades que vinculam biografia e educação, especialmente no âmbito da formação docente (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 382).

Com efeito, pensar a pesquisa (auto)biográfica como metodologia, neste estudo, leva-nos a considerar os sujeitos, suas experiências e singularidades. Percebemos que a pesquisa-formação tem ganhado papel de destaque na investigação dos processos de formação, motivando reflexões em torno dos saberes constituídos no decorrer da história profissional dos sujeitos/pesquisadores. Essa metodologia pode, também, propiciar desdobramentos importantes sobre um determinado contexto histórico-social, ainda que debruçada sobre o olhar de um sujeito ou de um grupo em particular. Isso porque ela induz à (re)leitura e à

(re)elaboração de um dado contexto, considerando um determinado tempo e espaço das histórias de vida dos sujeitos (SILVA, 2014).

### 3.2 Os dispositivos de pesquisa, os itinerários traçados e os caminhos percorridos

Cientificamente, para realizarmos análises concisas e coerentes acerca de um determinado tema é preciso conhecê-lo, ainda que teoricamente. Nessa perspectiva, a maioria dos estudos que prezam pela rigorosidade da análise volta-se às pesquisas já realizadas no intuito de compreender melhor um assunto e seus pressupostos. Assim, como possíveis caminhos para um debate teórico, encontramos a pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura, métodos frequentemente utilizados pelos estudiosos e que perpassam todos os capítulos da presente tese, conforme demonstrado na Figura 1. Para compor esta pesquisa, percorremos alguns caminhos metodológicos, utilizando os seguintes dispositivos:



**Figura 13** – Pressupostos metodológicos e dispositivos de pesquisa

**Fonte:** Informações apresentadas no Projeto de Tese, 2020

À luz dos estudos de Pizzani *et al.* (2012), podemos afirmar que a pesquisa bibliográfica consiste em um método investigativo que utiliza o levantamento de fontes relevantes sobre um determinado tema a fim de nortear a revisão de literatura. Dentre as fontes utilizadas estão livros, periódicos e teses, os quais

proporcionam discussões importantes em torno dos assuntos abordados. Antes de realizar o levantamento bibliográfico e, por conseguinte, a revisão de literatura, é preciso ter definido o tema a ser estudado, bem como o problema a ser respondido. Dentre os objetivos da revisão de literatura estão a construção de conhecimentos em torno de uma determinada área e a oferta de embasamento teórico para discorrer acerca do assunto escolhido.

Neste estudo, a pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura figuram como caminhos metodológicos, sendo um passo importante para o encadeamento da pesquisa. Os métodos supracitados foram contemplados em quatro áreas de conhecimento pelas quais perpassam a presente pesquisa, sendo estas: Pesquisa (auto)biográfica, Formação de docentes em Geografia, Educação de Jovens e Adultos e Cultura escolar.

Além da pesquisa bibliográfica, realizamos a pesquisa documental, voltada aos arquivos. Dessa maneira, neste estudo foram analisados documentos 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).

Conforme Martins e Cleps Junior (2013, p. 80), podemos entender como arquivo um instrumento que envolve “[...] um conjunto de discursos efetivamente produzidos em um tempo-espço determinado”, de modo que, por meio dele, encontramos posicionamentos correspondentes às sociedades, os quais foram produzidos pelos próprios sujeitos em um dado contexto sócio-histórico. Ainda, de acordo com os autores, “[...] o arquivo não é passivo de uma realidade institucional” ou um “[...] simples documento onde se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes” (MARTINS; CLEPS JUNIOR, 2013, p. 81).

Ademais, entre os métodos de pesquisa, adotamos o memorial de formação e, ainda, a entrevista narrativa. Por intermédio do memorial de formação, apresentamos a trajetória de vida-formação-profissão do autor desta pesquisa e contextualizamos a construção da proposição investigativa. O memorial de formação proporciona a escrita de uma narrativa peculiar, cujo intuito é recordar/reconstruir os percursos vivenciados pelo profissional, podendo ser caracterizado, conforme

Silva (2014, p. 44), como “[...] um texto reflexivo, de crítica e de autocrítica”, que converge em saberes a partir da prática docente e dos conhecimentos produzidos formalmente. Complementando a definição, o memorial possibilita uma representação de um período da vida do sujeito, que externa as memórias de suas histórias através da escrita, sendo, para Portugal (2013, p. 89), “[...] uma autobiografia pessoal e profissional, cujo fator de reflexão se dá em forma narrativa, quebrando formalidades, pois trata da vida e das experiências de uma individualidade.”

Quanto à entrevista narrativa, salientamos que a finalidade principal é “[...] reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 93). Para tal, os sujeitos rememoram suas vivências e apresentam suas experiências de forma linear, buscando justificativas para tal. Essa sequência de acontecimentos pessoais contribui, muitas vezes, para o entendimento de questões sociais. Sobre a questão, Portugal (2013, p. 98) avalia que

Essa técnica apresentou-se como um fértil recurso de recolha de dados, uma vez que tem como objetivo provocar e fazer emergir o contador de histórias no narrador que narra a história de um acontecimento que vivenciou, com o mínimo de interferência do entrevistador, cujo papel é privilegiar a emergência de enredos singulares, com a linguagem própria do narrador.

Para as pesquisas relacionadas às áreas Sociais e Humanas, a entrevista narrativa é um dispositivo de grande relevância, uma vez que incita os sujeitos a se posicionarem, dando voz às suas memórias. Não obstante, Portugal (2013) destaca o ato de emergir dos discursos singulares a visibilidade do sujeito/objeto entrevistado. Além disso, outro fator que merece destaque é o fato de a entrevista narrativa não se prender à técnica, muitas vezes engessada, de perguntas e respostas, como, por exemplo, o uso exclusivo de questionários fechados. Embora a entrevista seja conduzida em parte pelo pesquisador, o narrador tem liberdade para discorrer sobre os acontecimentos que julgar mais relevantes, utilizando-se de uma linguagem peculiar e espontânea (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Quanto a esta pesquisa, os dados foram obtidos por meio de entrevistas narrativas com docentes de escolas públicas da EJA de municípios situados no

Território de Identidade Piemonte da Diamantina, Bahia<sup>6</sup>, e Campos dos Goytacazes, município do interior do estado do Rio de Janeiro. Ao todo, foram entrevistados quatro docentes licenciados em Geografia, tendo por finalidade conhecer as histórias e as narrativas de suas experiências e de sua formação docente, além de suas andanças até se tornarem professores(as) de Geografia na EJA.

Para a análise dos dados, foram considerados os fatores que, no decorrer de suas trajetórias, influenciaram no seu processo de tornar-se professor de Geografia nessa modalidade de ensino. Precisamos ouvi-los para perceber possíveis reflexos do percurso de formação docente no aprendizado desses sujeitos, averiguando, a partir daí, suas implicações na formação dos alunos. De acordo com Rios (2008, p. 40),

Na busca de uma reflexão mais ampla sobre a questão da identidade [...] é fundamental indagarmos sobre as vivências, as práticas dos sujeitos que ocorreram e ocorrem nos espaços sociais, sobre como e por que cada um se tornou o que é. Quando os sujeitos narram a si próprios, eles falam de suas experiências historicamente construídas desde o lugar que ocupam e são essas histórias que produzem uma identidade particular [...]. As histórias de vida documentam experiências pessoais e subjetividades tanto quanto refletem estruturas sociais, movimentos sociais e instituições nas quais os narradores, as narradoras e seus interlocutores são inseridos.

Conforme Josso (2009), as vivências constituem o tecido do nosso cotidiano, embora nem sempre fiquem vivas em nossa memória. Além disso, para Macedo (2015), a experiência tem um claro conteúdo narrativo, haja vista que perpassa o tempo e se reflete nas ações dos sujeitos, implicando em sua história. Logo, a experiência precisa da narração para expressar-se e fazer-se como tal.

Tendo em vista que os sujeitos da pesquisa são, em especial, docentes de Geografia de escolas públicas da EJA, dar voz a esses sujeitos, escutando as suas narrativas, próprias de suas experiências, é oportunizar a esses atores sociais a tessitura de sua própria situação e condição de existência. Em resumo, através do contato com as vivências dos sujeitos, esperamos perceber seus anseios e os caminhos que percorreram até a formação, de modo que seja possível tecer

<sup>6</sup> Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos pelas especificidades de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, sendo as comunidades, através de suas representações, convidadas a opinar (BAHIATER, 2017).

paralelos entre o comportamento, as especificidades e os escritos sobre determinados grupos – neste caso, docentes de Geografia da EJA –, respeitando, obviamente, o recorte geográfico e temporal.

### **3.3 Ritos geográficos docentes: conceito e abordagens no contexto da pesquisa**

O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. Os conceitos, nesse sentido, pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los. O conceito é evidentemente conhecimento de si, o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado das coisas no qual se escarna. Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 46).

Para uma definição do termo “rito”, mais especificamente do rito geográfico docente, nesta pesquisa, adotamos a noção proposta por Deleuze e Guattari (1992) para “conceito”, por compreendê-lo como algo distanciado da noção de definição, como algo estático, fixo ou uniforme. Segundo os autores, os conceitos são criados e essa criação extrapola as definições ao possibilitar atribuir significados preexistentes às coisas e processos, porque ele é criado, é o próprio acontecimento. A perspectiva anticartesiana, que concebe o conceito como composições de outros conceitos, “[...] não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 30).

Nessa dimensão, entendemos que o conceito de ritos geográficos docentes que norteia esta investigação extrapola uma definição teórica, gerada pelo entrecruzamento de outros conceitos, concepções e processos, mas se constitui como um conceito à medida que faz erigir em tempos e espaços distintos, singulares, novos acontecimentos. Afinal, como assinalado por Deleuze e Guattari (1992), os conceitos possuem contornos sinuosos, irregulares, são definidos pela cifra de seus componentes.

Assim, partindo da concepção de que a formação e a prática pedagógica de docentes de Geografia que atuam na EJA acontecem com e a partir dos ritos geográficos docentes, neste subcapítulo descrevemos e refletimos acerca da concepção e das abordagens dos referidos ritos no contexto da presente pesquisa. Destacamos que se trata de uma discussão teórico-conceitual desenvolvida no decorrer desta tese, sobretudo no próximo capítulo.

Buscando uma definição, no contexto desta pesquisa, compreendemos os ritos geográficos docentes como **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).** Destacamos, ainda, que os ritos são geográficos por três principais motivos: a) o(a) professor(a) possui conhecimentos geográficos originários da sua trajetória de escolarização e do contato com a Geografia na Educação Básica, sendo suas experiências espaciais construídas com/pelo lugar de vivência e a partir dos conhecimentos, científicos ou não, adquiridos e desenvolvidos no contexto da formação inicial e continuada; b) existe um produtivo contato por meio da ação educativa com os jovens e adultos, que traduzem e constroem novas Geografias; c) a Geografia é uma Ciência do presente, ou seja, a análise espacial pressupõe, quase sempre, a realidade por meio do contemporâneo.

Assim, para a construção do conceito de ritos geográficos docentes, apoiamos-nos principalmente na compreensão de ritos e rituais a partir de Van Gennep (2008; 2011), na perspectiva dos saberes docentes e da epistemologia da prática em Tardif (2002) e na compreensão da consciência do inacabamento em Freire (2015). De acordo com Souza (2016), o rito é um processo dialético-social que (inter)media a relação entre o caos e a ordem, sendo que a escola os (re)produz, tais como os ritos de chegada, de atividade e de identidade. Assim, para o autor, as instituições de ensino configuram-se como importantes transmissoras da consolidação das marcas identitárias de uma sociedade. Nessa perspectiva, Van Gennep (2008) afirma que o rito é semelhante à representação de uma transformação, por meio da qual um indivíduo deixa de ser o que era e passa a ser outra coisa, refletindo acerca de seus

valores, sobre o seu papel em determinado grupo social, agregando, portanto, a si uma nova identidade. É uma mudança social que implica novas disposições a respeito da formação dos sujeitos ou das suas formas de enfrentamento e negação.

A noção de ritos geográficos docentes se constitui por e a partir de três principais conceitos/processos que se imbricam de forma cíclica e constante. Buscamos em Van Gennep (2011) a essência dos *ritos de passagens*, que se decompõe, quando submetidos à análise, em ritos de separação, ritos de margem e ritos de agregação, fazendo uma articulação com a perspectiva da *epistemologia da prática* e do *contexto geográfico*, indicando como os lugares constituem os enredos das histórias de vida e suas reverberações na constituição dos ritos e das maneiras de ensinar e aprender Geografia na EJA. Assim, considerando as proposições de Matta (2011, p. 9-10), entendemos o rito

[...] na sua coerência cênica grandiosa ou medíocre – aquilo que está aquém e além da repetição das coisas “reais” e “concretas” do mundo rotineiro. Pois o rito igualmente sugere e insinua a esperança de todos os homens na sua inesgotável vontade de passar e ficar, de esconder e mostrar, de controlar e libertar, nesta constante transformação do mundo e de si mesmo que está inscrita no verbo de viver em sociedade (MATTA, 2011, p. 9-10).

Apesar de uma cultura escolar que, muitas vezes, aponta para um contexto de repetições em relação ao currículo, aos materiais didáticos e às práticas pedagógicas, pautados na influência das políticas neoliberais, por exemplo, os ritos possibilitam dualidades e reinvenção de práticas a partir da autonomia e da autoria que os docentes desenvolvem no decorrer das trajetórias de vida, formação e profissão. Essa perspectiva de reinvenção das práticas só é possível através da subversão de modelos baseados na tendência liberal tecnicista<sup>7</sup>, que tendem a engessar as identidades docentes e as ações de ensino e aprendizagem. Na subversão, compreendemos a escola como um espaço vivo, destinado à interatividade e ao desenvolvimento das maneiras de ser e estar no mundo. No contexto da EJA, Arroyo (2017, p. 13) afirma que

<sup>7</sup> “A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de ‘recursos humanos’ (mão de obra para indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação” (LIBÂNEO, 1982, p. 3).

Há vida nas escolas. Seus profissionais são sujeitos autorais de reinvenção da docência. Seu contato tão próximo com o outro – crianças, adolescentes, jovens e adultos populares – que vai chegando de processos tão injustos de desumanização que não lhes permite ficar distantes das experiências sociais extremas que os educandos e os próprios educadores carregam.

A autoria e a reinvenção da docência se pautam também na perspectiva do inacabamento e incompletude do ser, proposta por Freire (2015, p. 50), ao enunciar que, na “[...] verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” Assim, considerando que há vida nas escolas, é a partir desse cotidiano, do contato com os outros e com as diferentes culturas, histórias e perspectivas de vida que as etapas dos ritos geográficos docentes acontecem.

ETAPAS	FUNÇÃO	VALORES E CRENÇAS	CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
<i>Separação</i>	Afastamento do sujeito de seu estado cognitivo e cultural.	Os valores centrais atuam como referencial e as crenças são colocadas em segundo plano.	Abstração de elementos relevantes (informação) que conferem coerência à situação.
<i>Margem</i>	Modificação dos comportamentos e crenças dos sujeitos.	Os valores são ampliados a partir dos novos significados e novas crenças são incorporadas.	Atribuição de significados à informação abstraída; associação dos significados e realização de inferências.
<i>Agregação</i>	Afirmção do novo status do sujeito e seu papel no grupo.	Os valores são consolidados e as novas crenças são justificadas pelo grupo.	Percepção de uma relação de coerência entre o conhecimento construído e a situação do mundo real que representa.

**Quadro 1** – Ritos de passagem

**Fonte:** Adaptado de Van Gennep (1960) e Moreno *et al.* (1998) (apud BRASILEIRO; VIEIRA; HELAL, 2015, p. 185)

Como demonstramos no Quadro 1, os ritos podem ser de separação, margem e agregação, numa condição de inacabamento, de modo que as etapas podem se repetir constantemente, coadunando a perspectiva de Freire (2015, p. 52-53), ao afirmar o seguinte: “[...] gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”

A determinação citada por Freire (2015) em relação ao inacabamento, ao ir mais além, possibilita a reflexão da prática e, conseqüentemente, o afastamento do sujeito do seu estado cognitivo e cultural, a modificação dos comportamentos e crenças dos sujeitos e a afirmação de outros status, mobilizando e construindo saberes profissionais. Para Tardif (2002, p. 61),

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Assim, a epistemologia da prática, definida por Tardif (2002) como o estudo do conjunto de saberes utilizado realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas, “[...] visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores” (TARDIF, 2002, p. 256), demonstrando que os saberes profissionais, no próprio exercício do trabalho, mobilizam ritos já existentes, bem como possibilita a construção de novos ritos. Ainda de acordo com Tardif (2002, p. 19),

[...] o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programa, regras, princípios pedagógicos, objetivos finalizados, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.

A confluência dos saberes dos professores, conforme demonstrado no quadro abaixo, articulados com as fontes sociais de aquisição e os modos de integração com o trabalho docente, mobiliza as etapas de construção dos ritos. Enfatizamos que, no contexto da EJA, devido à ausência de formação específica para atuação na modalidade, há uma forte tendência aos saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e nas vivências com os jovens e adultos na construção dos ritos geográficos docentes.

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
<i>Saberes pessoais dos professores.</i>	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
<i>Saberes provenientes da formação escolar anterior.</i>	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
<i>Saberes provenientes da formação profissional para o Magistério.</i>	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
<i>Saberes provenientes dos</i>	<i>A utilização de “ferramentas” dos</i>	<i>Pela utilização de “ferramentas”</i>

<i>programas e livros didáticos usados no trabalho.</i>	professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	de trabalho, sua adaptação às tarefas.
<i>Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.</i>	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização do trabalho.

**Quadro 2** – Os saberes dos professores  
**Fonte:** (TARDIF, 2002, p. 63)

Dessa forma, na perspectiva de Tardif (2002), podemos dizer que uma significativa parte da identidade profissional dos professores tem origem em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde com a sedimentação temporal e progressiva ao longo da história de vida, das crenças, das representações, mas também dos hábitos práticos e das rotinas de ação, reinventadas e ressignificadas cotidianamente, também, por meio das histórias de vida dos estudantes da EJA que chegam às escolas brasileiras. Nesse sentido,

Os docentes-educadores vão deixando de ser meros espectadores dessas vivências cruéis dos educandos, assumindo seu dever profissional de trazê-las ao território dos currículos, buscando, em conjunto, com os próprios educandos/as, entender seus significados. Entender-se. [...] um desvendar que mostra que nem sempre as verdades sistematizadas revelam aos mestres e aos educandos toda a verdade (ARROYO, 2017, p. 15).

Nas escolas, o contato vivo com a Educação de Jovens e Adultos confronta os saberes provenientes dos programas e livros didáticos, muitos defasados e distantes do contexto de vida dos sujeitos da EJA, fazendo emergir verdades outras e possibilitando a afirmação de um novo status docente. Destarte, por intermédio dos ritos, os professores de Geografia da Educação de Jovens e Adultos têm ressignificado as suas práticas em sala de aula, dando um novo e amplo sentido a sua práxis pedagógica, ainda que não tenham recebido o aparato metodológico para esse nível escolar ou que, inicialmente, não tenham escolhido/desejado atuar na EJA. Aliás, de acordo com Dantas e Almeida (2017, p. 133),

O cotidiano escolar constitui-se em um importante espaço de descobertas e reflexões docentes, e merece atenção nos programas de formação continuada de professores, pois é nesse complexo cotidiano que os professores se constroem e reconstroem a sua prática, ao refletir sobre o seu fazer.

Logo, acreditamos que os ritos geográficos docentes são caracterizados e se constituem tanto na formação específica na área como também pelas experiências vivenciadas dentro e fora da sala de aula, as quais implicam dedicação, atenção,

comprometimento, pesquisa por parte do educador e, entre outras questões, olhar diferenciado para o público da EJA.

## **4 A CULTURA ESCOLAR NA DIMENSÃO DA EJA E DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: UM RITO CÍCLICO?**

Não faria sentido debater os processos inerentes à formação de docentes para atuação na Educação de Jovens e Adultos sem pensar nos educandos; e também nas realidades da cultura escolar e nas especificidades e significados do ensino de Geografia para essa modalidade de ensino. Segundo Julia (2001), há três eixos/perspectivas interessantes para se entender a cultura escolar, a saber: as normas e finalidades que regem a escola, a profissionalização dos educadores e a análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares. Para desenvolver o estudo planejado para este capítulo, decidimos fazer um entrecruzamento entre três categorias/perspectivas analíticas: a cultura escolar, a EJA e a educação geográfica. O principal objetivo neste capítulo, portanto, é debater a concepção de cultura e o sentido de ensinar e aprender Geografia na Educação de Jovens e Adultos a partir da cultura escolar do tempo presente.

### **4.1 Cultura: a concepção de mundo pela vivência espacial**

No Brasil, não apenas as terras foram e são concentradas, mas sobretudo o conhecimento. Tal ação de dominação repercute sobremaneira nas concepções de mundo e de sujeito introjetadas na história do país e naturalizadas por alguns setores e movimentos, com forte influência nas culturas escolares. Diante de tal contexto, a ideia de que o conhecimento é também concentrado se afirma à medida que

Os grupos das elites, agarrados aos privilégios, não se contentam com a ideia, que eles próprios nunca tomaram a sério, de que a educação é “a avalanche do progresso”. Em realidade se comportam como se por esta mesma razão os frutos do progresso devessem ficar para os “cultos”. Eis a lógica do filisteísmo liberal-oligárquico. Democracia sim, mas para os privilegiados, pois os dominados não têm condições para participar democraticamente (WEFFORT, 2000, p. 22).

Os considerados cultos, dominadores, detentores de poder e de conhecimento, vão desenvolvendo uma compreensão de que para os dominados, oprimidos, bastam apenas os conhecimentos técnicos, como uma alfabetização baseada apenas na decodificação de palavras. Por outro lado, Paulo Freire, em sua vida e escritos, defende o humano emancipado, conhecedor de si e do mundo, pois

“[...] a compreensão crítica do ato de ler se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele” (FREIRE, 2011b, p. 19-20).

Assim, apesar de fundamental, não basta apenas decodificar, visto que a realidade precisa adentrar a ação educativa com palavras significativas, a partir de temas geradores que provoquem uma leitura de mundo ampliada, crítica. Destacamos, assim, que as escolas capitalistas, com forte influência no tempo presente, separam o pensar do fazer, com vertentes distintas: uma para as elites, que formam os “pensadores”, e a outra das escolas instrumentalistas, pensadas para a classe trabalhadora, com conteúdos reducionistas que não possibilitam os questionamentos, o conhecimento do mundo.

Para Freire (2011a, p. 38), o “[...] homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir.” Esse educador brasileiro, que tracejou sua trajetória na Educação Popular, elabora uma concepção de cultura baseada no papel ativo do sujeito na e com a realidade social em que está inserido, ressaltando que os contextos e as ações educativas nutrem a “consciência crítica” e o “estar-no-mundo”. Nessa perspectiva, evidencia-se uma intrínseca relação entre a(s) cultura(s) e as ações educativas como elementos constitutivos da emancipação das classes populares. Na verdade, a concepção antropológica de cultura produzida pelo/a partir do pensamento freireano elucida o sujeito enquanto fazedor de culturas, através de dinâmicas estabelecidas no e com o espaço, entre o homem e a realidade, estando no mundo e com o mundo.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas (FREIRE, 2000, p. 51).

Ainda que pareça óbvia a concepção de que o próprio homem faz cultura, cumpre questionar, em tom problematizador, o seguinte: qual cultura é produzida por meio da realidade vivenciada numa sociedade capitalista, caracterizada pelo domínio dos meios de produção? A esse respeito, Freire (2011a, p. 74) observa que cabe ao trabalhador uma reflexão crítica sobre o que está relacionado com a

mudança cultural: “A mudança cultural, num sentido amplo, será ou deixará de ser um ‘associado consequente’ ou ‘eficiente’ do que fazer conforme a estrutura social se encontre, concretamente ou não em transformação” (FREIRE, 2011a, p. 76). Diante dessa concepção de cultura, perceptivelmente crítica, que possibilita reflexão e consciência, a mudança cultural estaria vinculada à superação da “Consciência Ingênua” pela “Consciência Crítica”. A primeira, além de outras características, destaca-se por ser

[...] frágil na discussão dos problemas. O ingênuo parte do princípio de que sabe tudo. Pretende ganhar a discussão com argumentações frágeis. É polêmico, não pretende esclarecer. Sua discussão é feita mais nas emocionalidades que de criticidades: não procura a verdade; trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer com suas ideias. É curioso ver como os ouvintes se deixam levar pela manha, pelos gestos e pelo palavreado. Trata de brigar mais para ganhar mais (FREIRE, 2011a, p. 52-53).

Por outro lado, a “Consciência Crítica”

Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo, é a base da autenticidade (FREIRE, 2011a, p. 53-54).

Assim, assumir a consciência crítica é assumir a ideia de recriação e não de repetição, a superação do status ingênuo, assunção da posição radical diante do mundo, inclusive de processos educativos baseados em imposições originárias da cultura dominante, hegemônica. “O homem radical na sua opção não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor sua opção. Dialoga sobre ela. [...] Tenta convencer e converter, e não esmagar seu oponente” (FREIRE, 2000, p. 58). Apesar de radical, o diálogo proposto, que é fazedor de cultura(s), baseia-se na perspectiva da conscientização, problematizando que conscientizar

[...] não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão; se muitos dos trabalhadores recém-alfabetizados aderiram ao movimento de organização dos sindicatos é porque eles próprios perceberam um caminho legítimo para a defesa de seus interesses e de seus companheiros de trabalho; finalmente, se a conscientização das classes populares significa radicalização política é simplesmente porque as classes populares são radicais, ainda mesmo quando não o saibam (WEFFORT, 2000, p. 20).

Freire concebe cultura como uma noção que se entrelaça à educação, aos currículos e às ações pedagógicas, pressupondo a não ingenuidade no contexto

escolar, preponderando os espaços de diálogo, os círculos de cultura e as subjetividades, e arquitetando inteligências, inquirindo, propondo, mudando. Mas, historicamente, a ação educativa e as culturas, na perspectiva das elites, evidenciam outras proposições.

Do ponto de vista das elites, a questão se apresenta de modo claro: trata-se de acomodar as classes populares emergentes e domesticá-las em algum esquema de poder ao gosto das classes dominantes. Se já não é possível aquela mesma docilidade tradicional, se já não é possível contar com sua ausência, torna-se indispensável manipulá-las de modo a que sirvam aos interesses dominantes e não passem dos limites (WEFFORT, 2000, p. 25).

No entanto, na contramão da proposição de acomodar e domesticar as classes populares, numa cultura de coibição do pensamento crítico, entendemos que a conscientização é um processo contínuo, inerente às mulheres e homens que se comprometem com a mudança do mundo pelo pensar e fazer, que se constituem numa práxis permeada por ação e reflexão. Portanto, a conscientização se faz no viver com o outro e com o mundo, pautada na curiosidade e na criatividade, culminando em ações transformadoras. Por isso, é

[...] fundamental para a superação da contradição opressores-oprimidos/as a assunção de alguns pressupostos: (a) reconhecimento da realidade opressora, dos limites anti-humanos da opressão; (b) lutar pela superação desta contradição, engajar-se na luta pela liberdade; e **(c) reconhecer o/a oprimido/a enquanto produtor de cultura, combater a ideia de que somente a cultura dos dominantes é válida**. Estes três fundamentos estão intrinsecamente relacionados e formam o que poderíamos chamar de práxis libertadora, a partir do reconhecimento da opressão, lutar pela liberdade e reconhecer o valor cultural dos/as oprimidos/as, criando, em um processo histórico e dialético, uma prática transformadora sob os pilares da reflexão e da ação (SILVA, 2020, p. 31, grifos nossos).

Desse modo, constatamos que é tomando consciência da realidade que o oprimido se reconhece produtor de cultura, ou seja, é atuando ativamente na sociedade e transformando os contextos, diante da ação refletida, que o homem se reconhece fazedor de cultura, da sua própria cultura, percebendo-se consciente e inconcluso, incompleto. É nesse contexto que a concepção freiriana de culturas se entrelaça com as ações educativas.

Este núcleo seria o do inacabamento ou a inconclusão do homem. O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: Quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser

inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 2011a, p. 33-34).

Esse educador compreende a escola como um espaço elevado ao diálogo e à transformação. No entanto, para que tais transformações aconteçam, os currículos e os atos de currículos precisam ser pautados nas problematizações. Assim, a cultura hegemônica, imposta nos currículos, pode ser problematizada e/ou substituída pela cultura não-hegemônica, própria dos sujeitos com e no mundo, a partir da realidade observada e vivida. Como menciona o próprio Freire (2011a), a educação precisa estimular a opção e afirmar o homem como homem, ou seja, não adaptar-se a outras culturas, mas transformar o homem através da sua própria cultura, num caráter permanente, visto que não “[...] há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando” (FREIRE, 2011a, p. 35).

Nesse viés, cabe destacar que o ensino de Geografia para jovens e adultos, da e com a cultura vivida, do próprio sujeito, representa uma potência pedagógica. A esse respeito, Resende (1989, p. 41) tece as seguintes considerações:

Creio que é preciso ensinar uma Geografia que considere o homem como sujeito e não objeto e não como objetivo do processo histórico. Que não separe, enfim, a sociedade e natureza, e que, se eventualmente a separar (numa etapa específica de investigação), não fragmente esse saber, perdendo sua dimensão de totalidade. Que possamos transmitir aos nossos alunos uma Geografia que sirva aos interesses deles e não dos detentores do poder. Para nós, esta questão se liga intimamente à maneira de tratar a concepção de espaço com que o aluno chega à Escola, a sua percepção que o aluno traz consigo sobre a lógica própria do mundo do trabalho.

A cultura, na dimensão do ensino-aprendizagem da Geografia para jovens e adultos e que “sirva aos interesses deles”, indica partir, na ação educativa, da vivência espacial que os estudantes da EJA trazem consigo, de sua história de vida. Dessa maneira, a lógica do ensino meramente tecnicista, sem problematizações, pode ser subvertida, possibilitando uma leitura de mundo ampliada, uma consciência crítica do e com o espaço geográfico.

#### **4.2 Escola e cultura escolar: breves considerações**

Admitindo até que uma cabeça bem feita escape ao narcisismo intelectual tão frequente na cultura literária e na adesão apaixonada aos juízos do gosto, pode-se com certeza dizer que uma cabeça bem feita é infelizmente uma cabeça fechada. É um produto de escola. [...] A cabeça bem feita precisa então ser refeita. Ela muda de espécie.

Opõe-se à espécie anterior por uma função decisiva (BACHELARD, 1996, p. 20).

A priori, algumas percepções em relação à escola e sua(s) cultura(s), na perspectiva de Gaston Bachelard (1996), são imprescindíveis. Nossa intenção é problematizar a noção eminentemente romântica geralmente apresentada sobre a problemática. Consideramos de suma importância mencionar que, não minimizando o valor e função da escola, referimo-nos, aqui, ao processo e à forma com a finalidade de compor uma análise crítica. Pretendemos, basicamente, evidenciar que o foco elementar, mas não único, está no processo, ultrapassando o contentamento com os resultados, que nem sempre são bons, originários das políticas de avaliação estandardizadas, com forte influência neoliberal, como observado atualmente.

Segundo a concepção de Bachelard (1996), a cabeça bem feita precisa ser refeita, uma vez que a cabeça bem feita é produto da escola; é aquela que tudo aceita e pouco questiona, um modelo maciçamente tradicional, em que não há problematizações, formulação de situações de aprendizagem a partir das díspares realidades passíveis de serem analisadas no contexto educacional. A afirmação em epígrafe é emblemática, pois elucida a questão e também remete a contextos distintos da história da educação, abrangendo as composições curriculares, os fundamentos teóricos e práticos, as políticas educacionais, bem como as influências externas às escolas, que discretamente e propositalmente exercem poder em relação às cabeças fechadas e provocam prejuízos inomináveis aos sujeitos estudantes, que nem sempre conseguem desenvolver um pensamento autônomo e crítico. Tais apontamentos preliminares permitem entender a cultura escolar

[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 13).

Embora a cultura escolar receba influências que variam em diferentes épocas, em todas elas, mais que a intenção de socialização, as finalidades religiosas e sociopolíticas sempre tendem a preponderar. Muitas vezes, são definidoras dos conhecimentos ensinados e de possíveis valores impostos, propagando, geralmente, a dimensão da cultura utilitarista do processo de escolarização e da função da

escola. Nessas situações, o foco é a formação de mão de obra técnica para atender às demandas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, refletir sobre a cultura escolar requer pensar não só nos aspectos estruturais e organizacionais que compõem a escola como uma instituição formativa, mas, também, no que vem sendo priorizado por ela ao conduzir a formação dos sujeitos. É certo que a escola tem uma função primordial na constituição dos saberes pelos indivíduos, no entanto não se pode negligenciar o fato de que ela atua, ainda, de acordo com as exigências da época e por uma realidade social marcada pelo controle dos meios de produção.

Conforme Silva (2006), a cultura de uma sociedade atravessa todas as ações relacionadas ao cotidiano escolar, exercendo influência sobre os seus ritos, sua linguagem e, dentre outras questões, interferindo na sua organização e na composição do currículo. Porém, podemos dizer que a escola também tem cultura própria, sendo composta por um emaranhado de elementos que ajudam a dar forma à instituição, como os sujeitos, as linguagens, os discursos constituídos, a organização escolar, o sistema educacional e as práticas consolidadas no decorrer do tempo. Nessa perspectiva, a autora considera a escola como uma instituição ímpar, heterogênea e que se transforma com o passar dos anos por meio das normas, valores, significados, rituais e formas de pensamento imbuídos na sociedade. Assim sendo, a escola, no curso da história, passa a receber diversos tipos de influência, de modo que em seu interior existe uma cultura em processo de formação, que, mesmo sendo considerada particular pela especificidade das várias práticas dos sujeitos que ocupam esse espaço, vai se articulando com outras práticas culturais da sociedade (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005).

Desse modo, tendo em vista a relação intrínseca entre a escola e o contexto do qual ela faz parte, observamos que as questões que envolvem a cultura escolar têm contribuído significativamente para a compreensão dos processos escolares históricos e atuais, de modo que essa relação busca articular a cultura e a escola, os aspectos sociais e individuais, constituindo-se em um espaço complexo (SILVA, 2006). Logo, concebemos a escola como produto histórico, que se configura pelas interações entre dispositivos de normatização e práticas diferenciadas de agentes que deles se apropriam. Diante do contexto explicitado, entendemos que

O sistema escolar é dotado de um poder criativo, poder este exercido na relação que a escola desenvolve com a sociedade, desempenhando um

papel de formação do indivíduo e, dessa forma, de uma cultura que impactará diretamente a vivência desse indivíduo na sociedade (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 36).

Há, portanto, ao menos duas vertentes que envolvem a cultura escolar, as quais poderiam ser denominadas de rito cíclico. A primeira, a saber, é decorrente das influências culturais externas que a escola recebe e que impactam no desenvolvimento das práticas e na elaboração dos currículos. Por outro lado, a segunda, ao contribuir com a formação do indivíduo, possibilita a construção de outras culturas, as quais favorecem a atuação dos sujeitos na sociedade.

Independente de qual seja a vertente, a escola se institui em organização social formada a partir dos elementos constituídos no desenrolar de sua história. No entanto, suas formas de ação e de razão são próprias, provenientes dos conflitos e confrontos surgidos durante o seu processo de estabelecimento. Esses conflitos e confrontos, por sua vez, interferem na organização e gestão escolar, nas práticas pedagógicas e em todo o cotidiano escolar, independente do período (SILVA, 2006).

Por essas e outras questões, a escola é geralmente submetida a reformas, sendo, às vezes, reinventada, com destaque para a significativa atuação dos mais diversos movimentos sociais e associações nas lutas pela democratização e acesso ao ensino, bem como nas batalhas para a elaboração e concretude das políticas públicas educacionais, principalmente no âmbito da EJA. Desse modo, à luz das ideias de Chartier (2005), constatamos que há uma crise da/na escola desde a década de 1960, de modo que esta deixou de ditar as normas no que diz respeito à cultura e às práticas sociais desde o período mencionado.

Especificamente sobre as escolas brasileiras, é possível afirmar que houve um retrocesso quanto às práticas pedagógicas, principalmente aquelas direcionadas à EJA, tendo em vista as metodologias de ensino defasadas e o caráter economicista que transformou a educação ofertada em ferramenta para formação de mão de obra “qualificada”, com intuito puramente econômico. Portanto, apesar dos novos olhares, nem sempre as mudanças atendem às demandas do tempo presente.

Por isso, analisando essa “pseudodemocratização”, observamos que a escola ainda não conseguiu cumprir – ou cumpre de maneira tímida – uma de suas funções primordiais, que é pensar as práticas e os currículos com e para os sujeitos que a compõem, deixando de lado, muitas vezes, as diversas oportunidades de vincular as

realidades vividas aos anseios e demandas dos sujeitos na escola. Sobre isso, acreditamos que a forma como as denominadas “escolas paralelas”, como é o caso das mídias, vem ganhando visibilidade nas sociedades – em contraposição às escolas formais, exercendo ampla concorrência e tornando-se múltiplas e com normas e valores mais bem impostos do que aqueles definidos pelos professores – em parte como consequência desse contexto educacional distanciado das realidades do público-alvo (CHARTIER, 2005; CHERVEL, 2016).

Apesar de reconhecer que o surgimento das mídias e tecnologias como a imprensa, o computador e a internet deram uma nova roupagem à cultura escolar, aparentando uma redução do poder da escola sobre a formação e a construção de conhecimentos pelos sujeitos, Chervel (2016) avalia que a escola continua exercendo o domínio socioformativo, cumprindo, como sempre fez, o papel de aculturação, conforme os propósitos sociopolíticos da época. Assim, a sociedade, de acordo com o autor, está imersa em vários elementos de origem puramente escolar ou relacionados ao funcionamento desse sistema. Concordamos, portanto, que,

Como a escola não é mais a referência central incontestável, no mesmo momento que parecia ter triunfado, já que escolarizava todo mundo, ela é de certo modo “marginalizada”. Ora, não é porque todos os alunos estão fisicamente presentes cada dia nas salas que a escola aumentou sua influência sobre eles; podia-se mesmo dizer ao contrário. A crise da escola está associada a uma crise da cultura (CHARTIER, 2005, p. 14).

A presença física de alunos nas escolas não significa que os mesmos estejam envolvidos com o cotidiano escolar, construindo e vivenciando as perspectivas curriculares e participando do ensino e dos processos de aprendizagem. Na maioria das vezes, há o processo de marginalização, que pode ser analisado como reflexo dos currículos prescritos e praticados, servindo como dispersores dos anseios construídos pelos discentes e remetendo a análise e a busca à compreensão do próprio significado e funções. Como demonstrado,

A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina (CHERVEL, 1990, p. 182).

A escola é, ou pelo menos deveria ser, um lugar para interatividade, sociabilidade e desenvolvimento do senso crítico diante do que pode ser observado e vivido no e pelo mundo. Ainda, de acordo com Chervel (1990), não é um espaço

simples de transmissão de saberes ou conhecimentos já construídos; ao contrário, ela é capaz de produzir seus próprios saberes ou produzir um saber específico, portanto, escolar. Logo, a escola é passível de crítica aos esquemas de explicação enquanto agente de transmissão de conhecimentos, reconhecendo a possibilidade e capacidade de produção de saberes próprios que, por sua vez, estarão acessíveis a toda a sociedade a partir das relações já estabelecidas e de outras que possam surgir.

Por isso é importante que compreendamos quais são esses conhecimentos que perpassam os currículos e subsidiam as práticas, bem como os saberes produzidos no contexto escolar. O conformismo vinculado aos conteúdos escolares e as generalizações e verdades absolutas constantes nas práticas e nos currículos precisam ser substituídos por rupturas. Segundo Valdemarin (2005), o conhecimento baseado em generalizações fáceis e apressadas imobiliza a proposição de perguntas e, conseqüentemente, a produção do novo.

Na mesma vertente, Bachelard (1996) aponta que se não há pergunta não pode haver conhecimento científico, pois nada é evidente, nada é gratuito e tudo é construído. Daí, então, a crítica à experiência primeira como um obstáculo ao conhecimento. A esse respeito, Bachelard (1996, p. 29) afirma ser capaz de

[...] fornecer inúmeras provas da fragilidade dos conhecimentos primeiros, mas desejamos, desde já, mostrar nossa nítida oposição a essa filosofia fácil que se apoia no sensualismo mais ou menos declarado, mais ou menos romanceado, e que afirma receber suas lições diretamente do dado claro, nítido, seguro, constante, sempre ao alcance do espírito totalmente aberto.

Assim, os obstáculos epistemológicos citados por Bachelard (1996), seja o da experiência primeira ou mesmo o verbal, apontam para a necessidade de uma reforma epistêmica, que precisa estar pautada nas rupturas, sinalizando outros olhares e novos percursos no processo de análise, compreensão, entendimento e problematização dos objetos e fenômenos que fazem parte da produção do conhecimento, inclusive no ambiente escolar. Tais rupturas são essenciais e consideradas imprescindíveis para a formação do novo espírito científico, saindo dos imediatismos do senso comum. Essas questões se aplicam à escola de um modo geral, tanto aquelas denominadas pelos governos como regulares quanto as demais modalidades, inclusive a EJA.

### 4.3 Escola, culturas e EJA

A escola, com suas múltiplas faces, contextos e sujeitos, revela os modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, em diferentes momentos da história e sob influências diversas; modos que não concebem a aquisição e construção de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. Observamos que a escola não é um espaço que pode ser sempre analisado de maneira igual ou na mesma perspectiva, não apenas pelos diferentes recortes espaciais, mas, também, pelos distintos contextos que geram e são gerados para e por ela. Dessa maneira, justamente pela diversidade socioeconômica, questões históricas, tentativas de reparação, dentre outros fatores, os movimentos sociais conquistaram, através das lutas, a elaboração de políticas públicas educacionais direcionadas aos mais diversos sujeitos, objetivando o real acesso à educação.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino da Educação Básica brasileira, por muito tempo esteve relegada aos interesses do Estado e das elites brasileiras. De acordo com Maia, Paz e Dantas (2016, p. 33),

[...] a EJA expressa as tendências do contexto político e social inerente a cada período da história do país. Tendências essas resultantes das lutas e das conquistas dos movimentos sociais, ou mesmo pelas ações do governo, que foram planejadas no âmbito dessa modalidade de ensino, através da qual podemos destacar, no período colonial, a ação missionária dos jesuítas para catequizar os índios adultos, passando pelo Império, pelo início da República, até chegar aos dias atuais, com uma legislação que diz garantir o direito dos jovens e dos adultos à educação.

O processo de implementação da EJA no país foi fruto da luta distorcida da Educação de Adultos que se pratica na perspectiva da Educação Continuada ao longo da vida, uma luta dos movimentos por reconhecimento e pela importância de oferecer aos jovens, adultos e idosos a oportunidade que lhes foi negada, por diversos fatores, durante séculos na história do Brasil. Por outro lado, com a “pseudodemocratização” da escola, apesar de ter havido um importante movimento de ampliação da oferta de vagas no ensino público, observamos um descompasso entre essa oferta e a qualidade de ensino.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), essa ampliação não foi acompanhada de uma melhoria nas condições do ensino, de modo que, hoje, apesar do maior número de escolas, sua qualidade é muito ruim. Ademais, a má qualidade do ensino

está associada à situação de pobreza extrema em que vive uma significativa parcela da população, produzindo um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem construir aprendizagens expressivas ou mesmo sem efetivar o processo de alfabetização.

Na verdade, ampliou-se a oferta de vagas, ocorrendo maior distribuição de escolas no território brasileiro, mas o reconhecimento às particularidades, resultantes do Brasil plural, ainda não são amplamente garantidas no devir do funcionamento das escolas brasileiras. Ao debater essa questão, desenvolvendo uma discussão na perspectiva curricular, Arroyo (2017, p. 15) avalia que

Uma pergunta exige resposta nos currículos: Seu sobreviver e seu resistir por se libertar dessa cruel realidade aparecem como conhecimento, como verdade nos currículos, na Base Nacional Comum, apesar de serem históricas verdades comuns nacionais?

As proposições de Arroyo retratam um histórico que é fato no contexto da EJA e expressam uma enorme preocupação. Ao trazer à tona uma questão que é a realidade de vários sujeitos, que seriam as “históricas verdades comuns” nacionais, como as desigualdades e a cruel realidade socioeconômica, observamos um convite à reflexão sobre a escola, as políticas e as propostas curriculares e sua efetivação no contexto da referida modalidade de ensino. Afinal, a escola da/para a EJA é pensada com/por e para quem?

O percurso das políticas públicas direcionadas à modalidade EJA traça uma trajetória de lutas pelo direito à escolarização, sobretudo de trabalhadores, em um olhar próprio para a oferta e organização dos referenciais curriculares e didáticos. À luz das análises de Maia, Paz e Dantas (2016), atualmente, diversas iniciativas estão sendo realizadas, de modo que parcerias são fortalecidas entre municípios, organizações não governamentais e universidades. Dessa maneira, são definidos espaços para debates através dos fóruns de EJA, os quais envolvem movimentos sociais, educadores, educandos, sindicatos e outros interessados. Essa iniciativa leva à compreensão de que a modalidade EJA nem sempre está vinculada às instituições oficiais de ensino. Há várias experiências desenvolvidas em outras dimensões e instâncias, além das escolares: são mecanismos que objetivam ultrapassar as barreiras impostas por políticas públicas originárias de órgãos oficiais e atender a outras demandas reprimidas pelo acesso ao conhecimento organizado e sistematizado.

Cabe ressaltar que, independente de ser em espaço escolar ou não escolar, a EJA é constituída por sujeitos jovens, adultos e idosos que buscam esses espaços de produção de saber pelos mais diversos motivos e objetivos, demonstrando o quão plural se torna essa modalidade de ensino. Sobre o assunto, Maia, Paz e Dantas (2016) ressaltam a heterogeneidade dos estudantes da EJA, apontando que, enquanto alguns estão retornando e dando continuidade a um percurso interrompido, do ponto de vista da escola formal, outros estão iniciando sua vivência como estudante. De um lado, questões históricas de gênero e trabalho, sobretudo com os adultos; de outro, os jovens, que muitas vezes são obrigados a se afastar das atividades escolares em razão das forças capitalistas que comandam a busca por mão de obra, levando-os a buscar uma renda que subsidie suas necessidades familiares, sendo que muitos deles estão no setor informal.

Devido às muitas lutas e a um conjunto de legislações conquistadas, podemos compreender a EJA, na contemporaneidade, como um horizonte de direitos, em especial após a implementação da Constituição Federal (CF) de 1988, art. 208, inciso I (BRASIL, 1988), quando a EJA ganha evidência, sendo citada como dever do Estado e direito de todos, mediante a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e Médio gratuito, englobando, inclusive, os que não tiveram acesso à educação na idade certa. É importante destacar também o lugar da EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), através da qual são assegurados os mesmos direitos constantes na CF.

Apesar dos avanços, sobretudo no campo legal, é imprescindível que haja a revisão dos aspectos que envolvem a EJA, desde a legislação, perpassando pelas políticas e programas, até a questão da formação docente e tratamento dos discentes em sala de aula. Para tanto, devemos considerar as questões identitárias do público da modalidade e conhecer profundamente esses sujeitos, com o objetivo de promover uma educação pautada na emancipação humana e no desenvolvimento do sujeito crítico e propositivo.

Há, portanto, uma questão teórico-metodológica que evidencia uma tensão entre escalas globais e locais na construção de políticas públicas e na seleção das temáticas constituintes do currículo da Educação Básica para a EJA. O desafio é pensar a modalidade de ensino com características universais, que nem sempre convergem com as especificidades dos estados e municípios. No entanto, essa relação precisa ser sempre intencionada quando se deseja pensar políticas de

educação de jovens, adultos e idosos, bem como novas metodologias de ensino e aprendizagem.

Em síntese, tendo em vista a abrangência dos aspectos que envolvem a cultura escolar e considerando as relações entre reforma escolar, a promoção da autonomia dos sujeitos, as práticas pedagógicas inovadoras e, dentre outras questões, a normatividade do processo educacional, precisamos enfatizar que, atualmente, há muitas lacunas nas discussões propostas para essa modalidade de ensino, quase como se tivesse havido uma involução<sup>8</sup> nos últimos anos em relação às abordagens e deliberações nos documentos oficiais elaborados pelo Estado – estes têm minimizado a importância sociopolítica da EJA, marginalizando-a diante das propostas para a Educação.

No contexto nacional, a Base Nacional Comum Curricular não contempla as modalidades de ensino, conformando as especificidades dos sujeitos e contextos numa perspectiva generalista de conceber a educação e os processos educativos. Tal ausência representa um retrocesso ao reconhecimento das particularidades dos sujeitos, “acomodadas” nas modalidades de ensino, resultado de inúmeras lutas históricas, sobretudo dos movimentos sociais. Diante de tal contexto, levantamos a seguinte questão: o que motivaria a intenção de excluir e/ou não dar ênfase às modalidades, inclusive à EJA, no documento curricular vigente, no Brasil? Para alguns autores, a

[...] concepção de currículo que vai sendo formulada e incorporada nos sistemas de ensino está marcada por uma ideologia, inserida num contexto mais geral, através dos vínculos relacionais com a ideia de hegemonia, como princípios essenciais da análise curricular (NUNES; ARAÚJO; MAIA, 2021, p. 21).

Essa abordagem permite compreender que a ideia de hegemonia instaurada nos processos curriculares e em parte dos atos de currículo perpassa a imposição de grupos ou classes dominantes, de ideias e ideais como mecanismo de controle e dominação. Sob essa ótica, os ideais difundidos, sobretudo nos documentos referenciais dos currículos, são concebidos por meio da noção de valores soberanos, considerados reais e “corretos”, inibindo a possibilidade questionadora dos dominados, oprimidos.

<sup>8</sup> A questão da involução e marginalização da EJA no tempo presente considera o contexto de extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2019, e das discussões tímidas e pouco específicas para a EJA na BNCC (BRASIL, 2018).

Neste íterim, os Fóruns EJA, várias instituições e movimentos se manifestaram criticamente em relação ao lugar dado à EJA na BNCC, de modo que, em dezembro de 2020, numa tentativa de forjar os princípios da modalidade, foi publicado o Parecer CNE/CEB nº 6/2020, definindo o alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de outras legislações relativas à modalidade (BRASIL, 2020). Em seguida, foi publicada a Resolução nº 1/2021, de 25 de maio de 2021, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância (BRASIL, 2021).

Essa resolução, além de ser considerada um retrocesso histórico e político para a Educação de Jovens e Adultos, reafirma a visão de que a EJA não cabe na BNCC, sobretudo pelo olhar simplista na proposição de alinhamento da modalidade à Base. A simplificação das especificidades da EJA e de seus sujeitos à lógica das competências e habilidades é uma confirmação do caráter privatista vinculado aos setores empresariais que tem reverberado sobremaneira na educação brasileira, numa perspectiva excludente. Por isso, a EJA carece de uma abordagem mais reflexiva e emancipadora nos currículos, com a instigação de novos potenciais, outros desafios, que são cotidianos, dando sentido ao universo escolar, para os jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras.

Assim, uma perspectiva de currículo que contemple a EJA precisa articular os saberes dos diversos sujeitos, visando conhecer e problematizar as situações de vivência, portanto cotidianas, em sala de aula, não reforçando as desigualdades sociais e respeitando as diversidades. Em outras palavras, considerar os sujeitos como protagonistas, inquiridores, no meio social no qual estão inseridos precisa ser princípio latente das práticas curriculares na EJA, nos mais diversos espaços, formais ou não, em que os atos educativos se fazem, acontecem.

Em vista disso, entendemos ser necessário que a Educação de Jovens e Adultos seja repensada, buscando atender, de fato, aos interesses e às peculiaridades da demanda. Para a concretização das mudanças, apontamos a necessidade de aumento nos recursos financeiros destinados à área e ampliação nas abordagens para a EJA, bem como a necessidade da formação específica dos professores e adequação das práticas pedagógicas para a modalidade, com a

disponibilização de material didático condizente, convergência no currículo e, entre outras medidas, implementação de políticas sociais e educacionais assertivas.

É nesse sentido que desejamos e pensamos uma cultura escolar da/na e para a EJA, ressignificando as normas e finalidades que regem a escola, a profissionalização dos educadores e os conteúdos ensinados, contemplando a perspectiva de que aprendemos o tempo todo, independentemente da idade, em todos os lugares e durante toda a vida. Assim, a EJA constituir-se-ia como uma educação continuada e permanente, considerando o mundo seu espaço de aprendizagem.

#### **4.4 Por outra cultura escolar geográfica para a EJA**

A Geografia serve para desvendar máscaras sociais (MOREIRA, 1982).

A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra (LACOSTE, 1988).

Dois importantes geógrafos, cujos títulos de suas obras servem de epígrafe a esta seção, descortinam princípios e fundamentos que constituem a ciência geográfica e, conseqüentemente, revelam a importância e essencialidade da Geografia na Educação Básica. Apesar de os debates terem sido propostos décadas atrás, as ideias elencadas por Ruy Moreira (1982) e Yves Lacoste (1988) tornam-se atuais diante do crítico contexto de reformas educacionais no Brasil. O Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), que reduz a carga horária de Geografia, é um importante exemplo da influência neoliberal no projeto de educação. Desvendar as máscaras sociais e fazer a guerra – mas não somente – pode ser entendido como uma política contrária ao desenvolvimento do senso crítico no processo formativo dos jovens, adultos e idosos que compõem as escolas brasileiras, sobretudo, públicas.

Ao analisar a Geografia escolar ao longo da geo-história do sistema escolar brasileiro, percebemos que, “[...] apesar das transformações por que passou o ensino de geografia, o debate parece não ter mudado ao longo do tempo” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 16), sendo recorrente nas pesquisas e discussões as práticas mnemônicas e os conteúdos distanciados da realidade do aluno como questões centrais. Couto (2010, p. 110) analisa a problemática da seguinte forma:

Desde pelo menos o 1º Fala Professor (Brasília, 1987) se propõe à pesquisa sobre o ensino de geografia e à prática dos professores a compreensão do espaço como produto do trabalho social – produzido pela sociedade ao longo de sua história –, considerando a realidade e os saberes dos alunos, seus espaços de vivência e outros espaços. Desta proposição distinguimos três temas para análise e articulação, considerando a sua potencialidade questionadora da metodologia do ensino da geografia na escola: 1. O da produção social do espaço, do seu conteúdo no presente momento histórico e do sistema de conceitos que permitam sua interpretação; 2. O da consciência espacial, saber geográfico produzido na prática social do espaço; 3. O da prática espacial, prática social mediada por imposições espaciais.

A vertente apresentada sugere que apreciar a realidade e os saberes dos alunos pode ser uma importante – mas não única – estratégia de construção de uma cultura escolar geográfica para a EJA, pautada na articulação dos três temas, por um ensino que se inicie e seja concluído com a problematização das práticas e dos saberes espaciais dos estudantes dessa modalidade de ensino, permeando a construção dos saberes e dos conhecimentos geográficos. Sobre essa questão, Almeida (1991) enfatiza que ignorar o caráter ideológico e político do conhecimento, independente da área, parece não só uma atitude ingênua, mas comprometida com a alienação social. Ressalta, ainda, a importância de os docentes perceberem que seu papel no processo de democratização de nossa sociedade consiste em, principalmente, desenvolver uma prática pedagógica não alienante, mas conscientizadora, e “[...] o ensino da geografia serve para isso” (ALMEIDA, 1991, p. 89).

Apesar disso, historicamente, as práticas docentes direcionadas ao ensino de Geografia foram estigmatizadas. Tanto a própria ciência geográfica quanto a forma como se dava sua organização no espaço escolar limitavam as possibilidades de análise do objeto de estudo, culminando, assim, numa ciência e componente escolar de síntese, em grande parte, meramente descritiva. Nessa perspectiva, Lacoste (1988) a classifica como simplória e enfadonha, e Vesentini (2010), numa vertente que corrobora os apontamentos de Lacoste, afirma que o resultado desse processo é um saber sem a mínima aplicação social que sirva ao exercício da cidadania.

E a geografia moderna, como se encaixou nesse sistema capitalista de ensino? Nas palavras de um geógrafo francês (Lacoste, 1977, pág. 38) temos que: “A geografia escolar que foi imposta a todos no fim do século XIX e cujo modelo continua a ser reproduzido ainda hoje, quaisquer que possam ter sido os progressos na produção de idéias científicas, encontra-se totalmente alheada de toda a prática. De todas as disciplinas na escola [...], a geografia é, ainda hoje, a única que surge como um saber sem a mínima aplicação prática fora do sistema de ensino (VESENTINI, 2010, p. 32).

Portanto, novas concepções de educação, novas perspectivas curriculares e outros olhares para a formação docente proporcionaram distintos direcionamentos para escola, para o ensino e a aprendizagem, de modo que, atrelado às novas Geografias, a partir de sua pluralidade de enfoques, o contexto tornou-se inovador, tanto na perspectiva epistemológica quanto na perspectiva teórico-prática, do ponto de vista da educação geográfica. E conseqüentemente, resultante de muita luta, sobretudo dos movimentos sociais, notamos avanço em algumas políticas e programas de governo que objetivam a democratização do acesso ao ensino através da Educação Básica, evidenciando a necessidade de construir diferentes perspectivas epistemológicas e práticas, de modo a atender às diferentes modalidades de ensino, inclusive os diversos sujeitos que, ao longo do tempo, foram afastados ou tiveram acesso negado às escolas brasileiras.

Observando esse quadro atual, constatamos que a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino, apresenta especificidades que precisam ser levadas em conta no processo de planejamento e desenvolvimento das práticas docentes. Por isso, torna-se imprescindível, em especial no contexto da EJA, que a escola, com suas diversas culturas, seja pensada considerando-se os sujeitos e desejando-se, portanto, práticas pedagógicas de aprendizagem da Geografia que não sejam ingênuas, desvinculadas da realidade, sem criticidade ou descontextualizadas (MAIA, 2018).

Para a superação do *modus* ingênuo da Geografia, atribuímos papel fundamental ao processo formativo dos professores. Sabemos que a formação em Licenciatura, por exemplo, vincula-se ao desenvolvimento de conhecimentos básicos no campo de formação, além dos didático-pedagógicos, que possibilitem uma prática docente devidamente planejada e eficaz. No entanto, esse resultado não é uma garantia, haja vista que os professores constroem o que chamamos de autonomia e autoria docente nos contextos, seja na formação inicial, continuada ou mesmo ao longo da vida docente. Assim, a partir da demanda e da realidade, (re)elaboram e constroem suas práticas docentes.

A grande problemática em relação a essa questão é justamente que, por ausência de formação específica, as práticas docentes são construídas, muitas vezes, sem atender às demandas da EJA. Dessa maneira, os ritos geográficos docentes constituem-se como processo dialético-social que (inter)media a relação

entre o caos e a ordem, e, muitas vezes, são carregados de hábitos que permanecem baseados em contextos e práticas anteriores. Dito de outra forma, os professores – em suas práticas – acabam por planejar e desenvolver suas atividades docentes direcionadas à EJA como na modalidade denominada regular nos documentos oficiais.

Destacamos, ainda, que o ensino de Geografia quando desenvolvido fora da sua essência crítica e reflexiva frente aos fatos geográficos pode dificultar o cumprimento do objetivo da educação geográfica. Para Maia (2018, p. 57),

[...] o professor que ensina Geografia tem que criar possibilidades para os educandos levantarem diagnósticos seguidos de uma análise crítica da realidade, praticando, assim, a pesquisa – que, em sua funcionalidade, aponta subsídios éticos para se colocar de forma propositiva diante dos problemas enfrentados na família, na comunidade, no trabalho, na escola e nas instituições das quais se participa.

Almeida (1991, p. 87), em direcionamentos que coadunam e complementam tal questão, considera a temática sob a perspectiva a seguir:

Apesar de não acreditarmos em receitas pedagógicas para o ensino, salientaremos a seguir alguns pontos que nos parecem relevantes para a organização do trabalho do professor: – partir da reflexão sobre os alunos: quem são, onde moram, como é sua vida escolar, quais são seus anseios e dificuldades, como é sua vida familiar, qual sua condição social; – procurar saber que conhecimentos específicos de geografia os alunos possuem; – propor metas claras quanto ao ensino de geografia a serem atingidas durante o período letivo – bimestral, semestral ou anual; – elaborar um plano de trabalho juntamente com os alunos, tendo em vista as metas propostas; – avaliar os alunos quanto ao seu desempenho e em função do processo desenvolvido. Quando se deseja desenvolver atitudes a mera verificação da assimilação de conteúdos é insuficiente e inadequada.

Em sua própria prática, portanto, os docentes podem buscar as possibilidades que atendam às peculiaridades de sua realidade escolar e especificidades do público da EJA. São inúmeras as proposições com relação aos objetivos da Geografia na escola, sendo que há uma diversidade muito grande no público que frequenta as turmas dessa modalidade. São jovens, adultos e idosos, majoritariamente trabalhadores e trabalhadoras, que, pelos mais diversos motivos, não frequentaram ou se afastaram do contexto escolar.

Assim, ao chegarem às escolas, especificamente nas aulas de Geografia, promovem, por meio de suas experiências de vida, inúmeras situações que envolvem conceitos e temas (conteúdos) que podem ser explorados nas aulas. Eis o grande desafio que se coloca à prática docente: recontextualizar e criar mecanismos

para a construção dos conceitos geográficos e levá-los a um nível maior de abstração dos fenômenos geográficos vivenciados, que nem sempre são analisados em sua amplitude.

Segundo Chalita (2015), o estudante precisa se reconhecer como peça fundamental do jogo. Ao ser participativo, questionador, inquiridor, pesquisador e comprometido, terá a possibilidade de se tornar mais contestador. É assim que se desenvolve o estudante/cidadão autor-espacial, aquele que constrói diariamente o espaço nas suas relações de convivência do/no cotidiano, não sendo mero personagem, mas um ser atuante e participativo (CHALITA, 2015).

Não há, definitivamente, uma assertiva ou uma receita que condicione ou classifique uma prática docente como exitosa. Afinal, ela é desenvolvida e orientada por contextos diversos. Questões como, dentre outras, formação, condição de trabalho e disponibilidade de materiais didáticos podem ser fatores que desmotivam e impedem práticas diversas, sem, contudo, condicionar os processos e os resultados. Porém, algo que perpassa esses aspectos e é utilizado quase pela totalidade das escolas brasileiras é o Livro Didático (LD). Um recurso didático-pedagógico que tem auxiliado grandemente inúmeros professores, apesar de, em muitos casos, ser visto como algema que aprisiona o desenvolvimento das aulas.

Por meio do Quadro 3, pudemos avaliar, durante a análise de dados de outra pesquisa<sup>9</sup>, como os professores compreendem a influência do livro didático no plano de curso e planejamento das aulas de Geografia na EJA. Analisando brevemente as respostas, percebemos a dependência dos docentes em relação a esse recurso.

<b>Qual a influência do livro didático no seu plano de curso e no planejamento de aula?</b>	
Professora Antônia	Utilizo como mais um recurso e não somente o único recurso.
Professora Bárbara	Sem resposta.
Professora Cida	Para seguir os assuntos.
Professora Dina	Muito proveitoso.
Professora Eliene	Influencia-me bastante, pois os livros têm recursos que não encontramos em nenhum outro meio de informação. Acho mais completo.
Professora Fábria	Norteia o planejamento.
Professora Gerusa	Dá todo o norteamento para o professor.
Professor Helber	Importante o livro didático.
Professora Ilda	É a base, pois a partir dele procuro pesquisar em outros livros e internet.

<sup>9</sup> Dissertação de Mestrado de Humberto Cordeiro Araujo Maia, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA).

Professora Juliana	Utilizamos o livro e outras fontes.
Professora Laura	É um norteador dos conteúdos.
Professora Maria	O planejamento parte do tema gerador, e, assim, busco identificar no livro os conteúdos que contemplem aquela discussão, acrescentando com outros materiais necessários.

**Quadro 3** – Influência do Livro Didático no seu plano de curso e no planejamento da aula de Geografia na EJA

**Fonte:** (MAIA, 2016, p. 83-84)

Sem dúvidas, entre as práticas pedagógicas mais comuns no ensino da Educação de Jovens e Adultos está a utilização do Livro Didático, que, por sua vez, está repleto de ideologias e nem sempre é aproveitado de modo crítico, haja vista que diversos são os motivos que comprometem a efetivação da educação crítica, reflexiva, significativa (MAIA, 2016). Essa influência do LD no planejamento e na prática docentes é muito comum nas escolas brasileiras. A organização do LD remete à facilidade e praticidade, resultado de um trabalho desempenhado pelas editoras para que os professores não sintam dificuldades no seu manuseio.

Porém, apesar de não apresentar dificuldade, é importante destacar que, para ser adequado ao discente, o LD precisa oferecer conteúdos e atividades partindo de ideias, noções e experiências que o aluno possui em seu cotidiano, o que nem sempre é tão simples. De acordo com Copatti (2017, p. 89),

Leitura e interpretação são essenciais em geografia, porém, mais do que isso: é preciso relacionar, analisar, estabelecer relações, diferenciações, compreender pela leitura do espaço, em diferentes escalas, o que significa cada tema, cada conceito, cada movimento que se realiza na constante interação que realizamos em sociedade.

Os problemas ficam evidentes quando essas análises não são realizadas e essas relações não são estabelecidas. Ao observar o relato da professora Eliene, que afirma que o LD apresenta recursos que nenhuma outra fonte de informação oferece, sendo um recurso completo, entendemos ser esta uma realidade acomodada nos contextos escolares, que baseiam os processos de ensino e de aprendizagem no planejamento e sequência didática pré-estabelecida nas coleções didáticas, sem contextualização ou problematizações acerca de outras questões. Enquanto professores, temos muitos meios de pesquisa e informação, como a internet, que além do fácil acesso possui um conjunto diversificado de proposições didáticas, com sugestões de recursos, métodos e ideias de conteúdos a serem abordados, cabendo aos educadores pesquisar e estabelecer as conexões com os conteúdos e/ou temas a serem ensinados. Além disso, conforme demonstrado no

Quadro 3, há professores que, por fatores diversos, sobretudo as condições de trabalho, se rendem à proposta pronta do LD, mesmo que ele deixe lacunas em algumas abordagens ou, entre outras questões, não contemple a realidade dos alunos.

Reiteramos, portanto, que a formação docente é imprescindível para a garantia da autonomia e autoria docentes, sendo capaz de possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas às diversas modalidades de forma crítica, consciente e atenta à aprendizagem dos sujeitos. Em Geografia, especificamente, desejamos que tais práticas sejam reinventadas cotidianamente, objetivando o desenvolvimento do autor-espacial, capaz de analisar e intervir criticamente, de forma propositiva, na construção do espaço em que vive. Nesse sentido, Couto (2010) destaca a relevância de um processo de ensino que envolva experimentações, sistematização de experiências, comparações, abstrações, transformações, dentre outros saberes sociais/espaciais.

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

Há algumas décadas, as discussões acerca da formação de professores têm ganhado espaço nos debates ligados à Educação no Brasil, fazendo com que, atualmente, os estudos sobre a importância da formação específica para trabalhar com o público jovem e adulto, na perspectiva da EJA, também ocupem espaço de maior relevância. Nessa perspectiva, conforme afirma Soares (2008), à medida que crescem os debates, nas últimas décadas, acerca da formação para a Educação de Jovens e Adultos, os problemas que circundam a formação de educadores para a EJA também têm recebido maior destaque. Em consequência disso, essa modalidade de ensino passa a ser enquadrada como um campo pedagógico peculiar, o qual requer a profissionalização especial dos seus agentes.

### **5.1 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 da formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, assegurando maior atenção às especificidades do público matriculado nos cursos da Educação de Jovens e Adultos (SOARES; SIMÕES, 2005). Nesse viés, segundo Soares e Simões (2005), percebemos a iniciativa de alguns governos municipais e estaduais no sentido de promover ações de capacitação do corpo docente pela formação continuada de professores e do incentivo à produção de material didático destinado ao público jovem e adulto.

No entanto, para Soares (2008), as ações das universidades relacionadas à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas, tendo em vista a grande demanda que a EJA tem alcançado nos debates educacionais e o potencial desses estabelecimentos enquanto instituições formativas. Portanto, as universidades ainda não utilizam todo seu potencial no processo formativo dos docentes. A esse respeito, Soares (2008) alerta para o fato de que a formação recebida pelos professores é precária, caracterizada por treinamentos e cursos aligeirados, não atendendo às necessidades da demanda.

Corroborando as assertivas de Soares (2008), Dantas (2015) analisa que atualmente não há uma formação específica obrigatória para o docente da EJA, havendo apenas uma formação inicial, que se baseia nas propostas curriculares das universidades, e continuada, que permanece sob a responsabilidade dos estados e municípios, tendo 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 de educação de adultos é edificada no interior da própria sala de aula, ou seja, advém da interlocução entre os sujeitos envolvidos, inclusive os alunos, os conhecimentos que os professores adquirem por meio das vivências na carreira, sua visão de mundo e sociedade, a troca de informações e, entre outras questões, as trocas de experiências com os colegas de profissão.

Considerando os problemas relacionados ao processo de formação do professor de Geografia, alguns autores concordam que a principal etapa formativa na contemporaneidade é alcançada em decorrência das experiências em sala de aula. Portugal (2013), ao lembrar a sua trajetória formativa como docente de Geografia, ressalta que aprendeu a ser professora com a experiência (da e na prática), de modo que esta foi uma formação para além da formação inicial adquirida. A autora complementa afirmando que é dos saberes construídos e das experiências vividas e compartilhadas que os docentes são formados, e é desse entrecruzamento da trajetória de vida pessoal e dos percursos formativos/profissionais que as narrativas pessoais no contexto da docência são organizadas.

No caso da EJA, Josso (2009) afirma que a experiência profissional do professor dessa modalidade é produzida por uma vivência que ele escolhe ou aceita como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Desse modo, o trabalho docente está pautado em reflexões sobre o que foi vivenciado, sendo que todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências se tornam experiências. Nesse sentido, o grande desafio é transformar a vivência em experiência analisada, ajustando as experiências à formação pessoal dos alunos para atender às suas especificidades a partir dos diversos contextos, a fim de que possam atuar na sociedade em que vivem.

Mas, para que essa atuação aconteça, tempos e espaços são essenciais, haja vista que ambos têm 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; PORTUGAL, 2013). Logo, a formação docente envolve tanto os processos de formação ditos formais (cursos de formação inicial e continuada, por exemplo) quanto os adquiridos através das práxis pedagógica, 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 se constituem essenciais em seu trabalho enquanto educador, tais como a pesquisa, a formação continuada, a prática pedagógica, o (re)conhecimento das necessidades e habilidades dos alunos, entre outros.

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 considere os conteúdos geográficos, tanto com ênfase na produção de conhecimentos específicos para a formação do aluno quanto pelo cuidado em 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. No entanto, nem sempre os conteúdos apresentados nos currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia são condizentes com a atuação do professor, 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. Conforme Morais e Dourado (2018, p. 324-325),

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.

Uma grande problemática, portanto, é o lugar da EJA nos cursos de Licenciatura. Conforme avalia Portugal (2013), ao recordar o seu processo de formação em Licenciatura em Geografia, há algumas décadas o currículo do curso privilegia conteúdos específicos da ciência geográfica, favorecendo, por exemplo, a formação identitária do geógrafo-bacharel em detrimento da formação identitária do geógrafo-professor. O que, conseqüentemente, direciona-nos a outra questão

abordada pela autora, e que compromete a formação do professor de Geografia da EJA: a falta de articulação dos componentes específicos da Geografia com os componentes didático-pedagógicos, não ocorrendo, em determinados momentos, a relação entre os conhecimentos específicos da ciência geográfica e os conhecimentos pedagógicos. Isso leva à dissociação entre o universo acadêmico e o ambiente escolar.

Embora essa avaliação de Portugal (2013) esteja pautada em um processo formativo acadêmico ocorrido há certo tempo, e ainda que as formações já tenham sido repensadas (tanto em cursos de formação inicial/ Licenciatura quanto em formação continuada), não podemos negligenciar o fato de que, como destacam Simões e Soares (2005) e Soares (2008), as universidades precisam repensar, ainda hoje, as suas formações. Por outro lado, existe uma dicotomia entre os componentes curriculares específicos da ciência geográfica e os componentes didático-pedagógicos, fato que compromete a atuação do professor de Geografia, impossibilitando-o, ao menos na fase inicial da docência, de trabalhar com segurança e realizar de forma plena as abordagens, traçando paralelos entre os conteúdos e o contexto dos sujeitos (PORTUGAL, 2013).

Para além dessas questões que envolvem a formação específica do professor de Geografia, é importante salientar que na EJA, embora não seja o foco da nossa pesquisa, existem aqueles 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, quanto em relação à diversidade e particularidades do público. A respeito dessa problemática, Machado (2008, p. 165) considera que

Os cursos de disciplinas específicas – como história, que é o meu caso, 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.

Assim, 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 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 da Geografia. Diante dessas complexidades, é desejável que o professor adentre em cursos de formação continuada que intensifiquem as reflexões em torno de 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.

Além disso, mais do que a formação inicial e continuada, esperamos que o professor da EJA 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, s. p.). 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 a questões dramáticas como responsabilizar-se pelo sustento da família e, anos depois, retomam os estudos por acreditarem que é por meio da educação formal que podem melhorar sua condição socioeconômica (MEDEIROS, 2008). São jovens e adultos, em sua maioria, negros, pobres, oprimidos, que vivem em bairros periféricos e possuem como sustento fontes de renda do mercado informal (ARROYO, 2005).

Portanto, há a necessidade de reconhecer as desigualdades enfrentadas pelo público da EJA e conhecer a sua história, respeitando-os enquanto sujeitos de direitos, com experiências diversas, as quais legitimam os conhecimentos que possuem. Além disso, é preciso 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, conduzindo-o entre o ser e tornar-se professor, numa articulação entre os eventos biográficos

arraigados nas histórias de vida, nos saberes profissionais e no desenvolvimento/construção da prática pedagógica.

## **5.2 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**

Neste subcapítulo traçamos algumas considerações sobre os aspectos circunscritos ao lugar e território epistemológico<sup>10</sup> da Educação de Jovens e Adultos nos currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia (oferta contínua) das instituições públicas, estaduais e federais com oferta na Bahia. A priori, precisamos mencionar que, atualmente, as tentativas de controle político-ideológico da escola avançam significativamente, com raízes na crise do capitalismo e na emergência do neoliberalismo, destacando-se de forma autoritária no Brasil pelas condições atuais do Governo Federal, 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.

Além disso, há um nítido rebaixamento da formação inicial de professores na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019<sup>11</sup>, considerada um retrocesso por causa do alinhamento restrito à Base Nacional Comum Curricular, que pretende conformar os professores a uma 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). Nesse viés, a formação de professores é extremamente relevante 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, portanto, uma

<sup>10</sup> Essa perspectiva de lugar e território epistemológico está baseada nas proposições de Nunes e Lima (2019, p. 155), que afirmam que “[...] pensar o lugar é avaliar sua posição em relação aos demais [...]. Do mesmo modo, a concepção de território epistemológico vincula-se à ideia de espaço dos saberes, sentidos e significados em confluências, contradições e complementaridades.”

<sup>11</sup> 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).

possibilidade de despertar outros olhares para a modalidade desde o contexto da formação inicial. 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 dos cursos, por ser uma importante etapa na trajetória de vida, formação e profissionalização dos que objetivam construir e desenvolver a docência. Isso porque os saberes provenientes da formação profissional para a docência, que têm como fontes sociais de aquisição a universidade, refletem 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.

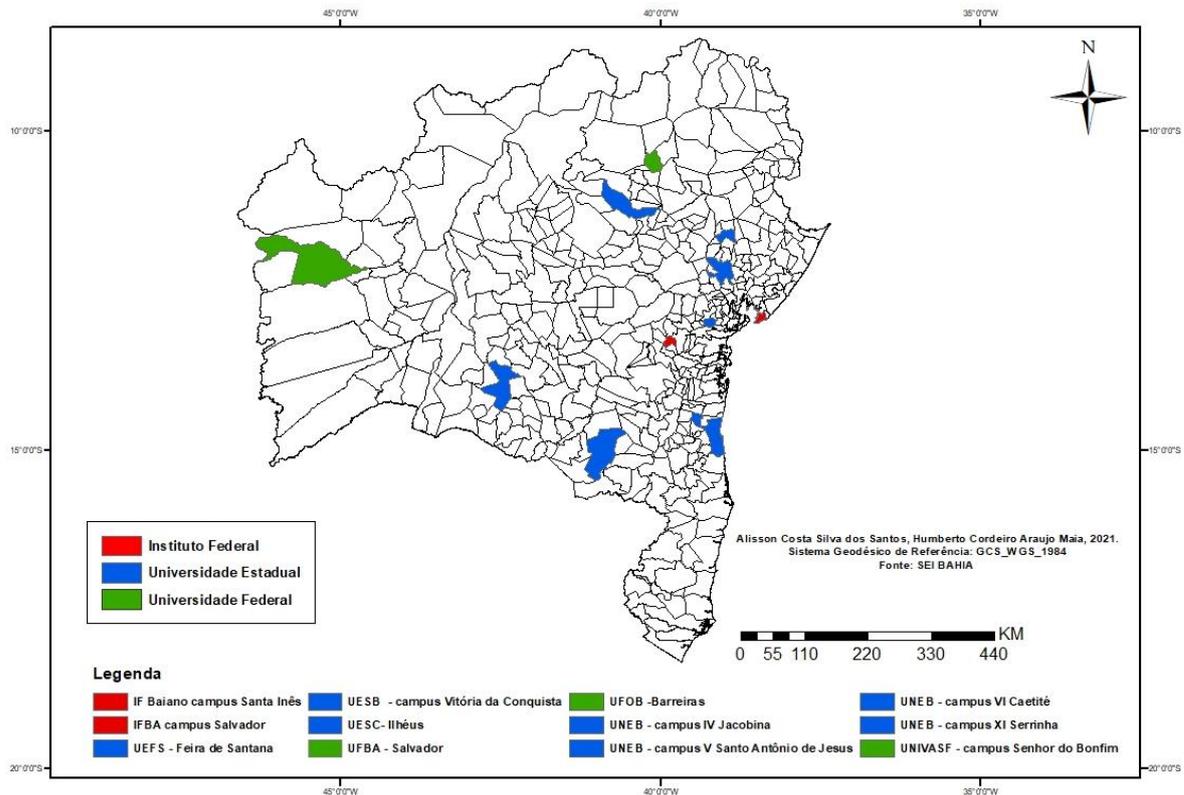
Por isso, aqui, enfatizamos a importância da EJA nos currículos dos cursos de formação de professores, seja como componente curricular ou por meio das práticas e dos estágios curriculares, demarcando e construindo espaços para as reflexões e vivências com a educação de jovens e adultos desde a formação inicial. 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.

Entender a rebelião, conforme elenca Arroyo (2017), é 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.

Com o objetivo de traçar um panorama dessa realidade na Bahia, elaboramos um formulário eletrônico e o utilizamos como dispositivo para a pesquisa, além de consultarmos diretamente os projetos pedagógicos dos cursos indicados. O formulário contou com oito questões, dentre as quais destacamos estas: No Projeto Acadêmico Curricular (PAC)/Projeto Pedagógico do Curso (PPC) há algum

componente curricular específico que aborde a Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Como estão organizadas/distribuídas as 400 horas para a prática dos componentes ou prática como componente curricular? Como estão organizadas/distribuídas as 400 horas para o estágio supervisionado? Na organização e desenvolvimento dos estágios há alguma obrigatoriedade de desenvolvimento na modalidade EJA?



**Figura 14** – 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, em colaboração com Alisson Costa Silva dos Santos)

Na Bahia, há 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 cidades, conforme demonstrado na Figura 14, a saber: Instituto Federal Baiano (Campus Santa Inês); Instituto Federal da Bahia (Campus Salvador); Universidade do Estado da Bahia (Campus IV – Jacobina, Campus V – Santo Antônio de Jesus, Campus VI – Caetitê e Campus XI - Serrinha); Universidade Estadual de Feira de Santana (Campus Feira de Santana); Universidade Estadual de Santa Cruz (Campus Ilhéus); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Campus Vitória da Conquista); Universidade Federal da Bahia (Campus Salvador), Universidade Federal do Oeste da Bahia

(Campus Barreiras); e Universidade Federal do Vale do São Francisco (Campus Senhor do Bonfim).

Conforme demonstrado na Figura 14, 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 11 instituições 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 do Curso, a UEFS e a UFBA responderam que não dispõem de nenhum que aborde a EJA. Já o IF Baiano, IFBA, UESB, UESC, UNEB (Campus 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, não necessariamente representa oferta efetiva.

Dessa maneira, constatamos 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.

Além de ocupar lugar nos currículos através de componentes específicos, das práticas como componente ou dos estágios curriculares supervisionados, é possível inserir o contexto da EJA na formação inicial em conjunto com outras atividades, como as de ensino, ou ainda o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o de Residência Pedagógica (RP). Há, ademais, outras possibilidades de atividades vinculadas à pesquisa e extensão.

Em relação às práticas e estágio como componentes, 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, podendo ser distribuídas ao longo do curso, e 400 horas direcionadas ao estágio supervisionado. De acordo com as informações fornecidas pelos colegiados e 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 demonstrado na ementa (Quadro 4).

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 conteto, muitas vezes, os componentes das práticas de ensino e dos estágios direcionam suas atividades à Educação de Jovens e Adultos, contudo não há uma garantia de efetividade nessas práticas, principalmente pela ausência de aprofundamento no que se refere aos aspectos históricos, epistemológicos, filosóficos e pedagógicos específicos da modalidade.

Assim, para uma melhor compreensão das propostas dos componentes que abordam a EJA no contexto dos cursos de Licenciatura de Geografia, destacamos a seguir (Quadro 4) as especificações das ementas (distintas nomenclaturas), com destaque para a carga horária e as abordagens que norteiam o trabalho do professor.

INSTITUIÇÃO/ CAMPUS	COMPONENTE CURRICULAR/ CARGA HORÁRIA	EMENTA	TIPO/NATUREZA A DO COMPONENTE CURRICULAR
IF Baiano (Campus 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 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.	Obrigatório
IFBA (Campus 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 (Campus 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 (Campus 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 (Campus IV 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 (Campus V Santo Antônio de Jesus)	Educação de Jovens e Adultos (45h)		Optativo
UNEB (Campus VI Caetitê)	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 (Campus XI 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 (Campus 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 (Campus 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

**Quadro 4** – Especificações das ementas que abordam a EJA nos currículos dos cursos presenciais de Licenciatura em Geografia (oferta contínua), das instituições públicas na Bahia

**Fonte:** Grade Curricular de Geografia no Ensino Superior, 2021

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 um importante lugar para a modalidade. No caso das demais instituições, ainda que os componentes sejam ofertados, a carga horária destinada é insuficiente para problematizar e construir 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.

Outrossim, ainda destacamos a ausência de questões específicas sobre o ensino de Geografia nas ementas em análise. De um modo geral, abordam pressupostos teórico-metodológicos para o ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos, o contexto histórico e o analfabetismo, aspectos sociopolíticos, 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) – e A Geografia escolar nas modalidades de ensino, 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 a 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 ações sejam intensificados nos diferentes níveis de ensino.

Assim, as análises realizadas com base nas respostas aos formulários e na leitura investigativa dos projetos de cursos, em sua maioria, evidenciam a ausência ou um pequeno lugar 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 reinvenção dos próprios sujeitos da docência e de suas práticas com e a partir dos ritos geográficos docentes.

## **6 OS SUJEITOS, AS HISTÓRIAS E OS CONTEXTOS: À PROCURA DOS RITOS GEOGRÁFICOS DOCENTES**

Como e a partir de que são construídas e desenvolvidas as práticas de ensino? Os professores emergem *plenamente* formados ao final do curso de Licenciatura? Considerando a relevância de tais questionamentos para o processo de ensino-aprendizagem, destacamos que, enquanto se constituía pesquisador, durante o contínuo processo de formação discente/docente, compreender como são construídos os ritos geográficos docentes, buscando entender sua relação com a formação inicial e a atuação dos professores de Geografia para e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tornou-se uma emergência para o autor deste texto. Por isso, neste capítulo, após reflexão acerca dos ritos geográficos docentes e sobre a definição e as aplicabilidades da entrevista narrativa, descrevemos os sujeitos participantes desta pesquisa no intuito de identificar similitudes e discrepâncias em suas experiências formativas e profissionais no âmbito do ensino de Geografia, por meio da apresentação dos seus perfis biográficos.

### **6.1 Ritos geográficos docentes: geográficos por quê?**

É muito comum nos cursos de formação e congressos, ou mesmo nas trocas e diálogos entre docentes, as referências à importância do contexto dos alunos, adequando os conteúdos à realidade (como se os próprios conteúdos não fossem reais), sobretudo no contexto da Educação Básica. Na verdade, a ação educativa de construir a experiência pedagógica com e para o sujeito que está inserido no processo, considerando o contexto, o lugar de vivência, mas estabelecendo também relações em outras escalas de análise, precisa ser princípio básico do ensino, sobretudo na Geografia, independente do nível em que a ação educativa é desenvolvida. Ou seja, também nos cursos de formação de professores é salutar que sejam considerados os sujeitos, suas histórias e vivências e os diversos conhecimentos produzidos e adquiridos por estarem no mundo, com o mundo, por meio das experiências espaciais do próprio sujeito em formação.

No entanto, o que se percebe, na maioria das vezes, é a predominância, nos cursos de formação inicial, da racionalidade técnica ao se avaliar que a docência é construída – formada simplesmente – a partir do ingresso num curso de

Licenciatura. Tal paradigma naturalmente estabelece, na mesma vertente, que o professor emerge formado ao final do curso, após cursar os componentes curriculares e suas ementas, eleitas imprescindíveis pela Instituição formadora, pressupondo o sujeito como desprovido de outros conhecimentos. Na contramão dessa visão, nesta pesquisa, compreender que ensinar não é transferir conhecimento, pois exige consciência do inacabamento e reconhecimento do ser condicionado (FREIRE, 2015). Isso significa afirmar que nada está dado, ou que deva ser visto como estanque, completo, sobretudo no contexto educativo. Nessa lógica, ressaltamos que a formação se dá pelos ritos geográficos docentes, ao confrontarmos as estruturas curriculares, muitas vezes fechadas em grades ou matrizes, com os saberes experienciais, provenientes dos percursos individuais e coletivos dos sujeitos no e com espaço.

Nesse sentido, Tardif (2002) define a experiência do trabalho como fundamento do saber. Para o autor, o(os) saber(es) do docente não são oriundos de uma única fonte, mas de várias fontes e em distintos momentos da sua trajetória de vida e de sua carreira profissional, por isso o ato de ensinar precisa ser entendido como o processo de “[...] mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 21). Nesse viés, partimos do pressuposto de que os ritos geográficos docentes, por serem geográficos, incorporam conhecimentos da ciência geográfica, da Geografia escolar e dos contextos geográficos em que os sujeitos estão inseridos.

O contexto e o conhecimento geográfico produzido pelos próprios sujeitos, sobre e com o espaço geográfico, partindo do lugar de vivência, onde a vida, a formação e a profissão acontecem, articulam o verdadeiro sentido de ensinar e aprender Geografia na Educação Básica. Isso porque os professores, à medida que constroem suas proposições didáticas e as desenvolvem através da ação educativa em contextos geográficos diversos, além da autoformação, possibilitam a formação dos estudantes, pois, segundo Freire (2015, p. 25), quem “[...] ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Nessa perspectiva, o processo de formação dos professores de Geografia é contínuo, incompleto, inacabado e se faz cotidianamente. Por isso, compreendemos os ritos geográficos docentes como processos geográficos, geralmente cíclicos, por três principais motivos: a) a(a) professor(a) possui conhecimentos Geográficos, originários da sua trajetória de escolarização e do contato com a Geografia na

Educação Básica, sendo suas experiências espaciais construídas com e pelo lugar de vivência e a partir dos conhecimentos, científicos ou não, construídos e adquiridos no contexto da formação inicial e continuada; b) o contato, por meio da ação educativa, com os jovens e adultos, que traduz e constrói novas Geografias; c) a Geografia é uma Ciência do presente, ou seja, a análise espacial pressupõe, quase sempre, a realidade por meio do contemporâneo. Refletindo sobre o assunto, Trindade (2021, p. 243-244) tece as seguintes considerações:

Um professor ou um estudante da disciplina Geografia neste início do século XXI precisa desenvolver, cognitivamente, a capacidade de cruzar tempo-espaço se deseja compreender, efetivamente, o espaço geográfico do presente – que daqui a alguns minutos já não será o mesmo. Ir e voltar no tempo a fim de desvendar o que está aparentemente revelado na paisagem. Afinal, a paisagem não revela tudo! Existe uma teia de relações sociais, políticas e econômicas que nem sempre podem ser apreendidas pela mera observação da paisagem.

Dessa maneira, conhecer a ciência – sua história, base e pressupostos teórico-metodológicos – é imprescindível para ensinar Geografia na Educação Básica, visto que apreender Geografia e poder fazer uma leitura crítica do espaço geográfico precisa ser um princípio para o desenvolvimento de qualquer ação educativa, sobretudo para os jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras, que chegam aos espaços escolares com demandas diversas, além de vivências espaciais significativas. Portanto, devemos sempre atentar para o fato de que a

[...] concepção de que a geografia é um campo do conhecimento que sistematiza formulações históricas e sociais, tendo como referência a definição da perspectiva espacial, sendo, portanto, ela mesma uma construção social, coloca requisitos para a formação de seus professores [...]. Postula-se a formação de um profissional que domine o campo da geografia, suas finalidades sociopolíticas e o modo de constituição desse campo, resultantes da perspectiva espacial de análise – e de métodos e de conceitos-chave para a construção da disciplina geográfica (CAVALCANTI, 2012, p. 156).

Ainda, é necessária a interligação entre as propostas teóricas e metodológicas da Geografia e a dimensão do fazer pedagógico geográfico, considerando tanto a investigação que se realiza pela ciência quanto pela educação geográfica (CALLAI, 2013). Tal perspectiva leva-nos a questionar os currículos dos cursos de formação que, muitas vezes, privilegiam os conhecimentos puramente geográficos, desconsiderando que a formação de professores demanda a construção na prática e na experiência de um conjunto de conhecimentos, indicando o contato com a escola, seus sujeitos e contextos, a exemplo dos estágios

curriculares supervisionados, que é uma, entre tantas outras, das possibilidades para um desenvolvimento curricular focado na interligação dos conhecimentos específicos, científicos e didático-pedagógicos, bem como os espaciais originários do lugar de vivência. Mas, para tanto,

É preciso romper com a tradição bacharelesca e conferir à licenciatura a mesma importância dada ao Bacharelado. Além disso, a investigação científica também deve fazer parte da formação do professor de Geografia. Destaca-se a necessidade de uma formação completa ao profissional da Geografia, o que requer uma formação não somente científica, mas também humana (MENEZES; KAERCHER, 2015, p. 57).

Esperamos, desse modo, que as instituições pautem seu Projeto Pedagógico de Curso no contato próximo com a escola e os processos de ensino e aprendizagem, desde o início do curso, perpassando os conhecimentos didático-pedagógicos e os específicos da Geografia, uma vez que a formação de professores

[...] requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didático-pedagógicos dos mesmos. Ao vivenciar as formas de aprender Geografia, o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a disciplina (CALLAI, 2013, p. 81).

A formação inicial de professores e professoras de Geografia para atuação na Educação de Jovens e Adultos precisa incitar, através dos componentes curriculares, além das ações de pesquisa e extensão, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que deem conta da construção de conhecimentos geográficos e da compreensão de sua relevância social. Nesse processo, é desejável que a formação profissional de professores de Geografia seja pautada na reflexão crítica dos fenômenos e processos geográficos, bem como que esteja vinculada a um projeto maior, que envolva a formação humana, cidadã. “Por isso é que, na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2015, p. 40), articulando o saber e o fazer, permeados pela ação refletida, pois essa

[...] articulação entre o saber e o fazer pode aprofundar a consistência e a coerência no trabalho educativo. E tendo clareza teórica que sustente as ações, as escolhas e a definição dos caminhos permitem maiores e melhores efeitos no trabalho de ensinar e de fazer a formação docente (CALLAI, 2013, p. 80).

O contexto da EJA requer maior atenção. Por um lado, na Educação Básica, é preciso adentrar as verdades ocultas e distanciadas dos currículos, aproximando

os sujeitos, suas realidades e as demandas por outros currículos, mais flexíveis e contextualizados. Por outro, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de formação inicial, muitas vezes, não privilegiam determinadas questões, a exemplo do ensino de Geografia para a EJA, sua relevância, seus sujeitos e as perspectivas teórico-conceituais.

Ao destacar a importância da articulação entre os conhecimentos geográficos, acadêmicos e escolares, além das experiências pessoais, individuais e coletivas, em espaços escolares ou não, damos ênfase à trajetória de formação dos professores de Geografia, enfatizando a necessidade de incentivos à construção e/ou apreensão de concepções de educação que embasem o trabalho e a ação educativa na Educação de Jovens e Adultos. Sem dúvidas, conhecer a ciência e articular o processo de ensino e aprendizagem às teorias da educação, inclusive às especificidades das diversas modalidades de ensino, são passos importantes para um processo de ensino-aprendizagem efetivamente produtivo. Além disso,

Também é importante, porém, a concepção de educação que este professor tem, não em seus discursos, apenas, mas na compreensão teórica do que é um professor de Geografia. Quer dizer, entram aqui as questões decorrentes do entendimento da ciência com que trabalha e das teorias de educação e dos aspectos pedagógicos e didáticos que envolvem a sua atuação (CALLAI, 2013, p. 83).

Tal situação se acentua negativamente no contexto da formação para atuação na EJA, tanto pela ausência de formação específica, inicial e/ou continuada, que possibilite conhecer e apreender as especificidades dos sujeitos da EJA, suas perspectivas e motivações, como pela falta de sensibilidade em perceber a Geografia do aluno trabalhador e seus desdobramentos teórico-metodológicos na educação geográfica.

Contemporaneamente, o que podemos perceber, considerando a perspectiva dos ritos geográficos docentes, é que o(a) professor(a) se (re)configura identitariamente, no contexto do ensino de Geografia na EJA, a partir de diversas fontes, sendo que a formação inicial, por meio da Licenciatura, representa apenas uma delas. Aliás, se fazem sujeitos-docentes à medida que se percebem, como mencionado por Freire (2015), condicionados, porém determinados e inacabados.

Essa consciência do inacabamento se faz no cotidiano, no confronto dos saberes experienciais originários da trajetória de vida – abarcando os diversos espaços e tempos – do sujeito-docente em formação permanente, com os

conhecimentos acadêmicos e escolares produzidos com e pela ação refletida no interior das salas de aula, no desenvolvimento da ação educativa, com os outros sujeitos. Afinal, de acordo com Souza *et al.* (2019, p. 475), os “[...] rituais concedem autoridade e legitimidade quando organizam, teatralizam e dão performance a valores, sentidos e visões de mundo.”

## **6.2 À procura dos ritos geográficos docentes: as narrativas e os sentidos produzidos**

Buscando atender à proposição da presente pesquisa, cujo objetivo geral consistiu em compreender como se dá a construção dos ritos geográficos docentes no contexto da formação e atuação de professores de Geografia para e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), elegemos dispositivos de pesquisas e fontes de recolhas de informações que possibilitassem a apreensão sensível dos sentidos atribuídos pelos sujeitos aos eventos biográficos vivenciados ao longo das trajetórias de vida-formação-profissão. Para tanto, utilizamos um formulário, enviado aos professores colaboradores, intitulado Dados biográficos do(a) professor(a) colaborador(a), objetivando acessar dados e informações pessoais e profissionais.

Com base nesses dados, elaboramos mapas dos “movimentos biográficos” dos professores colaboradores. Dentre as fontes de recolha selecionadas, realizamos quatro entrevistas narrativas para conhecer trajetórias de vida, de formação e profissão de docentes licenciados em Geografia com atuação na Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, formulamos o tópico inicial para a narração considerando os seguintes aspectos: percursos e eventos biográficos da infância até os dias atuais; memórias dos percursos de escolarização na Educação Básica e da escolha pela docência; opção pelo curso de Licenciatura em Geografia e experiências com a EJA durante o curso de formação inicial; a chegada à(s) escola(s) da EJA e as experiências com os estudantes e com a docência na EJA.

A entrevista narrativa, enquanto dispositivo de pesquisa e formação, busca privilegiar o próprio sujeito que narra, propiciando a compreensão, a partir da escuta sensível, dos sentidos produzidos pela narração. Dito de outra forma, essa modalidade de coleta de dados tem “[...] o intuito de compreender *singularidade singularizante* dos sentidos criados e revelados pela narração do sujeito” (MACEDO, 2015, p. 75, grifos do autor).

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 92),

Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, e uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Ao narrar, através da entrevista narrativa, emerge a possibilidade de acessarmos a cadeia de acontecimentos guiados pelos sentidos que o sujeito narrante atribui aos acontecimentos experienciados ao longo das trajetórias e das experiências individuais e coletivas, vinculadas à temática proposta. Cabe, também, destacar que buscamos privilegiar a configuração do enredo, extrapolando a possível linearidade da dimensão cronológica, justamente por entender a narrativa como articulação dos sentidos. Neste caso específico, priorizamos a articulação dos movimentos e processos que re(constroem) os ritos geográficos docentes, conforme proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 108):

Contar histórias implica duas dimensões: a dimensão cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um “enredo”. O enredo é crucial para a constituição de uma estrutura de narrativa. É através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa. Por isso a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido.

Nessa esfera, buscamos possibilitar o resgate de memórias experienciais, numa perspectiva ontológica, que instigassem o pensamento sobre os modos de ser e estar no mundo e com o mundo. Da mesma maneira, tentamos propiciar as aproximações das histórias individuais com as coletivas que reverberam no tornar-se professor(a) e, naturalmente, rebatem na ação educativa na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, no devir da narrativa, procuramos compreender os sentidos atribuídos às vivências e experiências já atravessadas, visto que a idealização, a partilha e a escuta das narrativas possibilitam o caminhar para si e a exposição para os outros dos percursos tracejados na vida-formação-profissão, inclusive na perspectiva da reflexão crítica sobre os eventos narrados, possibilitando emergir outras experiências. Nesse sentido, Macedo (2015, p. 39) tece estas observações:

É aqui que um processo de elaboração de uma experiência formativa jamais pode ser pensado como uma compreensão solipsista. Trata-se de uma totalidade se apresentando em formação e construindo outras experiências, que se tornarão também experiências basilares, filtradoras de outras/novas experiências e possibilidades de rupturas ou consolidação do aprendizado realizado.

A apresentação de tais memórias no processo de caminhar para si, por meio das narrativas, possibilita a evidência das dimensões pessoais e profissionais vivenciadas no individual, mas também com o(s) outro(s), em espaços-tempos distintos. Assim, considerar os aspectos vivenciais significa imergir e apreender o “[...] significado e o sentido dos acontecimentos escolares. Pressupõe conhecer as pessoas envolvidas e também o significado e o sentido que elas dão aos acontecimentos vivenciados” (PENIN, 2009, p. 33). Concebemos, portanto, como imprescindíveis os saberes e fazeres experienciais, associados aos conhecimentos produzidos e adquiridos nos espaços institucionalizados. A esse respeito, Penin (2009, p. 31) tece estas reflexões:

Nos processos de formação profissional e da profissionalidade uma pessoa percorre o espaço da condição humana, experimentando contemporaneamente uma cultura ampla e hegemônica, mas entrecruzada por culturas específicas, desde a profissional e institucional até a regional e a local. Esses diferentes espaços culturais são eivados, seja de conhecimentos sistematizados e rigorosos, seja de saberes sutis e fortuitos.

Entendendo, então, que os processos formativos com e a partir dos ritos geográficos docentes consideram que “[...] a relação pessoa/profissão ocorre ao longo da vida produtiva, num processo contínuo, eivado, como é comum, de experiências tanto tensas como conflituosas” (PENIN, 2009, p. 25), perpassando diferentes culturas e em distintas escalas análises, ao eleger o perfil dos professores colaboradores para concessão das entrevistas narrativas, estabelecemos, a priori, os seguintes critérios: possuir Licenciatura em Geografia e estar docenciando em turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Apesar de empreender uma análise do “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”, objetivando traçar um panorama da perspectiva curricular de cursos da e na Bahia, não limitamo-nos a conhecer as trajetórias de vida-formação-profissão apenas de docentes com formação e atuação no referido estado, pois os processos formativos são singulares e pessoais. Isto é, ainda que formados a partir do mesmo currículo,

na mesma instituição, ao considerar os aspectos experienciais, pessoais e geográficos – portanto, espaciais –, jamais teríamos os mesmos ritos geográficos docentes. Aliás, por serem pautadas na perspectiva do inacabamento, as “[...] experiências formativas são sempre resultantes de vivências compósitas, trazem consigo a dialógica e a dialética em que o indivíduo, sociedade e cultura não podem ser compreendidos de forma apartada” (MACEDO, 2015, p. 39).

### **6.3 Os professores colaboradores e os perfis biográficos**

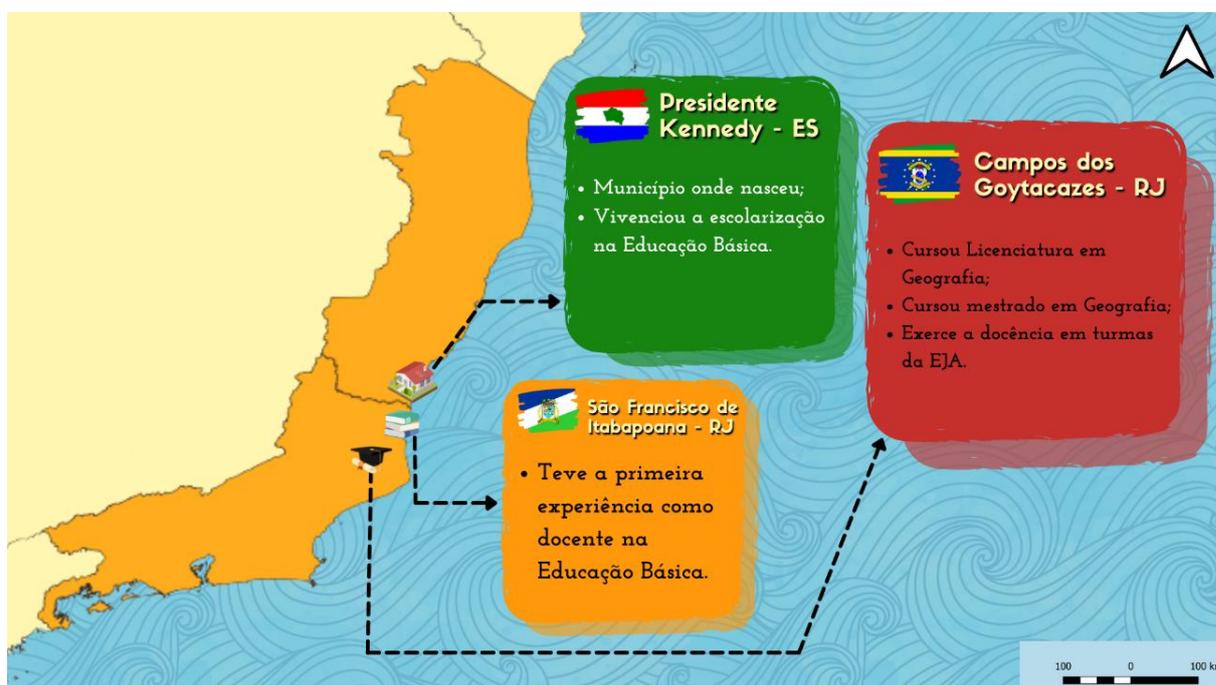
Para que possamos descrever e analisar, no próximo capítulo, os ritos geográficos docentes dos profissionais que aceitaram participar desta pesquisa, a seguir, apresentamos estes professores colaboradores por meio de seus perfis biográficos.

#### *6.3.1 Diogo Jordão Silva: o “educador nota 10”*

*Eh... Então, como eu disse, eu estudei a vida inteira na escola pública, inicialmente, pela prefeitura, depois no estado, nessa escola estadual que tem lá em Kennedy. Eee... Desde a, do oitavo, nono ano, eu já tinha a noção de que eu precisava estudar pra ter um futuro melhor (Entrevista narrativa, professor Diogo Jordão Silva, 2022).*

Natural de Itapemirim, pequeno município no Espírito Santo, Diogo Jordão Silva nasceu em 26 de dezembro de 1992. Caçula de um total de três filhos de José Rosa da Silva, servidor público, que atua em serviços gerais, e Elizabeth Vieira Jordão Silva, doméstica, que trabalhou cuidando da família e da casa, nosso professor colaborador cresceu em uma família religiosa. Com a presença de seu avô pastor, seu contexto de infância e juventude, nessa cidade do interior, esteve intrinsecamente vinculado à igreja e à escola. Na adolescência, Diogo Jordão Silva já almejava um futuro melhor, depositando suas expectativas e esforços na educação, o que ajudou a delinear sua trajetória de escolarização em escolas públicas, durante toda a Educação Básica, na Escola Municipal de Presidente Kennedy e na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Presidente Kennedy, pré-escola e Fundamental I, Fundamental II e Médio, respectivamente. Da

mesma maneira, a formação superior inicial – Graduação, continuada – e o Mestrado foram realizados em uma instituição pública, na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. Parte dos movimentos biográficos de Diogo Jordão Silva aconteceu entre os municípios de Presidente Kennedy, São Francisco de Itabapoana e Campos dos Goytacazes, todos no Rio de Janeiro, conforme representado na Figura 15, lugares onde aconteceram importantes eventos biográficos no campo de sua vida-formação-profissão.



**Figura 15** – Mapa dos movimentos biográficos de Diogo Jordão Silva  
**Fonte:** Limites territoriais estaduais (IBGE, 2020)<sup>12</sup>

Ao rememorar seus percursos, Diogo Jordão Silva afirma que sempre gostou de estudar, destacando que, apesar de terem frequentado a escola até a quarta série, tendo apenas o Ensino Fundamental incompleto, seus pais sempre incentivaram os filhos em relação aos estudos:

*Então, eles não tinham muito, assim, a contribuir com a nossa escolarização, eh... No sentido de conhecimento, mas a gente sempre teve o incentivo deles, né? Pra, pra estudar. Sempre foram pais presentes na escola. Iam em todas as reuniões, né?, de pais e responsáveis e sempre*

<sup>12</sup> Todos os mapas apresentados neste capítulo foram elaborados/organizados pelo autor e por Alisson Costa Silva dos Santos, em 2022, segundo o sistema geodésico de coordenadas planas, projeção UTM fuso 23 Sul e DATUM: SIRGAS 2000.

*incentivava a gente pra estudar* (Entrevista narrativa, professor Diogo Jordão Silva, 2022).

Residindo no município de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Diogo Jordão Silva é docente vinculado à Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) desde 2015, exercendo a docência há sete anos, cinco dos quais atuando na Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, lotado no C. E. Nelson Pereira Rebel, ele possui carga horária de trabalho de 60 horas, sendo que 30 tempos são de hora extra. Em 2020, venceu o Prêmio Educador Nota 10<sup>13</sup>, com o projeto *Nos Trilhos da Democracia*.<sup>14</sup>

O professor Diogo Jordão Silva cursou Licenciatura em Geografia e desenvolveu o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) denominado **Território e Cidadania: proposta de intervenção no ensino a partir da Geografia Política**. Quanto à pós-graduação, sua Especialização em Ensino de Geografia foi concluída com a monografia **O papel do ensino de Geografia na construção da cidadania no Ensino Médio** e seu Mestrado em Geografia com a dissertação intitulada **População em situação de rua e os usos do território: uma análise das estratégias de sobrevivência na área central de Campos dos Goytacazes**.

### 6.3.2 Kátia Jeane Lima da Silva Alves: um encontro “marcado” com a Geografia

Filha de Cícero Nunes da Silva, pedreiro, e Antônia Matias de Lima, comerciante, ambos com Ensino Fundamental I incompleto, a professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves nasceu em 27 de junho de 1971. Casada, a docente é mãe de dois filhos e reside na cidade baiana de Jacobina, município onde nasceu e teceu parte significativa de sua trajetória. Seu percurso de escolarização na Educação Básica pública começou na Escola Paroquial Padre Alfredo Haasler<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> O Prêmio Educador Nota 10 foi criado em 1998 pela Fundação Victor Civita. Seu objetivo consiste em reconhecer e valorizar professores e gestores escolares da Educação Infantil ao Ensino Médio de escolas públicas e privadas de todo o país. Em sua 23ª edição, o Educador Nota 10 recebeu quase quatro mil inscrições de todos os estados brasileiros (PRÊMIO, 2022).

<sup>14</sup> Esse projeto objetivou analisar e solucionar problemas urbanos locais mediante a participação política dos alunos do C. E. Nelson Pereira Rebel, localizado em Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro (JORDÃO, 2021).

<sup>15</sup> “A implantação das escolas paroquiais na região de Jacobina está relacionada a um projeto missionário desenvolvido por religiosos cistercienses no Sertão da Bahia; essa história teve início em 1938, quando padres cistercienses austríacos, entre eles o Padre Alfredo Hassler, viajaram do seu país para a Bahia, aceitando um convite do novo Bispo da recém-criada Diocese de Bonfim para trabalharem em suas paróquias. A eclosão da Segunda Guerra Mundial foi um fator decisivo para a

Essa instituição, talvez pelo contexto histórico e político, inclusive local, não era uma escola inclusiva, conforme narrado pela colaboradora:

*Então, eh... Era uma escola pública, porém não inclusiva, porque muita gente ficava de fora, né? Já tem bastante tempo, né? Então, era uma escola [...] que [...] não tinha um teste de admissão, eu já não peguei essa fase, né? Mas eu já percebia, já entendia que não era pra todo mundo, né? Então, já era uma, uma escola especial, uma escola pra uma elite porque como a escola particular naquela época não [...] tinha tantas escolas particulares quanto hoje, né? Então, era uma escola boa, né? Era tida como uma escola de qualidade (Entrevista narrativa, professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, 2022).*

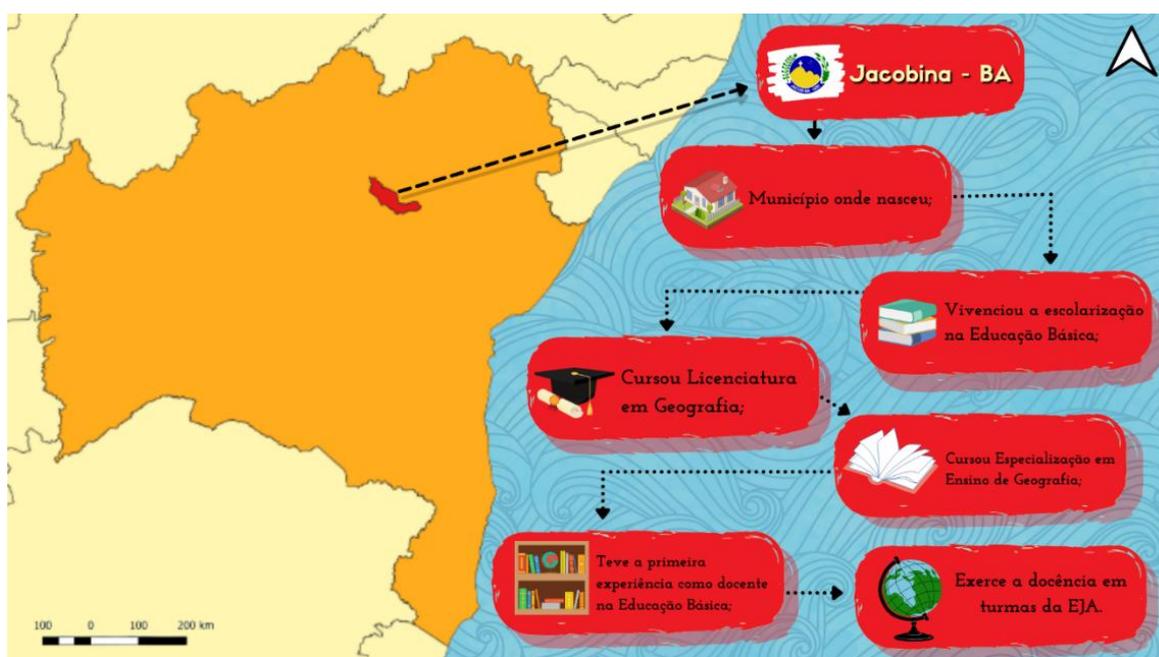
O contexto inicial da trajetória escolar, ainda na educação primária, foi marcado pelo contato com colegas de realidades distintas daquela por ela vivenciada, pois essa instituição era frequentada pelos filhos(a) de médicos(as) e advogados(as) da cidade – em outras palavras: pelas famílias abastadas. À época, apesar de pública, nem sempre era possível permanecer nas escolas por questões financeiras ou de trabalho – aliás, essa é uma realidade que ainda persiste no Brasil. Mesmo diante das dificuldades, sempre foi uma boa aluna e conseguiu uma bolsa para estudar em uma escola particular “[...] tida também como uma escola muito boa naquele [...] período” (Entrevista narrativa, professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, 2022). Ao concluir a etapa correspondente ao Ensino Fundamental II, com a proximidade da etapa do Ensino Médio, ela descobriu-se/constituiu-se protagonista de seu enredo formativo. Em suas palavras:

*[...] quando eu fui fazer o Ensino Médio, a gente não tinha grandes opções naquela época, né? Tinha o que... Contabilidade, e tinha o Magistério. Então, para “mulheres”, né? Para mulheres escolhiam Magistério. E eu fui para o Magistério no Deocleciano. Nossa! Quando eu cheguei ao Deocleciano, que é uma escola pública, uma escola grande [...] aí eu percebi que eu estava encarcerada e eu não sabia. Né? Eu vislumbrei assim u- uma, um protagonismo que eu desconhecia. Eu desabrochei, né? Então, como eu estudava com bolsa, numa escola particular, uma escola da elite, então, eu ficava meio oprimida, né? Eu não dizia aquilo que eu pensava. Eu não participava como deveria. Mas eu não percebia isso no percurso, sabe? Eu não percebia. Eu só fui perceber depois que eu cheguei ao Deocleciano. Que aí, parece que o mundo, assim, abriu as portas pra mim. Então, e aí, eu, eu pude realmente exercer todo o protagonismo que a minha idade permitia naquele momento (Entrevista narrativa, professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, 2022).*

vinda desses religiosos para a Bahia. Embora os cistercienses tenham desenvolvido outros projetos educativos na região, as escolas paroquiais, fundadas pelo Padre Alfredo na Paróquia de Santo Antônio de Jacobina, constituíram o mais bem sucedido deles” (VASCONCELOS, 2011, p. 2).

Com base na narrativa da professora, percebemos as marcas de uma visão pré-concebida sobre a formação escolar de mulheres, concebida o Magistério como ação a ser desenvolvida por elas. Além disso, essa modalidade também contemplava uma educação tradicional e tecnicista, que não priorizava, no interior da sala de aula, o protagonismo dos estudantes com suas culturas, contextos e histórias. Isso se tornou latente para a docente por ser de família pobre, cujos pais exerciam as funções de pedreiro e comerciante, realidade socioeconômica que a distanciava dos demais colegas. Na verdade, parte do percurso de Kátia Jeane Lima da Silva Alves foi marcado pela sensação de “encarceramento”; com a chegada ao Ensino Médio “o mundo se abriu para ela”, que desabrochou.

No mapa abaixo, reunimos alguns dos acontecimentos biográficos mais relevantes, nas dimensões pessoais e profissionais, vivenciados pela colaboradora:



**Figura 16** – Mapa dos movimentos biográficos de Kátia Jeane Lima da Silva Alves  
**Fonte:** Limites territoriais estaduais e municipais (IBGE, 2020)

Após concluir o Ensino Médio, modalidade Magistério, experienciou a docência pela primeira vez numa escola estadual, localizada no Junco, distrito de Jacobina. Posteriormente, iniciou o curso de Estudos Sociais na Faculdade de Formação de Professores de Jacobina<sup>16</sup>, mas, por questões pessoais, não concluiu.

<sup>16</sup> O Departamento de Ciências Humanas (DCH) do Campus IV da UNEB, em Jacobina, criado no ano de 1980, originou-se da Faculdade de Formação de Professores de Jacobina, que funcionou inicialmente no Colégio Municipal de Jacobina. Em 1983, passou ao prédio da Escola Paroquial de

Algum tempo depois, ingressou no curso de Licenciatura em História (UNEB), porém também não permaneceu. Em 1996 marcou seu encontro com a Licenciatura em Geografia (UNEB), concluindo no ano de 2000. Em 2008, já no âmbito da formação continuada, a professora concluiu o curso de Especialização em Metodologia do Ensino da Geografia (UNEB), com a apresentação do TCC intitulado **A educação frente às novas tecnologias: uma proposta de trabalho**. Há 30 anos Kátia Jeane Lima da Silva Alves atua na docência, tendo trabalhado durante seis anos na Educação de Jovens e Adultos; modalidade para a qual retornou há dois anos. Atualmente, a professora está vinculada ao Centro Territorial de Educação Profissional do Piemonte da Diamantina II, também no município de Jacobina.

### 6.3.3 Jucicleide Santos Moreira Araujo: uma trajetória, diversos sentidos

*[...] sou de uma família muito humilde. Estudei sempre em escola pública, mas eu sempre acreditei que a educação tem um papel de transformador na vida da gente (Entrevista narrativa, professora Jucicleide Santos Moreira Araujo, 2022).*

Natural de Serrolândia, Bahia, a professora Jucicleide Santos Moreira Araujo nasceu em 27 de maio de 1975. Mãe de dois filhos, ela é casada com Fredson Rodrigues de Araújo, também professor de Geografia. De família humilde, delineou seu percurso de escolarização em escolas públicas, mirando na educação como caminho transformador para sua vida. Em sua narrativa, podemos observar uma história de vida marcada pelo anseio em ajudar a sua família, pois desde pequena contribuía com o sustento da família. Por outro lado, a infância foi marcada também por brincadeiras, conforme podemos observar em seu relato:

*Mas, assim, como eu era de uma família muito pobre, eu trabalhava, ajudava no sustento da família. Desde muito pequena, na minha infância, eu trabalho, mas eu também brincava, brincava de boneca, de boneca com espiga de milho que a gente não tinha... Minha mãe fazia boneca de pano pra gente também. Eu não tinha recurso pra comprar brinquedo, mas brincava do nosso jeito. Brincadeiras que as crianças, infelizmente, não fazem mais [...] mas, assim, trabalhava, mas eu tinha cuidado porque, no*

Jacobina, até ter sede própria, no bairro da Estação, em 1991. Atualmente, o DCH do Campus IV oferta cursos de Bacharelado em Direito e de Licenciatura em Educação Física, Geografia, História, Letras com Língua Inglesa e Literaturas, Letras com Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB, 2022).

*horário da escola, a gente tinha que ir pra escola (Entrevista narrativa, professora Jucicleide Santos Moreira Araujo, 2022).*

Nesse percurso, aliado a tantas experiências marcantes em sua trajetória, a professora Jucicleide Santos Moreira Araujo buscou expandir seus conhecimentos. Com muito carinho, durante a entrevista narrativa, afirmou que trabalhar como doméstica para pagar um curso de datilografia, uma habilidade que à época possuía importante valorização, foi uma experiência que lhe marcou profundamente. Para realizar esse trabalho, abdicou do período de férias da escola:

*Eu tinha muita vontade de estudar, e eu me lembro que, numa das minhas férias, eu tinha 13 pra 14 anos, tinha um curso de datilografia aqui em Serrolândia. E aí, eu pedi à minha mãe pra trabalhar fora pra poder fazer o curso de datilografia. Não era pra comprar roupa, eu queria fazer o curso de datilografia. E aí, eu fui trabalhar como doméstica pra fazer o curso de datilografia. Aí eu trabalhei... Eram três meses de férias, trabalhei os três meses pra pagar meu curso de datilografia. Fiz o curso (Entrevista narrativa, professora Jucicleide Santos Moreira Araujo, 2022).*

Após a experiência com as atividades domésticas, foi convidada a morar em outra cidade, com a irmã da pessoa que a contratou por três meses, também para trabalhar como doméstica e estudar. Ainda muito nova, mudou-se para Brasília, Distrito Federal, onde trabalhou por dois anos como doméstica e estudou. Apesar de uma rotina muito cansativa, pois era responsável pelos três filhos daquela família, além das atividades da casa, conseguiu dedicar-se aos estudos, sendo uma das melhores da turma.

*E nesse período, eh, essa pessoa que eu tava na casa, ela perguntou se eu não queria morar com a irmã dela fora, também como doméstica. E eu tinha muita vontade de sair. Eu tinha vontade de ganhar meu dinheiro, de me virar. E tinha vontade de ajudar minha família também. Meu sonho maior era esse, na realidade. Aí eu fui, minha mãe deixou, depois de muita conversa. Eu fui pra Brasília, passei dois anos lá. Estudei em escola pública, eu trabalhava o dia inteiro. Cuidava da casa e dos meninos. Eram três filhos que a família tinha. Mas eu estudava. E, mesmo assim, ainda era uma das melhores da turma. Não sei como, mas eu conseguia. Acordava muito cedo, os meninos estudavam em escola particular, eu ficava de dar o café antes de eles irem pra escola, ia fazer as coisas e ainda estudava (Entrevista narrativa, professora Jucicleide Santos Moreira Araujo, 2022).*

A professora enfatiza que foi uma fase muito interessante de sua vida, e que a família a tratava bem: *“Então, eu, essa fase, é uma fase que eu não reclamo”* (Entrevista narrativa, professora Jucicleide Santos Moreira Araujo, 2022). No entanto, por questões de saúde de sua mãe, regressou à cidade natal, onde continuou seus estudos e concluiu o Magistério no Colégio Estadual de Serrolândia em 1994. Em 1995 foi aprovada no concurso público para professora e iniciou suas

atividades como docente no Colégio Municipal Edneide Cordeiro Araújo, localizado no Salamim, povoado de Serrolândia. Segundo ela, sua primeira experiência foi em uma turma multisseriada, de terceira e quarta séries. Ela relata que foi professora de Matemática, no mesmo Colégio, em turmas do Ensino Fundamental II. Além disso, também foi professora na rede municipal de ensino de Várzea do Poço, Bahia. Após ingressar no curso de Licenciatura em Geografia foi transferida para a COMAGS, na sede do município, quando começou a atuar como professora de Geografia, sua área de formação.

Alguns desses movimentos biográficos, que perpassam pelas dimensões pessoais e profissionais, ocorreram entre Serrolândia e Jacobina, na Bahia, e em Brasília, no Distrito Federal, conforme ilustrados na figura abaixo:



**Figura 17** – Mapa dos movimentos biográficos de Jucicleide Santos Moreira Araujo  
**Fonte:** Limites territoriais estaduais e municipais (IBGE, 2020)

Cursou Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, onde também concluiu o curso de Especialização em Metodologia e Ensino de Geografia, com a pesquisa intitulada **O ensino da Cartografia nas 5ª séries do Ensino Fundamental**. Atualmente, a professora Jucicleide Santos Moreira Araujo possui carga horária de 60 horas e vínculo com a Secretaria Municipal de Educação de Serrolândia, atuando no Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa, e com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), com lotação no Colégio Estadual de Serrolândia. Exerce a docência há 25 anos, no

Ensino Fundamental e Médio, com atuação na Educação de Jovens e Adultos há 10 anos.

No devir de sua trajetória, a professora ainda relata que esteve por 10 anos à frente da diretoria da APLB<sup>17</sup>, em Serrolândia. Filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), foi eleita em 2008 para a legislatura entre 2009 e 2012, sendo reconduzida para novo mandato de 2013 a 2016. Nesse período, dentre diversas ações, a professora e vereadora apresentou o Projeto de Resolução, que acrescenta e modifica dispositivos do Regimento Interno e cria a Comissão Permanente dos Direitos da Mulher, importante marco na história da Câmara de Vereadores de Serrolândia. Durante o primeiro mandato fez parte da Mesa Diretora; já no segundo foi presidenta da Comissão de Educação, Saúde, Obras e Serviços Públicos e membro da Comissão dos Direitos da Mulher.

#### 6.3.4 Joseane Gomes de Araújo: da “roça” à universidade

Filha dos agricultores Edvaldo Gomes de Araújo (*in memoriam*) e Valdete Nunes de Melo, Joseane Gomes de Araújo, casada, natural de Jacobina, Bahia, nasceu no dia 19 de março de 1981. Vivenciou parte da sua infância em espaços rurais, convivendo com seus pais – que possuíam o Ensino Fundamental incompleto – e seus irmãos na Fazenda Queimada de Baixo, próxima ao distrito do Paraíso, em Jacobina. À época, durante a infância, nos momentos de diversão, gostava de brincar com os irmãos, primos e vizinhos de baleado, capitão, além dos banhos em riachos e lagos.

Seus primeiros anos de estudo foram marcados pelo movimento entre a Fazenda Queimada de Baixo e a Fazenda Macambira, onde a escola estava localizada. Semanalmente, ia a pé, de cavalo, de jegue ou de bicicleta para a casa da sua tia, que era também professora sua e de seus irmãos. Em suas palavras:

*[...] a professora era uma tia minha, era casada com um tio. Tenho boas lembranças desse período. Guardo, assim, muitas coisas porque eu ficava a semana toda na casa dessa minha tia. Porque eu tinha, né? Eu tive oito irmãos e o horário que eu estudava, eh, era pelo, no turno matutino, e os*

<sup>17</sup> A APLB-SINDICATO nasceu em 1952 como Associação dos(as) Professores(as) Licenciados(as) do Brasil/Seção Bahia (APLB/BA). Em 1989, ganhou status de Sindicato, contudo, por reivindicação da própria categoria, a sigla APLB foi mantida, pela história de luta já construída no estado e também no território nacional (APLB, 2022).

*meus irmãos eles estudavam no turno vespertino. E, até então, eeh, ficava um pouco contramão. Meu pai não tinha como me levar, buscar à tarde e, ao mesmo tempo, buscar meio-dia e levar meus irmãos e buscar à tardezinha, pra no outro, dia de novo, me levar pra escola e começar toda a rotina, né? Meu pai era agricultor, eh, e aí, o que era, qual era o acordo que, que foi feito: eu ficava na casa da minha tia a semana toda. Meus irmãos iam e vinham pra casa, e eu ficava com minha tia que era professora. A casa dela era pregada com a escola, então eu ficava na escola o dia todo. Tinha aula pela manhã. À tarde, eu acompanhava a aula novamente com meus irmãos, com, com as turmas da tarde, né? E eu tinha essa relação muito próxima assim, com, com a escola desde as séries, desde os primeiros anos de estudo (Entrevista narrativa, professora Joseane Gomes de Araújo, 2022).*

Os sentidos da escola para sua vida, ainda na infância, são muito fortes. A casa de sua tia, onde passava a semana, localizava-se ao lado da escola, onde Joseane Gomes de Araújo estudava durante o matutino e, no vespertino, frequentava novamente o espaço escolar, acompanhando as aulas de sua tia e de seus irmãos. As vivências nos primeiros anos de escolarização marcaram sua trajetória, constituindo importantes acontecimentos no processo de maturação da sua vida e formação. Ela foi aluna de turma multisseriada – na escola, só havia turmas até a 3ª série. Por esse motivo, foi matriculada no Colégio Elvira da Costa Pinho Dias Pires, no distrito de Paraíso, em Jacobina. Nesse colégio, concluiu o Ensino Fundamental II e cursou o Ensino Médio na modalidade Magistério, quando decidiu ser professora. Logo após concluir o “terceiro grau”, começou a lecionar na rede municipal de Jacobina.



**Figura 18** – Movimentos biográficos de Joseane Gomes de Araújo  
**Fonte:** Limites territoriais estaduais (IBGE, 2020)

No mapa acima, podemos acompanhar parte dos movimentos biográficos de Joseane Gomes de Araújo no contexto de vida-formação-profissão. Após ingressar na docência, escolheu cursar Licenciatura em Geografia (UNEB), concluindo essa etapa da formação inicial em 2007. Além dos aspectos formativos no âmbito das experiências pessoais e profissionais, concluiu os cursos de Especialização em Educação Ambiental, de Mestrado em Geografia e, atualmente em fase de conclusão, de Doutorado em Geografia. Sua pesquisa de Doutorado, realizada na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Rio Claro, possui o seguinte título: **O uso de mapas municipais nas aulas de Geografia: proposta teórico-metodológica para a formação continuada de professores.**

Durante sua trajetória, as experiências em relação à construção dos seus ritos geográficos docentes foram as mais diversas possíveis: estudou em escola na roça, em turmas multisseriadas, cursou Magistério, atuou nos anos iniciais, foi coordenadora e supervisora educacional, atuou no Ensino Superior, foi professora do Instituto Federal da Bahia e, atualmente, atua na Educação Básica (Jacobina) e Superior (Ilhéus). No Ensino Superior, ministrou diversos componentes, com destaque para as Práticas de Ensino de Geografia e para os Estágios Curriculares em Geografia. Durante esse período, foi também professora supervisora de estágio em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Exercendo a docência há 20 anos, com atuação esporádica na EJA, retornou há dois anos para as turmas de Educação de Jovens e Adultos.

## **7 SER E TORNAR-SE PROFESSOR(A) DE GEOGRAFIA DA EJA: HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÃO E PROFISSÃO QUE SE CONSTITUEM RITOS GEOGRÁFICOS DOCENTES**

As narrativas das histórias de vida, formação e profissão dos professores colaboradores expressam muito mais que relatos meramente descritivos, são histórias refletidas, portanto, formativas, pois contemplam relevantes reflexões acerca da trajetória de vida, formação e profissão do sujeito enunciatador. No contexto da EJA, essa perspectiva revela os ritos geográficos docentes, visto que, ao narrar, o(a) professor(a) reflete sobre os entrecruzamentos das dimensões pessoais e profissionais e seus desdobramentos nas práticas educativas, associando e atribuindo significados às situações abstraídas e realizando inferências – ações refletidas.

### **7.1 “E eu pensava assim: ‘Um dia, eu vou ser igual a essa mulher’. Agora, assim, eu não sabia como era esse igual que eu imaginava” (Jucicleide Santos Moreira Araujo)**

Conforme proposições tecidas nesta pesquisa, entendemos que a formação profissional – neste caso, a formação de professores de Geografia para a atuação na Educação de Jovens e Adultos – acontece com e a partir dos ritos geográficos docentes. Isso significa afirmar que esse percurso formativo se dá cotidianamente, dentro de um ritual pré-estabelecido, mas ressignificado pelo próprio sujeito em permanente formação e a partir da ação refletida, que envolve aspectos pessoais, culturais, sociais, políticos, portanto geográficos, e expande a perspectiva de que o processo formativo tem início no curso de Licenciatura e fim na conclusão da Graduação.

Além disso, compreendemos que a formação do professor atravessa uma produção pessoal, marcada pelos diversos movimentos que constituem suas identidades. Nessa direção, observamos nas entrevistas narrativas uma forte relação entre as trajetórias de escolarização na Educação Básica e a escolha pela docência, pelo ser professor(a). Por exemplo, ao narrar sua trajetória na infância, a professora Jucicleide Santos Moreira Araujo observa que, por morar nas proximidades da escola onde estudou, a escola sempre possuiu grande

representação e sentido em sua trajetória. Ainda criança, todos os dias saía à porta para ver a professora Eliana, que atuava na Escola Deniolmar, em Serrolândia, e pensava: “*Um dia, eu vou ser igual a essa mulher.*’ Agora, assim, eu não sabia como era esse igual que eu imaginava” (Entrevista narrativa, professora Jucicleide Santos Moreira Araujo, 2022). Acreditamos que o ser igual a essa mulher representa uma referência pessoal e profissional, podendo se configurar um indicativo de inclinação à docência, já que não era apenas uma pessoa que passava à sua porta, mas a professora que “[...] *passava com uma pastinha do lado para ir pra escola*” (Entrevista narrativa, professora Jucicleide Santos Moreira Araujo, 2022). No entanto, segundo seu relato, nessa época não pensava em ser professora. Eis o relato da colaboradora acerca desse evento biográfico:

*E como eu morava perto do Deniolmar, aonde eu estudava, eu ficava sempre observando: “Ih, as pessoas não sabem disso”. Mas eu via a professora Eliana, que hoje é minha diretora, minha amiga pessoal. [...] Ela passava com uma pastinha do lado pra ir pra escola... Ela passava de manhã e passava à tarde. E eu, todo dia, saía pra ver a Eliana passar pra ir pra escola e voltar, o que me chamava muito a atenção* (Entrevista narrativa, professora Jucicleide Santos Moreira Araujo, 2022).

Ao longo da nossa vida, vamos produzindo referenciais, que podem estar vinculados a pessoas, práticas ou contextos, e vamos dando-lhes sentido à medida que construímos os nossos próprios referenciais. Entretanto, é inegável a influência do contexto vivencial no nosso processo formativo. A professora Joseane Gomes de Araújo, que morou e estudou na roça, também relembra sua forte vinculação com a escola. Durante a infância, quando realizava o percurso semanal de sua casa, Fazenda Queimada de Baixo, para a casa de sua tia, Fazenda Macambira, localizada ao lado da escola, onde passava a semana para estudar, seu contato rotineiro com a tia-professora e com a sala de aula era muito forte, pois, pela manhã, ela frequentava a escola na condição de aluna e, à tarde, auxiliava a tia. Nas palavras da colaboradora:

*[...] eu já me identificava muito com isso, né? Como eu falei lá, desde o início, né? Do meu processo mesmo de alfabetização. Eu lidava, né?, com isso porque eu convivia com minha tia a semana toda, [...] eu tava o tempo todo preparando material com ela. Eu lembro que eu recortava as coisas, né? Que eu fazia letrinhas, que eu organizava a sala junto com ela. Então, eu vivia mesmo aquela, a escola, né? [...] E acabava que eu ajudava a minha tia, era tipo um... uma assessora, porque eu cuidava do material dela, e eu tava sempre ali, né? Ajudando. Eh, ela sempre me pedia, né? Pra, né?, auxiliar alguns alunos que tinham dificuldade. Então, desde esse período, que eu tinha, fui desenvolvendo, fui aprendendo, na verdade, algumas*

*habilidades, né? Que a gente precisa pra ser professor (Entrevista narrativa, professora Joseane Gomes de Araújo, 2022).*

Tal contexto possibilitou que Joseane Gomes de Araújo tivesse seu dia a dia vinculado à rotina escolar e à docência. Aluna, por um lado, e, por outro, “assessora” da tia-professora, ela vivenciou, ainda nos primeiros anos de sua escolarização, a escola da roça e a sala de aula, já que auxiliava a professora e os colegas, inclusive seus próprios irmãos. Nesse processo, ela foi constituindo-se das marcas do/no contexto em que estava inserida, visto que, segundo Tardif (2002, p. 265), um “[...] professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam marcas dos contextos nos quais se inserem.”

As histórias de vida se constituem, então, a partir do que foi experienciado no decorrer do percurso, situações que reverberam nas ações, nas personalidades, em cada contexto vivenciado. Nesse viés, a escola, muitas vezes, representa uma importante etapa da trajetória dos sujeitos pela forte influência que a rotina proporciona, inclusive a partir das relações que são estabelecidas com as pessoas. Portanto, apesar dos contatos com diversos sujeitos e culturas (individuais e coletivas), cada um, durante esse percurso, vai produzindo os sentidos e construindo suas próprias características. Dito de outra forma, apesar de um ritual escolar muitas vezes padronizado e embasado em currículos fechados e em uma cultura hegemônica, a influência dependerá dos significados atribuídos aos aspectos vivenciados.

Para outro de nossos colaboradores, o Ensino Fundamental II representa esse marco formativo, quando a noção de que a escola exerceria papel importante no seu futuro começou a se revelar:

*Desde a, do oitavo, nono ano, eu já tinha a noção de que eu precisava estudar pra ter um futuro melhor, né? Considerando aquela realidade que a gente tinha... mesmo estando numa escola, né? Que não tinha uma qualidade tão boa, né? A gente tinha noção de que a gente deveria ir além. Então, além da escola, eu gostava de estudar em casa, né? Eu sempre frequentava muito biblioteca (Entrevista narrativa, professor Diogo Jordão Silva, 2022).*

O kennediense Diogo Jordão Silva, além de se dedicar às atividades vinculadas à etapa de ensino em que estava matriculado, frequentava sempre a biblioteca, passando, já no Ensino Médio, sem acesso a computador ou mesmo televisão, a ler dicas para o ENEM e o vestibular em jornais impressos. Em seus

relatos, comenta como sua irmã e ele recolhiam informações sobre esses processos seletivos:

*Eu lembro até que a gente, lá no Espírito Santo, tinha um jornal chamado Agora. Era um jornal de cinquenta centavos, ou seja, a gente não tinha... na minha casa a gente não tinha computador, não tinha televisão, a gente gostava de ler, aí a gente comprava jornal todo dia, cinquenta centavos aquele jornal que tinha na banca, comprava esse jornal. E nesse jornal sempre vinham dicas de... Pra o ENEM, né? Dicas de vestibular, dicas pra o ENEM [...] dia de domingo vinha aquele caderno do ENEM. E a gente começou a... eu e minha irmã, a gente começou a... a juntar aqueles cadernos, as provas do ENEM, né? Referente aos anos anteriores e estudar a partir daquelas provas (Entrevista narrativa, professor Diogo Jordão Silva, 2022).*

Todos esses processos e percursos desencadeiam eventos biográficos significativos nas trajetórias dos professores colaboradores, já que foram por eles mesmos anunciados ao rememorarem importantes acontecimentos no decorrer do tempo. De acordo com Tardif (2002), esses eventos constituem-se como “saberes pessoais dos professores” e “saberes provenientes da formação escolar anterior”, que têm como fontes sociais de aquisição a família, o ambiente de vida, a escola e os estudos, dentro de espaços-tempos muito singulares, que se integram ao trabalho docente pela própria história de vida, pela socialização ou pela própria formação.

Por meio das entrevistas narrativas, observamos que, apesar dos aspectos pessoais e dos contextos geográficos distintos, todos os professores colaboradores elencam o percurso escolar como forte expressão na trajetória de vida, na formação enquanto “gente”, apontando referenciais e situações, do contexto escolar, que possibilitaram/alimentaram o desejo pela docência. Nesse sentido, é salutar que mencionemos que as três professoras colaboradoras, Joseane Gomes de Araújo, Kátia Jeane Lima da Silva Alves e Jucicleide Santos Moreira Araujo, cursaram o Ensino Médio na modalidade Magistério – experiência que consideram marcante na pré-disposição e escolha pela profissão docente, além da sua importância no conhecimento das metodologias e rotina da sala de aula.

Para verificar a ênfase dada a essa experiência, vejamos alguns relatos: a) *“Eu vejo muito assim, quem me preparou mais pra sala de aula, na realidade, foi o Magistério. Eu vejo muito mais o Magistério do que a universidade em si”* (Entrevista narrativa, professora Jucicleide Santos Moreira Araujo, 2022); b) *“Na, na Educação Básica, ele, na verdade, levou para esse caminho mesmo do, do ensinar, né? Me*

*levou a ser professora*”, “[...] *todas as minhas experiências, né? [...] principalmente porque eu fiz o, o Magistério, né?*” (Entrevista narrativa, professora Joseane Gomes de Araújo, 2022). Nessa mesma direção, em que o Magistério é demarcado pela sua relevância, por ser um importante contato com a sala de aula, mas em outra dimensão – já que as alunas em formação adentram a sala de aula na condição de estagiárias e experienciam a docência, ainda que sob supervisão – a professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, ao rememorar seu percurso, menciona que foi neste período que ficou “apaixonada pela experiência de ser professora”:

*Então, foi ótimo, foi maravilhoso o meu curso de Magistério. Gostei muito, estagiei, fiz muitos amigos e gostei da experiência de sala de aula. Naquela época, o... o currículo era diferente, né? O curso de Magistério. Então, você, na última unidade, no... no último ano, você ia fazer o estágio, né? E eu estagiei numa escola pública também, mas eu fiquei apaixonada por essa experiência de ser professora* (Entrevista narrativa, professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, 2022).

As três professoras, após concluírem o percurso de escolarização na Educação Básica e adentraram as salas de aula, tendo as primeiras experiências com alfabetização e/ou turmas dos anos iniciais, e no decorrer do exercício da profissão, foram delineando a escolha por um curso de Licenciatura e construindo um caminho de acesso à universidade.

Por outro lado, em outro contexto, o professor Diogo Jordão Silva não cursou Magistério, mas relembra dos seus professores e suas práticas, sobretudo daqueles que se posicionavam criticamente e desenvolviam suas práticas fugindo de um ensino meramente tradicional. Essas vivências, sem dúvidas, alimentaram sua escolha pela docência:

*E eu lembro, né? Que eu tinha muita admiração pelos meus professores. Eu admirava muito os professores. Eee... Principalmente aqueles professores, né?, que... que tinham um posicionamento mais crítico, né? Que... que fugiam um pouco daquela... daquele ensino mais tradicional, né? Não que eles não fossem tradicionais... porque eu acho que todos os professores que eu tive eram tradicionais, mas eh... Que traziam uma criticidade além daquele conteúdo básico que a gente aprendia, né? Eh... Então, eu sempre tinha uma admiração pelos professores, eu acho que daí que vem um pouco essa... essa vontade de me tornar professor também, né?* (Entrevista narrativa, professor Diogo Jordão Silva, 2022).

Evidentemente, há outros fatores que podem ser referenciais para a escolha pela profissão a ser seguida, no entanto, para quem escolhe experienciar a docência, ou seja, ser/tornar-se professor, os saberes herdados pela vivência escolar anterior, na condição de aluno, são muito fortes. Por outro lado, ao serem

confrontados diariamente com o cotidiano escolar, na formação continuada ou mesmo na formação universitária, ao serem refletidos, esses saberes podem ser ressignificados, assumindo outros/novos sentidos. Nessa perspectiva, ao avaliar a temporalidade do saber dos professores, Tardif (2002, p. 20) observa o seguinte:

Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos.

Nesse contexto, considerando que os próprios sujeitos são autores da história e, apesar de condicionados, vivem num contexto de cultura(s) hegemônica(s) e dominante(s), inclusive no contexto escolar, razões pelas quais vão atribuindo valores e sentidos às situações e contextos em que se inserem, os ritos geográficos encontram terreno para se constituírem. Por isso é imprescindível reconhecer a relevância do percurso escolar do sujeito, visto que valorizar os aspectos pessoais e individuais que se confrontam com coletivos e, ainda que de maneira inconsciente, vão (re)produzindo as maneiras de ensinar significa que compreendemos a complexidade de todo sujeito e a importância dessas marcas nos seus modos de aprender e ensinar. Em outras palavras, “[...] antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior” (TARDIF, 2002, p. 20).

**7.2 “Quando eu fui pra fazer o curso de Geografia, também, não se tinha esse olhar pra Educação de Jovens e Adultos [...] Era encaminhado para os estágios supervisionados, com uma formação bem... generalizada” (Joseane Gomes de Araújo)**

É muito comum, sobretudo na realidade dos pequenos municípios, que a escolha pelo curso superior se dê a partir das alternativas ofertadas, já que nem sempre nesses municípios existem centros de formação ou instituições de Ensino Superior, não sendo possível se deslocar para outros municípios e estados. No âmbito desta pesquisa, podemos compreender que as questões socioeconômicas vinculadas aos contextos em que os professores estavam inseridos foram relevantes

no momento da opção pelo curso, além do período de ingresso – acesso ao Ensino Superior. Nesse sentido, buscando identificar as motivações que levaram à escolha pela Licenciatura em Geografia, e analisando as vivências na Educação de Jovens e Adultos no contexto da formação inicial, a priori, podemos destacar que, apesar de já terem enveredado pelos caminhos da docência, seja pelo Magistério ou pela opção em cursar Licenciatura, os professores colaboradores não optaram imediatamente pela Geografia.

Visando a aprovação no vestibular, o professor Diogo Jordão Silva destaca que não teria condições de pagar um curso em uma faculdade particular, por isso, dentre as opções, escolheu a UFF, já que havia a possibilidade de ir e voltar de ônibus, pela proximidade entre os municípios. Na dúvida entre Ciências Sociais e Geografia, escolheu a Geografia:

*Eu fiz o vestibular da UFF, que era em Geografia, né? Mas eu tinha dúvidas se eu faria Geografia ou faria Ciências Sociais, que eram os cursos de Ciências Humanas que tinha aqui na UFF de Campos, né? Que é a Universidade Federal mais próxima da gente, que tem um ônibus que sai de Kennedy pra trazer estudantes pra cá. Então, a nossa opção era Campos no estado do Rio ou Cachoeiro de Itapemirim, que é uma cidade também no sul do estado. Só que Cachoeiro não tinha universidade federal. E a gente já sabia, né?, que a gente só tinha a chance pela federal porque particular de hipótese alguma a gente teria condições de pagar (Entrevista narrativa, professor Diogo Jordão Silva, 2022).*

A situação vivenciada por Diogo Jordão Silva em relação às dificuldades, ainda que em outra circunstância, foi também relatada pela professora Jucicleide Santos Moreira Araujo. Esta docente, já atuando como servidora pública na Educação Básica, com lotação no Colégio Municipal Edneide Cordeiro Araújo, vivenciou o dilema entre o desejo em iniciar o Ensino Superior e a consciência acerca das condições socioeconômicas vivenciadas: “*A gente tava com uns quatro ou cinco meses de salário atrasado. Eu não fiz vestibular porque eu não tinha dinheiro pra poder pagar a inscrição*” (Entrevista narrativa, professora Jucicleide Santos Moreira Araujo, 2022). No ano seguinte, entre o curso de Letras e Geografia, traçou seu encontro com a Licenciatura em Geografia:

*Aí, no ano seguinte, eu fiz vestibular. Aí, como que foi pra Geografia, eu fui me inscrever e tinha primeira e segunda opção. Eu me inscrevi, na primeira, opção pra Letras e, segunda opção, Geografia. Só que eu fi-... eu fiz a opção errada. Quando saiu eu fiquei superchateada porque eu tinha colocado a primeira opção Geografia e segunda opção Letras. Eu fiz o contrário! [risos] Mas Deus escreve certo por lin-... oh, tortas, oh, ou certo por linhas tortas, eu passei na segunda opção. Passei pra Geografia. E*

*assim, sempre fui muito apaixonada por Geografia, né?* (Entrevista narrativa, professora Jucicleide Santos Moreira Araujo, 2022).

Ainda sobre seu percurso no âmbito da formação universitária, a professora Jucicleide Santos Moreira Araujo recapitula que foi um período muito complicado, pois, após a aprovação, houve grande dificuldade em manter os estudos. Apesar de ter estudado em uma instituição pública, ela precisava realizar diariamente o trajeto entre Serrolândia, onde residia, e Jacobina, onde está localizado o Campus da UNEB: “[...] nesse período, tive muita necessidade na área de transporte. O município não dava transporte pra estudar. Eu ficava, o que eu recebia era a conta de pagar o transporte. Eu tive uma dificuldade muito, muito grande” (Entrevista narrativa, professora Jucicleide Santos Moreira Araujo, 2022).

O encontro da professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves com a Geografia se deu após um longo percurso. Após as primeiras experiências com a docência, ela foi aprovada no vestibular para o curso de Estudos Sociais, mas não o concluiu, pois inicialmente só havia a opção de plenificar História na modalidade Licenciatura Curta: “[...] eu não cheguei a terminar o curso de Estudos Sociais. Parei no último semestre. Eram seis semestres o curso de Estudos Sociais. Mas, eu parei pelo seguinte porque aí foi plenificar o curso. E primeiro plenificou História” (Entrevista narrativa, professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, 2022). Em seguida, fez novamente o vestibular, desta vez escolhendo História, mas, por questões pessoais, dentre elas a maternidade, a professora não conseguiu conciliar as atividades e precisou interromper o curso. Em relação a esse acontecimento, destacou:

*Então, eu fiz novamente o vestibular pra História e ingressei no curso de História. E aí, fiz o aproveitamento das disciplinas que... que consegui fazer. E, aí, fui fazer o curso de História. Mas aí vem a questão da maternidade, né? Eu já [...] tinha me casado nesse percurso [...] tava grávida e tal [...] meu marido viajava, eu ficava sozinha, né? Aí não deu pra conciliar, eu na-, eu quase termino o curso de História. Eu acho que faltou uns dois semestres. Eu digo: “Olha, eu vou parar porque não tem como eu conciliar quarenta horas, criança, marido fora e eu ter que assumir todas a... as responsabilidades de menino, levar no médico, não sei o que”... Não tinha como. Aí eu parei. Não cheguei a concluir nem o curso de Estudos Sociais e nem o curso de História. Foi no finalzinho. Aí dei um tempo na faculdade. Tive que dar um tempo até esses meninos crescerem e eu poder estudar* (Entrevista narrativa, professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, 2022).

Anos depois, quando se sentiu segura em relação aos filhos e ao contexto familiar, decidiu voltar a estudar. Desta vez, ela marcou um encontro com a Geografia, pois “[...] já trabalhava com a Geografia sem ainda fazer o curso de Licenciatura em Geografia” (Entrevista narrativa, professora Kátia Jeane Lima da

Silva Alves, 2022). Comentando sobre essa escolha, ela destacou o seguinte: “*Eu quero conversar com os meus alunos. Eu digo: ‘Geografia me aproxima mais das pessoas do que História’. Eu me senti assim. Aí eu fiz de novo o vestibular pra Geografia e aí consegui terminar o curso*” (Entrevista narrativa, professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, 2022).

*Aí, depois, eu fui fazer vestibular pra Geografia. Quando eu... quando eu me senti segura em relação aos meus filhos, eu digo: “Agora eu vou voltar a estudar”. Eu já tava terminando o curso de História. Eu podia pedir reaproveitamento de algumas disciplinas, alguma coisa assim. Eu digo: “Não, mas eu não quero História. Vou fazer Geografia.” Aí, até meu marido questionou: “Mas, vem cá, o que é que você quer mesmo?” Eu digo: “Eu queria alguma coisa, né?, que eu pudesse conversar com os meus alunos”* (Entrevista narrativa, professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, 2022).

Esses fluxos no campo da escolha pelo curso, caracterizados por anseios pessoais, influências e experiências vividas no decorrer do percurso escolar, também marcaram a professora Joseane Gomes de Araújo, que tracejou um caminho no campo do Magistério e desenvolveu o interesse pelo curso de Pedagogia. De acordo com a docente, além da tendência, por conta do seu forte convívio, desde cedo, com o ensinar e aprender, existia a influência de sua tia-professora e de outras pessoas do seu convívio. No entanto, por não existir oferta do curso onde trabalhava e residia, já que gostava também da Geografia, fez esta opção:

*Em 2003 eu comecei a fazer o curso de Geografia, né?, porque eu decidi, né?, já professora, e decidi fazer o curso de Geografia. Eh, muitas pessoas, né?, inclusive as pessoas que convivem comigo, inclusive essa minha tia que era a minha professora lá da... da infância, ela sempre dizia: “Você vai fazer Pedagogia. Você vai fazer Pedagogia”. E... mas não tinha Pedagogia aqui em... na... na UNEB, né? E eu dizia: “Ah, minha tia, eu não vou fazer Pedagogia porque eu vou ter que sair de Jacobina e eu trabalho, não vou ter como fazer isso, né?” Eee, e, talvez se tivesse, bem provável que eu tivesse feito Pedagogia. Bem provável mesmo. Tinha uma tendência muito grande. Eh, e influência também. E aí eu fiz Geografia porque eu gostava também da Geografia, né? Me identificava com essa análise, né? Do... do espaço, né? Gostava, sempre me identifiquei muito com essa questão do estudo de campo, né? E aí, eu me identificava com essa busca, com esse olhar, né? Pra... pra questões ambientais, socioambientais. E foi isso que me incentivou a escolher o curso de Geografia* (Entrevista narrativa, professora Joseane Gomes de Araújo, 2022).

O contato com os conteúdos específicos, originários do período de escolarização, também imprime gosto pela Geografia, à medida que vão conferindo sentidos aos conteúdos estudados e construindo perspectivas, o que transforma a Geografia ensinada em um dispositivo capaz de auxiliar na compreensão da função

e do objetivo da Geografia na Educação Básica. Nesse viés, a professora Joseane Gomes de Araújo relata que se identificava com a análise do espaço, o estudo de campo e também com as questões ambientais e socioambientais. Diogo Jordão Silva, por sua vez, destacou que, dentre as Licenciaturas, sua escolha tendia para o campo das Ciências Humanas, já que gostava de atualidades e política, mas gostava também das questões ambientais, o que levou à escolha da Geografia:

*Como que eu cheguei na Geografia, né? Eu tinha dúvidas o que... que eu faria, né? Qual Licenciatura. Eu sabia que era nas Ciências Humanas porque era a área que eu tinha mais facilidade, que eu gostava mais, né? Sempre gostei de ler, gostei de atualidades, né? Política [...] Só que eu gostava também da... da discussão ambiental, né? E foi aonde que a Geografia me puxou, né?, porque tanto História e Geografia, Ciências Humanas têm muito em comum, né? Só que a Geografia é a área que puxa mais pra questão ambiental, né? Além das questões humanas... isso na minha mente naquela época, né? Hoje a gente... eu já entendo mais como que funciona essa questão. Eh... Então, eu escolhi a Geografia, fiz o vestibular (Entrevista narrativa, professor Diogo Jordão Silva, 2022).*

A trajetória escolar, no cerne da presente pesquisa, pode ser entendida como uma experiência formativa que cruza o sujeito a partir de si mesmo e re(constrói) os ritos geográficos docentes. Portanto, ela demarca espaços e tempos das vivências formativas empreendidas no contexto escolar, ao longo do percurso de escolarização, não apenas com a docência, mas com a docência na Geografia. Além disso, tal experiência se torna mais formativa quando confrontada e refletida com o que Tardif (2002, p. 63) elenca como “[...] saberes provenientes da formação profissional para o magistério.”

Se considerarmos o percurso histórico da legislação que aborda a questão da formação inicial de professores no Brasil, percebemos que houve avanços. Entretanto, recentemente, após a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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, s. p.), houve um enorme retrocesso na perspectiva da formação, pelo nítido alinhamento com a BNCC. Ainda que consideremos os avanços no marco legal, é preciso que as instituições deem o devido espaço aos aspectos didático-pedagógicos, políticos, históricos e filosóficos da educação, inclusive no contato direto com as escolas, já que muitos Projetos Pedagógicos de Curso de Licenciatura se aproximam mais dos objetivos de formação do bacharel. Por

consequente, o grande dilema a transitar nos currículos diz respeito à luta dos atores curriculantes pela demarcação do lugar do ensino de Geografia nos currículos de formação de professores de Geografia.

Ainda que pareça óbvio, muitos desses currículos são caracterizados pelo conhecimento puramente geográfico, sem nenhuma preocupação com a recontextualização para seu ensino na Educação Básica. Tal contexto se compromete mais ainda se olharmos para as diversas modalidades educacionais, inclusive a EJA. Sem dúvidas, é muito difícil a concretude de um currículo que minimamente dê conta de possibilitar o contato com a Geografia e seu ensino, mais um que contemple as especificidades da educação geográfica para a Educação de Jovens e Adultos.

Outro aspecto relevante concerne à prescrição cultural de que o contato com a escola, os sujeitos e sua cultura precisa ocorrer apenas na segunda metade do curso, o que confere a esse método uma perspectiva eminentemente aplicacionista dos conhecimentos geográficos, ou seja, significa conhecer a Geografia acadêmica e transportá-la para a escola por meio exclusivamente dos estágios. Refletindo acerca dessas questões, um dos colaboradores teceu as seguintes considerações: *“As disciplinas da Licenciatura, porque era uma coisa muito marcada: Até metade do curso era muito mais disciplinas do Bacharelado e, depois da metade, entrava disciplinas pedagógicas”* (Entrevista narrativa, professor Diogo Jordão Silva, 2022).

A partir dessas narrativas, buscamos conhecer, também, as experiências com a Educação de Jovens e Adultos durante o curso de Licenciatura, considerando que, de acordo com Ventura (2012, p. 79),

Para que haja uma maior compreensão por parte dos profissionais da educação sobre o que é essa modalidade de ensino e suas particularidades pedagógicas é fundamental trazer essa temática para ser discutida na universidade, principalmente, nos cursos de Licenciatura. Cabe, todavia, destacar que a defesa pela profissionalização do docente da EJA não significa reduzir o campo a uma ação restrita aos especialistas por seu conteúdo supostamente técnico, mas sim superar o amadorismo e a improvisação e qualificar os quadros docentes para um trabalho que respeite as especificidades do público jovem e adulto, no que concerne à elaboração de propostas pedagógicas que contemplem tempos e espaços diferenciados de aprendizagens deste público no seu processo de escolarização.

Compreender o que é essa modalidade, bem como suas particularidades, associando-a aos objetivos da Geografia na Educação Básica, deveria fazer parte do currículo dos cursos de formação de professores, mas, apesar de alguns

avanços, como podemos observar no Quadro 4, com a inserção – em alguns cursos – de componentes curriculares específicos referentes à Educação de Jovens e Adultos, essa não foi a realidade apresentada nos PPC dos professores colaboradores desta pesquisa. A respeito dessa questão, o professor Diogo Jordão Silva expressou-se desta forma:

*Então, na Graduação, assim... teoricamente, a gente não teve contato com... com a bibliografia de EJA em nenhum momento; gente não teve. No estágio... o professor, ele queria que a gente tivesse contato com... assim... com turma do ensino regular, turma do Fundamental, do Ensino Médio e turmas da noite também da EJA, né? Então, a gente... eu tive contato com turmas da EJA durante o... o estágio. Mas... que eu me lembre, foi aquele estágio de observação, né? Aquele primeiro estágio, né?, que você vai se inserindo ali na... no ambiente escolar. Só que eu não fiz nenhuma intervenção pedagógica com essas turmas de EJA, não. Mas eu lembro que a gente teve sim contato com eles. Eu lembro até da professora e tal, das aulas. Mas, assim, não foi nada muito aprofundado, não. Até porque a gente tinha que observar várias turmas, né? Eu não fiquei acompanhando aquela turma. Mas eu tive contato sim com... com EJA. Mas, teoricamente, eu nunca fiz leitura relacionada à EJA, não, na... na Graduação, nem no Mestrado e nem Especialização... não, não tive (Entrevista narrativa, professor Diogo Jordão Silva, 2022).*

Em relação às especificidades da formação de docentes para a atuação na Educação de Jovens e Adultos, destacamos a LDB, que afirma em seu artigo 61 a necessidade de “[...] formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996, s. p.) – contudo, esse não é o contexto perceptível nos currículos dos cursos. A experiência narrada pela professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves representa também a ausência da EJA durante sua formação:

*Bom, o curso, eh, era diferente, eu creio que da grade que nós temos hoje, né? [...] Aquela grade que foi iniciada, eh, que você só tinha experiência em sala de aula, né? No... quase já se formando, né? Então, durante os outros anos, você não tinha esse momento. Eu acho que isso mudou, né? Já temos... estágio de observação, né?, estágio de coparticipação. Então, hoje, já têm outras etapas que a gente não tinha. Mas a gente não teve essa questão do EJA, né? Em nenhum momento, em nenhum momento durante o curso de Licenciatura, eh, a gente abordou sobre essas questões da... da educação para os adultos (Entrevista narrativa, professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, 2022).*

O que podemos observar é um direcionamento, por meio dos estágios, para turmas da EJA. No entanto, nem sempre é o que ocorre, considerando a ausência ou o pouco espaço para essa modalidade nas ementas e propostas, como percebemos nos comentários de uma das colaboradoras:

*Mas, assim, falar especificamente sobre a questão da EJA não falava. Tanto que, quando eu cheguei no colégio estadual, assim, é um choque a gente pegar aquelas turmas. [...] você pega um conteúdo diferenciado sem trabalhar de uma forma diferenciada. Eu vejo muito assim: quem me preparou mais pra sala de aula, na realidade, foi o Magistério. Eu vejo muito mais o Magistério do que a universidade em si. Então, as pessoas que não têm... que não tiveram a oportunidade de fazer o Magistério, a gente percebe que eles vão estagiar, a gente pega estagiário que eles chegam na esco-... na... na escola sem metodologia nenhuma. A gente fica preocupado: como é que vai saber trabalhar? Eles ficam um pouco perdidos. Então, eu acho que o Magistério, ter tirado o Magistério perdeu muito nesse aspecto pra quem quer ser professor, né? Eu acho que o Magistério deveria ter continuado. Eu acho que contribuiu muito pra formação e pra nossa forma de trabalhar e lidar com os nossos alunos (Entrevista narrativa, professora Jucicleide Santos Moreira Araujo, 2022).*

A professora Jucicleide Santos Moreira Araujo, que além de atuar na EJA acolhe estagiários em suas turmas, relata o impacto de ser designada para ensinar Geografia para jovens e adultos sem ter passado por processo formativo condizente com as demandas da modalidade e demonstra preocupação em relação à formação dos futuros professores, estagiários, que muitas vezes chegam às salas sem “metodologia nenhuma”. Avaliando essas informações, ela enfatiza sua valorização e reconhecimento ao Magistério como uma importante etapa na sua formação.

Podemos compreender que os Estágios Curriculares Supervisionados, bem como as Práticas como Componente Curriculares, configuram-se como importantes loci para a formação de professores, já que possibilita um contato mais aproximado com a realidade escolar, a depender do enfoque dado. A partir das entrevistas, constatamos que as experiências com a EJA no decorrer da formação inicial se deram neste momento formativo, o que evidencia a necessidade de que o estágio seja uma etapa de reflexão e de pesquisa, de articulação entre teoria e prática. De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 37, grifos dos autores),

*A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. [...] nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao “como fazer” às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.*

No campo da EJA, o estágio, independente da modalidade em que é realizado, não deve ser uma ação fragmentada, descontextualizada ou “solta”, ou mesmo reduzida ao emprego de técnicas. Essa experiência precisa ser precedida de um minucioso planejamento, elaborado com base nos conhecimentos sobre a

modalidade de ensino em que a ação formativa será realizada, bem como suas particularidades pedagógicas e as condições referentes ao lugar de vivência dos envolvidos.

Também, com frequência, se ouve que o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. [...] compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 34).

Nesse sentido, a fim de possibilitar um contato mais próximo com as especificidades da modalidade e com o ensino de Geografia para jovens e adultos, os estágios em turmas da EJA precisam ser caracterizados pela ação refletida, antes, ao elaborar o planejamento, durante, ao desenvolver as ações de ensino, e depois, ao finalizar a etapa. A ação refletida, a partir da práxis, se fez presente, por exemplo, na trajetória da professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, que, antes de ingressar no curso de Licenciatura em Geografia, já era professora de Geografia no noturno.<sup>18</sup> A professora recorda que, durante o curso, nas aulas, mesmo não havendo componente curricular específico que abordasse a EJA, servia de referência para sua turma, já que socializava o que Tardif (2002, p. 63) caracteriza como “[...] saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.”

*O [...] que era colocado, eu trazia na minha turma porque eu tinha experiência, né? Então, eu sinalizava: é isso que eu disse... que eu era a referência na turma por conta dessa... dessa experiência que eu tinha. Então, a gente trazia, né?, essa... essas temáticas, esses problemas pra sala de aula, né?, esses questionamentos e tal. [...] A gente po... ia discutir, mas a universidade, assim, não tinha uma disciplina que focasse nisso aí, ou que abordasse, ou dentro da questão do estágio, eh, eh, o noturno, inclusive eu estagiei no noturno. Por quê? Porque eu já trabalhava no noturno. Então o professor permitiu que eu estagiasse no noturno. [...] Porque eu já tinha experiência, então, o professor disse: “Não. Então você já... já trabalha, não tem problema nenhum você estagiar à noite.” Mas a noite era esquecido, né? Esse... esse curso noturno (Entrevista narrativa, professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, 2022).*

A narrativa da professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves chama atenção por representar uma situação pedagógica formativa extremamente fértil. Por um lado, ela propõe uma reflexão em relação à própria prática, já que expunha/narrava sua experiência no contexto da sala de aula na EJA, e, por outro, evidencia a

<sup>18</sup> Para a professora, o turno noturno está associado à EJA.

experiência vivida como fonte abundante de aprendizagens ao possibilitar que os outros (professores e formação) reflitam em conjunto.

A presença dos saberes experienciais – neste caso, os sentidos produzidos pela professora sobre a sua trajetória e suas problematizações junto aos conhecimentos acadêmicos – aproxima os sujeitos em formação de realidades muitas vezes consideradas distantes (reiteramos que o desenvolvimento da ação pedagógica pressupõe o conhecimento da realidade em que esta será desenvolvida). No entanto, muitas vezes não é isso o que acontece. Ao narrar sua trajetória na formação inicial, a professora Joseane Gomes de Araújo relata que não havia direcionamentos ou reflexões acerca do ensino nas turmas de jovens e adultos, e muitos estudantes eram encaminhados para os estágios com uma formação bem “generalizada”<sup>19</sup>:

*Quando eu... eu fui pra fazer o curso de... de Geografia, também, não se tinha esse olhar pra... pra E... pra Educação de Jovens e Adultos. A gente, né?, era encaminhado para os estágios supervisionados com uma formação bem [...] generalizada. Então, assim, não tinha questões específicas, né?, pra gente pensar, pra gente, né?... estudar, pesquisar sobre, né?, a... o ensino nas turmas de jovens e adultos (Entrevista narrativa, professora Joseane Gomes de Araújo, 2022).*

Além de professora na Educação Básica, com atuação na EJA, exercendo a docência também no Ensino Superior, com a supervisão de estágios, a professora Joseane Gomes de Araújo constrói seus ritos geográficos docentes em distintos e variados contextos. No decorrer da sua narração, podemos observar e compreender que o seu contexto de atuação, associado à formação inicial, despertou uma sensibilidade em relação ao estágio em turmas da EJA. Nesse viés, ela destaca que em todos os estágios que supervisiona inclui questões relacionadas ao ensino nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, realizando diagnóstico e planejamento, além de refletir e problematizar sobre as experiências dos estagiários e com os estagiários.

*Com o... a minha experiência no Ensino Superior, né?, com estágio supervisionado... a gente tem todos os... o... os semestres, a gente incluía questões relacionadas à prática, né?, da... do... do... ao ensino nas turmas de Educação de Jovens e Adultos porque a gente sempre teve alunos que estagiaram, eeh, com essas turmas. [...] A gente sempre tava buscando algumas também práticas, experiências, né? Relatos, trabalhos que já*

<sup>19</sup> Compreendemos “generalizada” enquanto formação mais ampla, sem adentrar nas especificidades das modalidades de ensino da Educação Básica.

*foram, eh, publicados em eventos, né? De experiências com turmas de EJA. E a gente sempre colocava isso também no... na... na... no... na ementa. A gente trazia isso, contemplava isso, porque a gente considerava que era importante. E era uma coisa que os alunos... eles queriam mesmo porque a grande maioria: "Professora, a gente vai atuar." E é um contexto bem diferenciado mesmo. Quando a gente ia a campo, né?, pra fazer o acompanhamento dos alunos nessas... nessas escolas que trabalhava com a EJA, eh, a gente sempre também trazia questões pra sala de aula, né? A gente trazia algumas reflexões sobre o que a gente vivenciava lá com essas turmas, né? Então muitas questões... elas eram trazidas. A gente sempre problematizava... as... o planejamento que era feito para atuar nessas turmas, né?, pensando nessa adequação, né? Então a gente, né?, sempre considerando que era importante se fazer, primeiro, um levantamento. É importante ter um diagnóstico dessa turma (Entrevista narrativa, professora Joseane Gomes de Araújo, 2022).*

Sem dúvidas, os estágios representam importante etapa formativa dentro dos ciclos que constroem o que intitulamos de ritos geográficos docentes. Esses estágios mobilizam os diversos sujeitos (professor supervisor, o próprio estagiário, a comunidade escolar, gestores, funcionários, professor regente, os alunos e tantas outras pessoas que, direta ou indiretamente, transitam pelo espaço escolar) que estão inseridos dentro de um contexto geográfico maior, mas que vão agregando e produzindo sentidos outros/novos para os indivíduos em formação, à medida que refletem sobre e com o seu contexto de inserção. Nesse sentido, cabe destacar as seguintes reflexões:

*[...] a partir das observações, a partir da aplicação dessa... dessas atividades, dessa formação com e para esses jovens, a gente tinha muitas questões que a gente não pensava sem eles. A gente só conseguia depois do contato, do convívio mesmo. E eram coisas que, às vezes, chocavam os alunos. Eles ficavam assim meio embaraçados, eu, tipo, tive... tinha alunos que dizia: "Professora, eu não sei lidar. Eu não sei como..." E aí, eu achava muito, eu... inclusive, eu... a... eu adorava sala de aula da EJA. Sempre tava lá pra observar porque surgia coisas muito bacanas. Era uma dinâmica que não se tinha no... nas outras turmas, que é gerada justamente por conta da... dos interesses, né?, da... das demandas, né?, deles, que são outras demandas, outros interesses. Então, esse... esse, né? eh, eh, eh... esse movimento, né?, essa formação do professor a partir dessa prática, dessa atuação, é contínuo (Entrevista narrativa, professora Joseane Gomes de Araújo, 2022).*

Para Pimenta e Lima (2012), os estágios dos cursos de Licenciatura precisam possibilitar que os professores em formação percebam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a inserção profissional. Dessa maneira, a relevância da EJA nos cursos de formação precisa ser evidenciada nos currículos, para que o contato direto com a escola e suas modalidades represente as complexidades das práticas institucionais e ações correlatas, bem como as questões específicas relacionadas ao

ensino de Geografia e da educação geográfica. Contudo, essa perspectiva do contato com a escola e suas culturas não deve ser ação atribuída exclusivamente aos estágios, precisando perpassar todo o currículo, e isso

[...] só pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas denominadas erroneamente denominadas “práticas”. Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo teóricas e práticas. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise crítica e da produção de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 44).

Cabe destacar que não intencionamos estabelecer uma sobreposição da EJA em relação às demais modalidades de ensino, ou mesmo que os currículos privilegiem determinados conhecimentos em detrimento de outros. Na verdade, debatemos acerca da necessidade de que os cursos de formação de professores sejam pautados, de fato, na perspectiva formativa para a docência em Geografia, e não que a Licenciatura seja uma adaptação do Bacharelado, pois, ainda que o professor precise “[...] de uma carga de informação, de conteúdos, para ter condições de realizar o seu trabalho”, “[...] é também imprescindível compreender como fazer o trato desses conteúdos em sala de aula” (CALLAI, 2013, p. 117).

### **7.3 “Quando eu cheguei nessa escola [...] descobri que eu ia ter que trabalhar com EJA. Só que eu não fazia ideia de como era trabalhar com EJA” (Diogo Jordão Silva)**

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 2015, p. 52, grifo do autor).

Freire (2015), na epígrafe que inaugura este tópico, põe em evidência uma perspectiva emblemática, ao considerar o ser “gente”, o homem consciente que não se considere um ser moldado, com uma trajetória preestabelecida. Ser gente, portanto, é ser/estar consciente do inacabamento, que se faz e refaz cotidianamente, consigo mesmo e com os outros, a partir do tempo das

possibilidades, sempre fugaz. Nessa perspectiva, a escola, justamente por ser um lugar de encontro entre as culturas, constitui-se como lugar da diversidade, no sentido amplo, não apenas pela presença de um conjunto de pessoas, mas de “gente”, com diferentes demandas e experiências.

No que concerne às especificidades da Geografia, percebemos que os sujeitos chegam às escolas com suas próprias culturas, produzidas pelas vivências espaciais particulares e coletivas, o que representa, no caso da EJA, geralmente, um grupo de jovens e adultos com significativas vivências relacionadas ao mundo do trabalho, do qual, muitas vezes, esse grupo já faz parte, sendo também, entre vários outros motivos, fator responsável pelo retorno às salas de aula. Esse contexto, sempre diverso e imprevisível, se reconfigura cotidianamente, por isso o trabalho educativo jamais deve ser predeterminado ou preestabelecido, independente do público a quem a ação educativa se destina.

Assim, se considerarmos a diversidade dos nossos alunos, bem como suas histórias de vida, a escola será sempre um espaço plural. Então, como intervir, pedagogicamente, ao ensinar Geografia aos jovens e adultos, estudantes da EJA? Como se configuram os contextos do “interior” das salas de aula? Existem materiais específicos para a EJA? Há livro didático? Esses questionamentos possivelmente ecoam na mente de docentes, sobretudo dos que não tiveram contato com a referida modalidade durante sua trajetória, seja na condição de aluno(a), no decorrer da formação, ou mesmo enquanto professor da Educação Básica. Talvez, por esses motivos, além de outros particulares de cada sujeito, a chegada às turmas da EJA nem sempre é por escolha, mas sim decorrente de fatores impostos pelas condições do local de trabalho, como questões relacionadas à carga horária, por exemplo.

Em sua narrativa, o professor Diogo Jordão Silva destaca o seguinte: *“Quando eu cheguei nessa escola [...] descobri que eu ia ter que trabalhar com EJA. Só que eu não fazia ideia de como era trabalhar com EJA”, “[...] caí de paraquedas na EJA, assim, de início, fiquei desesperado, mas logo me identifiquei com os alunos”* (Entrevista narrativa, professor Diogo Jordão Silva, 2022). A situação vivenciada pelo professor encontra ressonância na de outro entrevistado: *“Meu contato com a EJA no município, não foi algo planejado. Foram situações [...] criadas, né? Por conta de... de alguns contextos”* (Entrevista narrativa, professora Joseane Gomes de Araújo, 2022).

A professora Joseane Gomes de Araújo elencou duas dessas situações. A primeira aconteceu no Colégio Luiz Alberto Duarte de Carvalho, onde ela atua até hoje, ocasião em que experienciou seu primeiro contato com uma turma da EJA. Nessa época, quando ela estava à frente da coordenação, a professora da EJA, por questões pessoais, precisou se afastar da sala de aula e nossa colaboradora assumiu suas turmas. A segunda situação narrada, mais recente, ocorreu após seu retorno à escola. Ao reassumir a sala de aula, após retorno da licença para o curso de Doutorado, foi designada para turmas no noturno, turmas da EJA.

Essas narrativas evidenciam que a atuação na sala de aula da EJA nem sempre acontece por motivação pessoal. Para muitos docentes, apesar de ser uma possibilidade, a EJA não se configura como opção, como enfatiza um dos colaboradores no excerto abaixo:

*Os primeiros professores não escolhem EJA. Então, tem uma professora que tá, assim, mais tempo, né?, que... que trabalha há bastante tempo, ela pega a turma da manhã. A outra professora, que é essa que eu substituí, né?, quando eu cheguei lá, ela também não pega EJA. Eu sou o terceiro a escolher. Eu pego a EJA (Entrevista narrativa, professor Diogo Jordão Silva, 2022).*

Refletindo sobre sua história e seu ingresso na docência, a professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves explica que realizou um novo concurso a fim de complementar a renda, pois naquela época o salário de 20 horas era muito baixo. Aprovada no segundo concurso, ela foi designada para ensinar à noite, em um bairro periférico:

*Então eu fiz novamente o concurso, e aí também fui aprovada e, eh, assumi mais 20 horas. Aí foi que eu fui ensinar à noite, né? Nessas 20 horas, eu fui pra noite num bairro aqui, também periférico, com turmas de alfabetização do... alfabetização de adultos. Outro desafio. E você não tem nenhum amparo. Naquele momento, cê não tinha nada, nada, nada... nenhuma diretriz, nada que norteasse o teu trabalho. Era você que tinha que inventar, que criar pra dar conta daquela situação, né? Gostei também da experiência. Eu ia pegando coisas que eu trabalhava no diurno com a criança e adaptando aos adultos (Entrevista narrativa, professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, 2022).*

A chegada às turmas da EJA – sem nenhum planejamento e sem diretrizes específicas – conduziu a professora a situações didáticas sem a devida orientação, sem “nenhum amparo”. Em suas práticas, ela explica que adaptava o que trabalhava no diurno, com crianças, para o noturno, com os adultos. Tal dilema em relação à falta de orientação específica também se fez presente na trajetória dos demais

professores colaboradores. O professor Diogo Jordão Silva, por exemplo, relata que ficou “desesperado”, sem saber como trabalharia, qual material utilizaria para a EJA:

*Quando eu cheguei nessa escola, né?, eu descobri que eu ia ter que trabalhar com EJA. Só que eu não fazia ideia de como era trabalhar com EJA, porque eu não tinha, eh, nem tinha passado na minha cabeça, né? Porque na outra escola não tinha. E eu lembro que uma das primeiras coisas que... que eu cheguei na escola e falei, eh, assim, eu fiquei meio desesperado, eu falei: “Mas como que eu vou trabalhar assim, eh, que tipo de material que a EJA trabalha? Qual o conteúdo? Qual o currículo?” Eu não fazia ideia, né? Aí, o... o diretor foi numa sala e... e trouxe um livro de... que tinha a minha disciplina, eu acho que tinha, era de Ciências Humanas, né? (Entrevista narrativa, professor Diogo Jordão Silva, 2022).*

A incerteza em relação às maneiras de ensinar para jovens e adultos marcou também o início da trajetória da professora Jucicleide Santos Moreira Araujo. Naquele momento, ela desenvolvia suas práticas com base nos “livrinhos disponibilizados”, ou mesmo por meio da seleção de materiais utilizados no regular, elegendos os assuntos para o trabalho com a EJA:

*Sim, quando a gente, na realidade, quando nós começamos era tudo muito novo. E aí a gente ficava: “Como é que a gente vai trabalhar se a gente não tem material?” E aí tinha uns livrinhos. Eu nem me lembro como é que chama aqueles livrinhos com uma temática, o mundo do trabalho, essa questão racial [...] a gente pegava esse material e fazia... e montava os nossos conteúdos para serem trabalhados [...] a diretora dizia assim também: “Vocês podem fazer o que quiser. Vocês podem pegar os materiais, os livros do regular. E vocês podem ver o assunto que é essencial pra ser trabalhado com os alunos da EJA.” E era assim que a gente trabalhava inicialmente. Depois, com o tempo é que veio o livro, veio o livro da EJA depois. [...] A gente se virava, na realidade. Agora já tá bem mais organizado, já tem material. Eles agora já têm os cadernos de apoio, que com a questão da pandemia fez caderno de apoio pra o regular, fez também pra EJA porque antes era assim, fazia tudo pra o regular, e a EJA era o que sobrava. Então a gente ficava meio perdido sem saber o que fazer (Entrevista narrativa, professora Jucicleide Santos Moreira Araujo, 2022).*

No fragmento acima, assim como nas narrativas dos professores Joseane Gomes de Araújo, Kátia Jeane Lima da Silva Alves e Diogo Jordão Silva, as marcas da travessia de si construídas no decorrer da trajetória de vida e a partir do contato inicial com o ensino de Geografia na EJA são reveladoras das carências do processo educativo e do compromisso desses docentes em ressignificarem práticas e saberes. Sem dúvidas, esse é um momento marcante na re(construção) dos ritos geográficos docentes, já que o complexo cotidiano das escolas da EJA configura-se como importante espaço de descobertas e reflexões, ou seja, esses profissionais se

constituíram e, ao mesmo tempo, foram reconstruindo suas práticas ao refletirem sobre o seu fazer, seus próprios rituais.

Em suas rotinas, os professores e alunos constroem Geografia(s), uma vez que as experiências com o mundo trabalho, no campo ou na cidade, os movimentos provenientes das atividades nos bairros ou em outros espaços formulam cotidianamente espacialidades. Ou seja, ao passo que produzem Geografias, também, constroem conhecimento sobre elas, pois a

[...] prática cotidiana dos alunos é [...] plena de espacialidade e de conhecimento dessa espacialidade. Cabe à escola trabalhar com esse conhecimento, discutindo, ampliando e alterando a qualidade das práticas dos alunos, no sentido de uma prática reflexiva e crítica, necessária ao exercício conquistado de cidadania (CAVALCANTI, 2012, p. 45-46).

Ensinar Geografia para jovens e adultos atravessa a contribuição para suas práticas, cotidianas ou não, no espaço geográfico. Os jovens e adultos, em sua maioria, trabalhadores e trabalhadoras desenvolvem suas práticas espaciais baseadas em seu lugar de vivência. Nesse sentido, a ação educativa precisa ser desenvolvida com os próprios sujeitos, através de suas motivações e conhecimentos de mundo produzidos no dia a dia. Sobre essa questão, que pauta o ensino de Geografia para jovens e adultos no vivido, na cultura produzida pelo próprio aluno, destacamos na narrativa de uma das professoras colaboradoras:

*A Geografia, ela possibilita, eh, essa... essa interação com as pessoas. A Geografia, ela é, ela é vivida. A gente vive a Geografia, né? E quando você dá essa oportunidade do aluno do EJA falar, falar de si, da sua vida, daquilo que ele, no que ele trabalha, do que é que ele vive, quais são seus sonhos, seus anseios. Então você transporta isso pra Geografia. No noturno, vo... muito mais do que no diurno, eh... eh, eh, é preciso, assim, você trabalhar muito a questão do... da compreensão daquele fenômeno, mas também na sua vida, na sua trajetória, né? Então, fica, eh, fica fácil, eu acho que a Geografia é uma ciência perfeita pra isso, pra você trabalhar, eh, o cotidiano das pessoas, né? Isso atrai, os meninos gostavam, né? “Ah, eu gosto de Geografia!”; “Eu gosto de Geografia!”; “Ah, pró, eu pensava que Geografia era só mapa”. Não, mas eu gosto porque é o meu dia a dia. É falar de trabalho, é falar de cidade, é falar de campo, de pessoas, né? (Entrevista narrativa, professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, 2022).*

O trabalho com o cotidiano dos alunos possibilita a percepção da Geografia na e com a realidade, extrapolando os aspectos eminentemente descritivos e descontextualizados. Nessa mesma direção, ao narrar suas experiências com a Educação de Jovens e Adultos, a professora Joseane Gomes de Araújo considera o trabalho com os aspectos vivenciais produzidos espacialmente pelos sujeitos como possibilidade de inserção desses indivíduos no ensino-aprendizagem.

*Com as outras experiências que eu tive com o pessoal da EJA, eh, aquela... eles... eles vivenciam muitas coisas e eu não sei se é por conta de que a gente da Geografia, a gente acaba também, eeh... trabalhando muitas questões que envolvem realidade. [...] Parece que, eeh... colabora pra que eles, né?, se – realmente – insiram dentro desse processo (Entrevista narrativa, professora Joseane Gomes de Araújo, 2022).*

Apesar das mudanças no contexto educacional e, mais especificamente, em relação ao ensino de Geografia, ainda notamos a presença de práticas baseadas na perspectiva tecnicista, que distancia a realidade e os sujeitos da ação educativa, não incorporando a pluralidade de enfoques da Geografia para as análises espaciais. Evidentemente, um ensino puramente tecnicista que desconsidera as realidades vivenciadas cria um elo de distância entre o sujeito e o mundo em que vive, o que representa

*[...] a falha mais grave de nossa Geografia/nosso ensino: desprezar o ser histórico da Geografia e, conseqüentemente, o ser histórico do aluno. Acolhê-los seria, de certa forma, redefinir a relação mesma de ensino-aprendizagem, construir o caminho do conhecimento, da descoberta a partir da realidade vivenciada pelo aluno. Aí estariam, professor e aluno, descobrindo e recriando a ciência geográfica (RESENDE, 1989, p. 20).*

Nesse descobrir e recriar a ciência geográfica, por meio da ação educativa, os sujeitos e suas histórias de vida e suas culturas, produzidas pela vivência no próprio espaço geográfico onde ele estuda, precisam ser considerados no processo educativo, pois “[...] se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde e a Geografia torna-se alheia para ele” (RESENDE, 1989, p. 20). Nesse viés, uma das colaboradoras enfatiza o importante papel da escuta:

*[...] a gente coloca no papel, a gente planeja, mas a gente precisa também escutar, eh, aquilo que o aluno deseja. Não é que ele vá guiar, não é o que ele deseja, porque, às vezes, ele nem sabe o que é que ele deseja. Mas é você tentar despertar nele, eh... e ouvir dele, né?, aquela... aquela necessidade. Imagine esse aluno que eu relatei pra você, né? Eu tô falando sobre um assunto lá de cidade, de... de pobreza e tal e tal, e ele disse: “Poxa! Ali é minha vida! A professora tá falando sobre minha vida”. Então, depois que eu co... eu conheci, eu digo: “Poxa! Então esse assunto, se é a vida desse aluno, pode ser a vida de outros alunos aqui também, né?” Então você dá muito mais ênfase à questão do trabalho, né?, do subemprego, do emprego, ouvindo, ouvindo as pessoas. Então, eu digo: “Poxa! Ah, eu sei isso! Ah, eu entendo isso. Eu vivo isso”. Né? Então isso aproxima e faz com que as pessoas se sintam, eh... parte. Então, não é algo, não é um conhecimento que... que... eh, trazido de lá e que você tem que aprender essa fórmula aqui e transportar daqui pra ali. Não. Eu posso, eh... colocar a minha experiência aqui, eu posso contribuir, eu posso dar um exemplo, né? “Ah, eu já vivi isso, né?” Eu acho que isso aproxima mais as pessoas. Então, eu acho que a Geografia me possibilitou isso: ensinar e*

*aprender, né? Ensinar e aprender* (Entrevista narrativa, professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, 2022).

O contexto narrado por Kátia Jeane Lima da Silva Alves expressa um dos principais sentidos da Geografia escolar, da Geografia para os alunos jovens e adultos: o reconhecimento das vivências espaciais dos alunos e das suas histórias de vida, tornando possível ver o mundo mais real, mais próximo do seu cotidiano. Esses conhecimentos jamais poderiam ser conhecidos e utilizados enquanto questões espaciais se não demarcarmos o espaço do diálogo como pressuposto do ensinar, visto que, como ressalta Freire (2015), ao debater os saberes necessários à prática educativa, ensinar não é transferir conhecimento, exigindo respeito aos saberes e à autonomia do ser do educando. No caso da EJA, lidamos, em sua maioria, com

[...] trabalhadores, pobres, negros, subempregados e oprimidos. Com isso, infere-se que possuem identidades e que estas precisam ser respeitadas durante o processo de ensino e aprendizagem. São sujeitos que historicamente foram marginalizados e, por isso, compõem as demandas principais das políticas públicas de enfrentamento e equidade social. Apesar disso, o enfoque dado às questões identitárias desses grupos (homens e mulheres negros, pobres, subempregados, trabalhadores) ainda não é suficiente para fortalecê-los a partir da valorização do discurso de identidade (MAIA; PAZ; DANTAS, 2016, p. 40).

A perspectiva de reconhecer os sujeitos e suas histórias, e incorporá-las como questão espacial no ensino de Geografia para a EJA, também se manifesta na narrativa da professora Jucicleide Santos Moreira Araujo. Segundo ela, ao cursar outra Especialização, em 2021, agora em História e Cultura Afro-Brasileira, pôde fortalecer discussões que já atravessavam suas aulas:

*É uma temática que sempre trabalho com os meus alunos porque a gente fala muito sobre essa questão da discriminação, de preconceito racial [...] E, se a gente não trabalhar isso constantemente, a gente vai formando uma sociedade cada vez mais discriminatória, né? Mais machista, mais homofóbica, mais com mais preconceito racial, e assim todas as formas. E aí eu tenho dificuldade de trabalhar isso com os meus alunos, e eu ainda quero... tenho que aprender um pouco mais em relação a isso. [...] E eu sempre trabalhei essa questão. Lá em casa, quando a gente era criança, minhas irmãs são um pouco mais claras que eu, eu era preta e ela era a branca da sala, sempre fui tratada assim. E a gente brigava. Eu tenho, mas isso aí não me fez, como diz assim, criar um bloqueio na minha cabeça em relação a isso* (Entrevista narrativa, professora Jucicleide Santos Moreira Araujo, 2022).

Com certeza, essa temática proporciona discussões de grande relevância para a sociedade e, conseqüentemente, para os currículos escolares, já que representa o contexto de vida de muitos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

O trabalho com as questões de raça, etnia e gênero, com foco na discriminação e preconceito, a partir de uma análise geográfica, possibilita o reconhecimento de tais questões enquanto espaciais e favorece uma leitura do espaço de vivência desses sujeitos, como ressalta a colaboradora:

*Porque parece que é só um defeito, ser negro é um defeito, né? E, na realidade, a gente tem que trabalhar isso que os meninos da EJA têm muito essa carência, viu? Eles sendo discriminados pelo local onde eles moram, pela questão... questão social, pela questão psíquica, pela questão da condição social deles, pela questão de ter falta de comida em casa muitas vezes, né? Eles não têm coragem. E quando a gente abre pra conversar com eles, sai cada história que a gente fica de queixo caído, né? (Entrevista narrativa, professora Jucicleide Santos Moreira Araujo, 2022).*

Em seu relato, a professora destaca que, ao chegar, na condição de docente, ao Colégio Estadual de Serrolândia, em 2007, convidou os colegas para trabalharem essa temática, que, inicialmente, contou com o apoio de alguns poucos professores: “[...] hoje é [...] um sucesso a semana da consciência negra no colégio. Mas a nossa diretriz não é só trabalhar uma semana, é conscientizar as pessoas em relação a isso” (Entrevista narrativa, professor Jucicleide Santos Moreira Araujo, 2022). Nessa direção, faz “[...] parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantivada do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2015, p. 37).

Como a escola é um lugar de encontro e confronto das culturas e dos saberes produzidos no cotidiano, que se articulam aos saberes científicos, configurando-se como potente espaço para inclusão e reconhecimento ao espaço histórico dos alunos, propiciar essa vivência no ambiente escolar

[...] significaria [...] valorizar uma experiência de espaço do aluno, do aluno pobre – uma experiência de espaço que lhe é própria. Nossa escola prefere excluir esse espaço real do espaço geográfico que ensinamos. (Razão manifesta: estas “impressões” são irrelevantes; razão política: este saber pode ser arriscado, subversivo para a própria Geografia, para a escola). Ao negar o espaço histórico do aluno (da Geografia), ela marginaliza o próprio aluno como sujeito do processo do conhecimento e transforma-o em objeto deste processo (RESENDE, 1989, p. 20).

No contexto da EJA, incluir o espaço real do aluno ao espaço geográfico que ensinamos significa reconhecer que, ao ensinar Geografia, novas Geografias são produzidas no interior da ação educativa. Isso porque ao se reconhecer os conhecimentos espaciais dos alunos os sujeitos envolvidos no processo (alunos e professores), no confronto dialógico das culturas, emergem outras Geografias, que

oportunizam a (re)construção dos ritos geográficos docentes a partir do contato com os sujeitos e suas Geografias, que produzem novos conhecimentos geográficos.

No contexto das imprevisibilidades, a escola e suas rotinas também são impactadas. Há fatores externos e internos, locais e/ou globais, que redimensionam o olhar para o funcionamento das escolas e para os desdobramentos das práticas pedagógicas. Nesse sentido, nas entrevistas narrativas, os docentes apontaram os impactos da pandemia de COVID-19 em curso no ambiente escolar, destacando o contexto da EJA. No conjunto da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), a educação brasileira evidenciou não apenas o “retrato” das escolas, principalmente das públicas, revelando a escassez de investimentos nos campos da infraestrutura e dos recursos tecnológicos, além dos aspectos relativos à formação docente e ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, escancarando o contexto velado de desigualdade social vivenciada pelos brasileiros. Os impactos dessa pandemia são gigantescos e perpassam os aspectos sociais, culturais, políticos – sobretudo no Brasil – e econômicos. A educação no contexto da pandemia de COVID-19 exibiu um momento de incertezas, demandando o redimensionamento do ensino e da aprendizagem em todos os níveis e modalidades, considerando que o isolamento social levou ao fechamento temporário de escolas e universidades.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o fechamento das instituições afetou mais de 90% dos estudantes do mundo e gerou a maior ruptura educacional da história, com “[...] quase 1,6 bilhão de estudantes a deixarem suas salas de aula em mais de 190 países” (UNESCO, 2020, s. p.). Sob esse viés, a Educação de Jovens e Adultos encarou inúmeros desafios, sobretudo, devido ao seu público diverso, com demandas específicas e, em grande parte, vitimizado por um contexto histórico de exclusões. Assim,

[...] diante de toda essa situação mundial pandêmica, os alunos da EJA ficaram esquecidos. São alunos trabalhadores que precisam conciliar trabalho, estudo, família, filhos, e tantas outras responsabilidades e em meio a toda essa pandemia lutam por suas vidas e pela manutenção de seus empregos e sua condição de alunos que lhes é negada (CUNHA; NEVES; COSTA, 2021, p. 28).

Essas reflexões estão também presentes nas narrativas dos colaboradores, que, sem dúvidas, sentiram os impactos da pandemia no desenvolvimento de práticas na EJA. Essa situação, por um lado, promoveu uma incessante busca pelos

estudantes fortemente impactados pela pandemia, que levou a um afastamento em massa das escolas, e, por outro, demandou a adequação de suas práticas para o ensino remoto, por mediação tecnológica, ou mesmo com a elaboração de atividades impressas, conforme podemos notar no fragmento a seguir:

*Então, uma série de questões bem diferenciadas. Primeiro, o primeiro impacto que eu tive é que eu tinha 19 alunos, na caderneta, e apenas dois fazia parte das aulas. Eu desenvolvi com eles, né?, um trabalho remoto. Então a gente tinha a... as aulas, eh, pelo Meet, semanalmente, e tinha as atividades, né?, que eram desenvolvidas lá pelo Google Sala de Aula. E, também, a... a... paralelo a isso, a escola desenvolveu uma outra, eeh... um outro planejamento que a gente precisava, além dessas atividades, né?, disponíveis pelo... no... pelo Google Sala de Aula. A gente precisava disponibilizar as atividades impressas, a cada 15 dias, sobre os conteúdos que a gente tava trabalhando (Entrevista narrativa, professora Joseane Gomes de Araújo, 2022).*

O relato da professora Joseane Gomes de Araújo evidencia, além de uma nova rotina em relação às maneiras de ensinar e aprender, um contexto preocupante: a desistência e/ou expulsão – já que, de acordo com Freire (1991, p. 51), “[...] não há evasão escolar, há expulsão.” A esse respeito, acreditamos que a ruptura na rotina escolar desses estudantes se deu pela ausência ou dificuldade de acesso à internet e aos recursos tecnológicos, dentre outros fatores relativos ao lugar de vivência e às questões de trabalho, como destaca nosso professor colaborador:

*E é difícil falar de EJA agora porque o... do... esses dois anos de pandemia, né? [...], a gente não conseguiu recuperar esses alunos. Então a gente percebeu que foram os alunos que... que desistiram da escola, pelo menos, nesse período agora, né? Até porque são pessoas que têm mais dificuldade com... com celular, né?, com estudar, eh, sem um professor. Eles têm muita dificuldade com isso, né? Então a gente, assim, comparando com o regular, com o integral que eu trabalho, a EJA foi o que a gente não conseguiu recuperar esses alunos. Daí, não foi por falta de vontade nem dos professores e nem da escola porque o Estado aqui ficou em cima pra gente fazer busca ativa todo o momento, né? Então a gente trabalhou com WhatsApp, trabalhou com o Classroom, com apostila, com, assim, todos os instrumentos que a gente tinha em mãos, a gente trabalhou até a última semana pra recuperar esses alunos. Só que eles não voltaram, né? Então, eh, assim, eh, eles têm especificidades, né?, que diferenciam eles da... do... do regular (Entrevista narrativa, professor Diogo Jordão Silva, 2022).*

Além dessas questões que expulsaram os estudantes da EJA das salas de aula, sobretudo no contexto pandêmico, a professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves enfatiza a dificuldade de conhecer seus alunos e seus contextos, sendo este um grande desafio no decorrer dos seus 30 anos de atuação em sala de aula:

*E começamos presencial e depois veio a pandemia, que, eh, pirou, né?, a situação. Se você não tem... Se você não consegue conhecer seu... seu aluno, ter minimamente, saber quem ele é, quais são as potencialidades dele, eh, online, muito menos, né? Então, pra mim, tá sendo um desafio grande, sabe? Desses 20 anos, oh, desses 30 anos de... de... de Estado que eu tenho, eu nunca vi uma coisa dessas (Entrevista narrativa, professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, 2022).*

Essa ausência dos estudantes nas escolas, ou mesmo a impossibilidade de conhecer mais profundamente suas histórias de vida e vivências espaciais, repercute sobremaneira no ensino de Geografia para jovens e adultos, já que, além de se debruçarem – muitos com condições de trabalho precárias – sobre a busca por conhecer e se formarem para um ensino por mediação tecnológica, esses professores foram tomados pela necessidade de entender a crise de saúde vivenciada enquanto uma questão geográfica, analisando seus rebatimentos no processo de ensinar Geografia.

#### **7.4 “Essa prática é que vai dar esse tempero [...] que vai fazer esse professor desabrochar” (Kátia Jeane Lima da Silva Alves)**

Na realidade, no âmbito dos ofícios e das profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto de trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. Por isso, é necessário estudar relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11, grifo do autor).

Conforme epígrafe que abre esta discussão, Tardif (2002) parte do princípio de que os saberes docentes não “flutuam no espaço”, fazem-se com o próprio sujeito, a partir das relações estabelecidas com suas histórias de vida e com o percurso profissional, além do contato com outros sujeitos. Nessa direção, a formação docente por intermédio dos ritos geográficos docentes acontece durante a ocorrência do próprio trabalho docente, como podemos notar no fragmento abaixo:

*E a minha experiência na EJA, qual foi o lado positivo? Porque, assim, quando eu comecei a dar aula, eu ti... eu tinha uma vida muito dura, e aquela dureza que eu tinha na vida eu levei na sala de aula, sendo muito séria, muito fechada. Eu, assim, tratava meus alunos parece que assim: "Vocês têm que vencer de qualquer jeito!" E era muito, era muito dura e eu não sabia, não tinha um tratamento humanizado. Era muito conflituoso com os meus alunos. E aí, alguns gostavam de mim, outros não gostavam por conta disso. Mas parece que as experiências que eu passava na vida eu jogava na minha sala de aula (Entrevista narrativa, professora Jucicleide Santos Moreira Araujo, 2022).*

Partindo da concepção de ritos de passagem, Van Genneep (2011) afirma que, inseridos em contextos ou grupos, os ritos podem ser de *separação*, representados pelo afastamento do sujeito de seu estado cognitivo e cultural inicial, de *margem*, relativos à modificação dos comportamentos e crenças dos sujeitos, e de *agregação*, caracterizado pela possibilidade de afirmação de um novo status do sujeito e de seu papel no grupo. Na perspectiva da formação de professores de Geografia para a EJA, concebemos os ritos geográficos docentes como processos vinculados a rituais escolares pré-estabelecidos pela própria cultura escolar, mas que se (re)configuram cotidianamente no contato com o outro e com as Geografias construídas e a construir. Significa, portanto, que, diante desses rituais confrontados com o cotidiano, os professores são levados à consciência do seu inacabamento e incompletude (FREIRE, 2015), ou seja, no decorrer da trajetória de vida-formação-profissão haverá sempre novos limiares a serem atravessados no âmbito da docência, já que ela é constituída pelo contínuo desagregar-se e reconstituir-se.

Nesta pesquisa em particular, percebemos nas trajetórias apresentadas a presença de elementos que engendram a consciência da incompletude e do inacabamento. Em relação ao trabalho com os jovens e adultos, identificamos a presença dessa consciência na descrição de uma experiência vivenciada em uma aula de Geografia, quando, além de construir outras Geografias a partir das vivências espaciais dos seus alunos, emergiu a possibilidade de ressignificar a docência, conforme relato da professora colaboradora:

*[...] ele mudou, assim, a minha concepção de... de professora, e porque a gente pensa que eh... a gente pensa que sabe muito, né? A gente geralmente pensa que sabe muita coisa. Enquanto eu estava falando ali de assuntos meramente teóricos, ele viveu tudo aquilo, né? Aquele contexto todo que eu estava apenas explicando. Mas ele viveu tudo aquilo (Entrevista narrativa, professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, 2022).*

O excerto da narrativa da professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves denota a compreensão do saber de maneira não hierarquizada. A junção das experiências e

conhecimentos individuais geram novos conhecimentos e refletem que, ao ensinar, o professor aprende. Nesse sentido, a consciência do inacabamento do sujeito e do conhecimento se desenvolve no refazimento de si mesmo por meio da autocrítica. Ao analisar esse tema, Freire (2015, p. 53) tece algumas considerações:

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

Nessa lógica, o professor Diogo Jordão Silva, que atua também no ensino regular e integral, se reconhece inacabado e afirma a necessidade de evoluir em relação ao trabalho com a EJA: “[...] *à medida que eu vou trabalhando com eles [...] vou tentando entender melhor quem são esses alunos [...] porque o que eu vejo é que a gente não tem, [...] eu não tive formação pra trabalhar com EJA*” (Entrevista narrativa, professor Diogo Jordão Silva, 2022). Sobre essa questão, ainda destacou outros aspectos:

*Mas eu percebo que, assim, eu... eu tenho muito a evoluir nesse trabalho com a EJA, porque o... o Ensino Médio integral que a gente tem na escola... ele... eu percebo que a gente, eeh... Vamos dizer assim: a gente gasta muito mais tempo, né? Tanto de formação, eh, de planejamento, muito mais com o... o integral do que com o... a EJA, por exemplo, né?, que demandaria, eeh, um... um tipo de ensino mais apropriado a eles, né? Então eu percebo que ainda tem muito a evoluir, né? Embora a gente já tenha, a gente vai passando a entender melhor quem é esse público, né? Mas eu acho que ainda tem muito, muito a avançar nesse sentido. Eee... Assim, eu... eu gosto de trabalhar com eles, só que eu tive, assim, eu apanhei pra aprender, né?, porque, até hoje, eu não sei se existe um currículo pra EJA. Eu, até hoje, não tive acesso a esse currículo. Eh, eu ia trabalhando, eu montei meu plano de trabalho em cima desse material que o diretor me passou. Só que eu já procurei um currículo pra EJA e, até hoje, eu não encontrei. O que eu tenho é um currículo da Geografia na modalidade regular. Só que pra EJA eu nunca encontrei, né? E, e pelo que eu percebo, os outros professores também vão trabalhando, mais ou menos, nesse sentido assim (Entrevista narrativa, professor Diogo Jordão Silva, 2022).*

A narrativa do professor Diogo Jordão Silva, além de expressão do seu anseio em relação ao trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, mostra que a experiência no âmbito da organização do trabalho escolar possibilitou-lhe um olhar sensível para as especificidades dessa modalidade de ensino. Desse modo, ele reconhece a importância do ensino apropriado e elenca o espaço do planejamento no contexto do seu trabalho, destacando que alguns de colegas receberam uma formação para atuação na EJA, mas ele não teve essa oportunidade.

Os cursos de formação continuada, nas suas mais diversas possibilidades, são importantes aliados no contexto da atuação docente. Pelas demandas dos próprios professores e dos alunos, as fragilidades, potencialidades e possibilidades emergem e são postas em evidência, geralmente através das trocas de experiências. No entanto, temos observado um panorama escasso no âmbito formativo, principalmente no campo da EJA, apesar de que, nesse contexto, muitos professores que não tiveram formação inicial condizente com a realidade e especificidades da modalidade vivenciaram experiências formativas significativas, que embasaram suas práticas pedagógicas, como podemos constatar no excerto a seguir:

*[...] a professora Cecília, na época, ela fazia, ela era, a gente não tinha um articulador da... da EJA, nem um coordenador. [...] a Cecília ia fazer os cursos, ela ia pra muito curso. E ela tinha chegado e orientado: “Vamos trabalhar dessa forma?” Ela trazia muita ideia interessante dos cursos que ela participava porque ela era, assim, ela era apaixonada pela EJA. Então, baseado naquilo que Cecília via nos cursos, ela trazia pra gente e a gente fazia. Como é que a gen... a... a... direcionava a gente a fazer os trabalhos da EJA. Então a gente não tinha, na realidade, não tinha nem uma ementa que possa ser seguida na EJA. A gente forma... era, a gente trabalhava, se você quisesse trabalhar de forma aleatória, você trabalhava. Só que, como a gente era muito organizado, o pessoal, principalmente o pessoal de humanas que trabalhava na EJA seis, a gente juntava e organizava o material e trabalhava, e dava muito certo e tinha resultado positivo, viu? (Entrevista narrativa, professora Jucicleide Santos Moreira Araujo, 2022).*

Nessa narrativa são evidenciadas duas questões relevantes para a compreensão da sua formação: a perspectiva dialógica – o aprender com os outros, com as experiências dos outros, já que o material, e certamente o planejamento, era desenvolvido com outros colegas, de maneira dialógica; o lugar de destaque da formação continuada – por meio de cursos, em que uma das colegas participava e socializava, repercutindo num trabalho mais direcionado às demandas dos jovens e adultos. Essas trocas e partilhas são essenciais no contexto formativo, estando também presentes na formação da professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, que durante o curso de Licenciatura em Geografia já atuava em turmas da EJA e socializava seus saberes experienciais com seus colegas. Em suas palavras:

*Porque quando eu fui fazer a Licenciatura, isso, acho que isso é importante, eu era a mais velha da turma. Os alunos tudo, eh, terminando o Ensino Médio já entraram na faculdade, e eu já velha, né? Já tinha filhos. Mas eu já tinha uma experiência em sala de aula que eles não tinham. E isso me deu mais segurança. E eu era uma referência. Eu percebia isso, que eu era uma referência, na sala de aula, para os meus colegas, né?, porque eu tinha essa experiência e eles não tinham. Isso faltava um pouco na formação*

*deles* (Entrevista narrativa, professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, 2022).

Percebemos, na narrativa da docente, a presença de movimentos de formação pautados na relação dialógica estabelecida no âmbito da sala de aula durante seu curso de Licenciatura em Geografia. Nesse período, ela se abria para o mundo e para os outros ao dialogar sobre suas experiências, conforme suas reflexões: “*Olhe, a gente sai da faculdade, meus colegas saem, eh, com essa lacuna. Por mais que a universidade queira preencher, eh, falta, sabe? Que só prática que vai dar, só prática que vai ajudar fazer esse professor nascer, crescer*” (Entrevista narrativa, professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, 2022). Socializar seus saberes experienciais, narrados pela docente enquanto saberes “práticos”, portanto, “[...] inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2015, p. 133), questão assim comentada pela colaboradora:

***Essa prática é que vai dar esse tempero, né?, que vai fazer esse professor desabrochar, né? Então, todos esses conhecimentos teóricos que a gente tem, mas, na hora, tem que colocar em prática, a gente n... não transporta a teoria pra prática. A gente tem que transformar aquilo ali pra que, né?, de acordo com aquele contexto que a gente tá vivendo, né?*** (Entrevista narrativa, professora Kátia Jeane Lima da Silva Alves, 2022, grifos nossos).

O desabrochar, a partir da própria prática, pode ser compreendido como o momento em que o professor começa a desenvolver a autoria docente. Ser autor da ação educativa significa refazer-se e refazer cotidianamente a prática, por meio da autocrítica, na confluência entre os diversos saberes, sobretudo aqueles provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, que se integram no trabalho docente pela própria prática do trabalho e pela socialização profissional (TARDIF, 2002). Nesse viés, o ensino é movimentado por uma gama de saberes, que o professor reutiliza “[...] no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 21). Essa reutilização, adaptação e transformação pelo e para o trabalho, manifesta-se e acontece em cada sujeito de maneira muito particular, já que as experiências são singulares, mas ao mesmo tempo plurais, considerando o diverso público da EJA. No entanto, sempre mobilizam e geram outros saberes, inclusive o ser-saber inconcluso, aprendente.

Em relação às repercussões de suas experiências na EJA no conhecimento de si e nas práticas, as professoras Joseane Gomes de Araújo e Jucicleide Santos

Moreira Araujo descrevem situações exemplares. De sua participação em determinado conselho de classe, a professora Joseane Gomes de Araújo recorda o seguinte: “*Eu me sinto muito tocada com... com o ensino na EJA, muito humanizada. [...] Mexe muito comigo e com a minha formação mesmo*” (Entrevista narrativa, professor Joseane Gomes de Araújo, 2022). Para a outra colaboradora, no que concerne a seu contato com os alunos da EJA, seus dilemas e perspectivas, bem como a mudança de sua prática enquanto educadora, há muito a ser considerado:

*[...] eu comecei a perceber que os alunos da EJA, eles têm fome de muitas coisas. Eles não tem fo... eles, alguns têm fome de alimento também. Mas eles têm fome de dignidade. Eu comecei a perceber isso. E aí a gente começa a ver o aluno de forma diferenciada. Eles eram carentes de tudo, na realidade. Eles eram carentes de atenção, de carinho, de uma palavra de conforto, de uma palavra de ânimo. **E aí eu comecei a... isso aí que a gente começa analisar e começa a mudar a nossa prática enquanto educador.** Eu acho que gente não tá aqui apenas pra passar o conteúdo* (Entrevista narrativa, professora Jucicleide Santos Moreira Araujo, 2022, grifos nossos).

Ao longo das narrações das trajetórias de vida-formação-profissão e do caminhar para si, os professores colaboradores se encontram e se reencontram através dos distintos espaços-tempos formativos. Dessa maneira, ao rememorarem suas travessias da e na infância até o cotidiano escolar, já na condição de docente, esses profissionais se deparam com contrastes, similaridades, outras culturas e diversas Geografias, num ato reflexivo entre o “eu” e o “outro”, refletido na interação entre o que “Eu sou” e o que “Eu faço”.

Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que ele *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridos no processo do trabalho escolar (TARDIF, 2002, p. 16, grifos do autor).

Diante desse contexto, o que fazemos ao experienciar a docência, está intrinsecamente vinculado ao que somos. Os sentidos produzidos sobre a escola possuem fortes marcas da nossa trajetória de vida, além das situações vivenciadas no contexto da escolarização na Educação Básica. Desse modo, todos nós conhecemos a escola, sua rotina e sua(s) cultura(s), já que vivenciamos parte significativa da nossa vida neste espaço, ainda na condição de alunos e, posteriormente, pela imersão nesses espaços na condição de professores em formação. Portanto, todos nós que desenvolvemos a docência sabemos do nosso

ritual anual, semestral, bimestral, mensal, semanal ou mesmo diário. No início de cada ano letivo somos tomados por novas e velhas experiências, as jornadas pedagógicas, muitas vezes distanciadas das realidades e contextos, com a distribuição e escolha das turmas e turnos, modalidades, escolha dos materiais didáticos, elaboração dos planejamentos, além de tantas outras situações relativas ao cotidiano escolar, todas muito subjetivas e também individuais, responsabilidade de cada sujeito envolvido no processo educativo e na ação pedagógica.

Dado esse contexto, ressaltamos a importância de prática de ensino que partam do contexto geográfico com/para os sujeitos que nele estão inseridos. Esse processo possibilita aos docentes a reinvenção diária da escola e da sala de aula, em todas as modalidades e níveis de ensino, como no caso da Educação de Jovens e Adultos. Nesse ambiente, a ação educativa vai se desdobrando, envolvendo as diretrizes curriculares, o material didático escolhido, a infraestrutura do espaço escolar, mas enfatizamos, sobretudo, as histórias e os contextos dos sujeitos envolvidos na ação educativa, pois há vida na escola, o que propicia a formação com e a partir dos ritos geográficos docentes.

Essa perspectiva não desconhece nem oferece menor importância aos conhecimentos acadêmicos e científicos. Ao contrário, ela os reconhece como necessários ao entendimento do objeto e objetivo da ciência, e também como conhecimento e componente curricular na Educação Básica – neste caso, a Geografia e a Geografia Escolar –, possibilitando a compreensão dos pressupostos teóricos e metodológicos do e com o espaço geográfico e suas diversas possibilidades de análise. Por isso, defendemos um currículo de formação inicial destinado à formação de professores de Geografia, que, além dos conhecimentos geográficos, possibilite aos sujeitos os mais diversos espaços escolares e suas modalidades, pensados com e para determinados sujeitos, a fim de que conheçam os aspectos físicos e naturais, os conceitos e temas da Geografia, por exemplo, mas que também compreendam que, na Educação Básica, o ensino de tais conteúdos científicos pressupõe, assim como tantos outros aspectos, a presença de processos pedagógicos de recontextualização.

## **8 POR NOVOS RITOS GEOGRÁFICOS DOCENTES: CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS**

Por meio desta investigação, buscamos compreender a construção dos ritos geográficos docentes no contexto da formação e atuação de professores de Geografia para e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Partimos do princípio de que o ser e o tornar-se professor de Geografia da/na EJA fazem parte de um amplo processo, articulado por meio dos saberes docentes, da epistemologia da prática, dos ritos de passagem, do contexto geográfico e da(s) cultura(s) escolar(es), indicando a construção – cíclica – do que caracterizamos como ritos geográficos docentes.

Os estudos relacionados aos aspectos teórico-conceituais que auxiliaram no desenvolvimento da presente tese apontam o cotidiano escolar da EJA como um relevante espaço para reflexões, visto que é nesse complexo espaço-tempo que os professores (re)constroem seus ritos geográficos docentes através do seu fazer pedagógico. Destacamos, assim, que a(s) cultura(s) escolar(es) reflete(m) diferentes momentos da história da educação, com influências externas que reverberam nas articulações curriculares, nos aportes teóricos e práticos, nas políticas e programas educacionais, conjecturando sobremaneira a concepção de escola e, conseqüentemente, de ensino e aprendizagem.

Portanto, considerando essa intrínseca relação entre instituição escolar e contexto cultural, compreendemos a escola como produto histórico, que se desenha, ao longo do tempo, pela integração entre os dispositivos de normatização e pelas práticas dos que deles se apropriam. Sob essa ótica, e dada a evolução nas implementações de programas e políticas públicas educacionais que visam a democratização do ensino, a fim de ofertar uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, torna-se fundamental a construção de outras perspectivas epistemológicas e práticas para atender às especificidades das distintas modalidades de ensino, inclusive para o ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos.

Apesar da existência de diretrizes para a Educação Básica, podemos considerar que, majoritariamente, o ensino de Geografia para a modalidade EJA é incipiente, refletindo negativamente na formação do jovem e do adulto “autor-espacial”. E, é óbvio, isso gera desafios diários aos docentes, como a necessidade

de recontextualizar as práticas e de criar dispositivos/estratégias de ensino que possibilitem a construção dos conceitos geográficos e a condução dos alunos a um maior nível de abstração com e a partir dos fenômenos geográfico-espaciais. Dessa forma, destacamos alguns elementos imprescindíveis para que a prática se efetive atingindo o objetivo proposto. Questões como condição de trabalho, materiais didáticos, formação docente (inicial ou continuada), dentre outros, são alguns desses exemplos.

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. Ademais, há duas instituições que possuem componentes obrigatórios. Apesar de não existir legislação que indique obrigação de formação específica para o educador de jovens e adultos, 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.

Entendemos que a formação é um processo contínuo, sem fim, contextualizado, e que se refaz a cada dia, a cada aula, a cada prática, agregando o sujeito professor a um novo horizonte, através do que chamamos de ritos docentes geográficos. Além da construção formativa com base nas vivências, nas trocas e na formação constante, ressaltamos a importância dos saberes provenientes da formação inicial, pois, além do conhecimento científico em relação à Geografia, por exemplo, precisamos ter o domínio dos conhecimentos didáticos, para, por meio deles, construirmos a autonomia e a autoria na nossa prática, ou seja, termos a condição de reinventar cotidianamente os nossos fazeres partindo da nossa condição diária de existência.

A grande problemática é que nem sempre os indivíduos – nesse caso, os professores – deixam de ser o que eram e passam a ser outra coisa, percebendo, por exemplo, as singularidades/especificidades do ensino de Geografia para a modalidade EJA, com a permanência das práticas, como nas modalidades ditas regulares, o que provoca prejuízos para o processo de aprendizagem e de construção do sujeito autor-espacial. Assim, compreendemos que a formação

docente incapaz de construir a autonomia e autoria docentes acarreta prejuízos à consolidação dos objetivos da escola e do ensino de Geografia. No entanto, essa(s) permanência(s) remete(m) a alguns elementos que consideramos importantes no desvelamento de tal situação, a saber: o lugar da EJA nos cursos de Licenciatura em Geografia; os currículos dos cursos de Licenciatura e sua relação com a autonomia e autoria docentes; e a real condição de trabalho do professor de Geografia na EJA.

No atual contexto, consideramos que a EJA tem sido fortemente ameaçada. Inicialmente, há um nítido rebaixamento da formação inicial de professores na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que reverbera negativamente na EJA, considerada um retrocesso por causa do alinhamento restrito à Base Nacional Comum Curricular, que pretende conformar os professores a uma 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.

Na mesma direção, numa tentativa de forjar os princípios da modalidade, foram publicados o Parecer CNE/CEB nº 6/2020, sobre o alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Resolução nº 01/2021, acerca das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento com a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a Educação de Jovens e Adultos a Distância. Essa Resolução, além de ser considerada um retrocesso histórico e político para a Educação de Jovens e Adultos, reafirma a visão de que a EJA não cabe na BNCC, sobretudo por meio do olhar simplista na proposição de alinhamento da modalidade à Base Nacional.

Considerando esse contexto de documentos norteadores do ensino na Educação Básica, buscamos perceber, através das entrevistas narrativas, como o fazer docente e as experiências individuais se entrecruzam na (re)construção dos ritos geográficos docentes em contextos geográficos diversos. As vivências na infância, transpassadas pela trajetória de escolarização na Educação Básica, experiências no curso do Magistério, além das formações institucionalizadas, inicial e/ou continuada, em confronto com os saberes experienciais, originários da vivência em sala de aula com a EJA, produzem outros e novos sentidos geográficos sobre a

própria formação, além dos processos que envolvem a ação educativa. Portanto, os professores (re)constroem seus ritos geográficos docentes à medida que tomam consciência da incompletude, do inacabamento, já que enquanto há vida há formação, isto é, a formação é permanente.

Consideramos pertinente mencionar que, diante das entrevistas narrativas e da compreensão dos ritos geográficos docentes, todos os professores colaboradores elencam o percurso escolar como forte expressão na trajetória de vida, na formação enquanto “gente”, apontando referenciais e situações, do contexto escolar, que possibilitaram/alimentaram o desejo pela docência. Nesse sentido, constatamos que três docentes colaboradoras cursaram o ensino médio na modalidade magistério – conforme mencionam nas entrevistas – e um, apesar de não ter cursado a referida modalidade, elenca a trajetória escolar e o contato com as práticas de seus professores como fundamentais em sua predileção pela docência em Geografia. Ainda, podemos destacar que as aprendizagens com os próprios estudantes da EJA, assim como suas geografias e vivências espaciais, reverberam na construção de outros/novos ritos geográficos docentes.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa constrói caminhos para o direcionamento de uma afirmação política para a EJA, que por muito tempo tem sido relegada às políticas públicas governamentais. Aqui, ressaltamos a relevante contribuição acadêmica e social que estas reflexões podem oferecer, pois, além de desvelarmos a construção de ritos geográficos docentes, debatemos a respeito de questões que tratam da formação, das práticas e da atuação de docentes no contexto das especificidades do ensino de Geografia, possibilitando outros olhares sobre o tema a fim de que a ressignificação das atuações seja uma realidade e de que o público dessa modalidade – sujeitos diversos e de direito – possa ser beneficiado com os novos ritos geográficos docentes.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. Século de prática de ensino de Geografia: permanências e mudanças. *In: REGO et al. (Org.). Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 13-30.

ALMEIDA, R. D. de. Propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de geografia. *Revista Terra livre*, São Paulo, n. 8, p. 83-90, 1991.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

APLB. **Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Bahia – Delegacia Costa do Descobrimento**. Disponível em:

<https://www.aplbportoseguro.com.br/aplb#:~:text=A%20APLB%2DSINDICATO%20nasceu%20em,e%20tamb%C3%A9m%20no%20territ%C3%B3rio%20nacional>.

Acesso em: 15 fev. 2022.

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.

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

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAHIATER. Superintendência Baiana de Assistência Técnica e Extensão Rural. **Territórios de Identidade**. 2017. Disponível em:

<http://www.bahiater.sdr.ba.gov.br/servicos/territorios-de-identidade>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). 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: Presidência da República, [1996].

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). 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: Presidência da República, [2015]. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 20 dez. 2020.

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: Presidência da República, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 20 dez. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 6/2020, de 10 de dezembro de 2020**. Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=168151-pceb006-20&category\\_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168151-pceb006-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 5 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf). Acesso em: 5 dez. 2021.

BRASILEIRO, F. S.; VIEIRA, F. A. A.; HELAL, D. H. Ritos de passagem e conhecimento: uma relação de cunho simbólico e cognitivo nas organizações. **TransInformação**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 179-188, maio/ago. 2015.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

CHALITA, A. L. Ensinando Geografia através do lúdico: uma proposta de atividade significativa. *In: SACRAMENTO et al. (Org.). Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos.* Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 143-168.

CHARTIER, A. Escola, cultura e saberes. *In: XAVIER, L. N. et al. Escola, cultura e saberes.* Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 9-28.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.*

CHERVEL, A. Das disciplinas à cultura escolar: o caso do ensino de ortografia na escola primária. Tradução Suzete de Paula Bornatto. *Calidoscópico, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 169-175, jan./abr. 2016.*

COPATTI, C. Livro didático de geografia: da produção ao uso em sala de aula. *Élisée, Revista de Geografia da UEG, Porangatu, v. 6, n. 2, p. 74-93, jul./dez. 2017.*

COUTO, M. A. C. Ensinar a geografia ou ensinar com a geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. *Terra Livre, São Paulo, v. 1, n. 34, [s. p.], 2010.*

CUNHA, A. S.; NEVES, J. V.; COSTA, N. M. V. A EJA em tempos de pandemia de COVID-19: reflexões sobre os direitos e políticas educacionais na Amazônia Bragantina. *Nova Revista Amazônica, Bragança, v. 9, n. 1, p. 23-35, mar. 2021.*

DANTAS, T. R. **Professores de adultos:** formação, narrativas autobiográficas e identidade profissional. 2009. 525 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2009.

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.

DANTAS, T. R. A formação de professores em educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da inclusão social. *RECC – Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 24, n. 1, p. 29-39, mar. 2019.*

DANTAS, T. R.; ALMEIDA, V. S. de. A formação nas pesquisas e no cotidiano escolar na EJA. *In: DANTAS, T. R.; LAFFIN, M. H. L. F.; AGNE, S. A. A. Educação de jovens e adultos: pesquisa e formação.* Curitiba: CRV, 2017. p. 129-141.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Tradução Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

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

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M. de. História da cultura e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. *In*: SOUZA, R. de F.; VALDEMARIN, V. T. (Org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 31-57.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-128, maio/ago. 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Serrolândia – Panorama**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/serrolandia/panorama>. Acesso em: 15 fev. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapas**. 2020. Disponível em: <https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#homepage>. Acesso em: 10 jan. 2022.

JORDÃO, D. Nos trilhos da democracia: o ensino de Geografia na formação cidadã. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 5-23, jan./dez. 2021.

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.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/37742506.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LACOSTE, Y. **A geografia serve para fazer a guerra**. Campinas: Papyrus, 1988.

LIBÂNIO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. 1982. Disponível em: [https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias\\_pedagogicas\\_libanio.pdf](https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libanio.pdf). Acesso em 20 dez. 2020.

MACEDO, R. S. **Pesquisar a experiência**: compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: CRV, 2015.

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. **Entre algemas e liberdade**: prática docente e uso do livro didático de Geografia na Educação de Jovens e Adultos – EJA em Serrolândia-BA. 2016. 117 F. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

MAIA, H. C. A. Saberes e práticas de ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos. *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. 45-66.

MAIA, H. C. A.; PAZ, J. da S.; DANTAS, T. R. Quem é e o que faz o estudante da Educação de Jovens e Adultos. *In*: AMORIM, A.; DANTAS, T. R.; FARIA, E. M. da S. de. **Identidade, Cultura, formação, gestão e tecnologia na Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 29-51.

MARTINS, G. I.; CLEPS JUNIOR, J. Nas tramas do discurso: possibilidades teóricas e metodológicas em Michel Foucault. *In*: MARAFON, G. J. *et al.* (Org.). **Pesquisa qualitativa em geografia**: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. p. 69-88.

MATTA, R. da. Apresentação. *In*: VAN GENNEP, A. **Os ritos de passagem**: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, ordenação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc. Tradução Mariano Ferreira. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 9-20.

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.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global, 2020.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 47-59, jul./dez. 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

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. **Geografia e ensino**: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente. Salvador: EDUNEB, 2018. p. 319-336.

MOREIRA, R. A geografia serve para desvendar máscaras sociais. *In*: **Geografia**: teoria e crítica – o saber posto em questão. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 33-63.

MOSSI, C. P. Deleuze e Guattari, a arte de criar conceitos e as pesquisas em educação: uma colagem. *In*: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-13.

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.

PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da (Org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. Diálogos sobre pesquisa (auto)biográfica, formação e profissionalização docente. *In*: RIOS, J. A. V. P. **Docência na educação básica**. Salvador: EDUNEB, 2015. p. 101-121.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. *In*: PENIN, S.; MARTÍNEZ, M.; ARANTES, V. A. (Org.). **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009. p. 16-39.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012.

PORTUGAL, J. F. “**Quem é da roça é formiga!**”: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. 2013. 352 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10. **Conheça aqui os finalistas do Prêmio Educador Nota 10 – 2021!** Disponível em: <https://premioeducadornota10.org/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

RESENDE, M. S. **A geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1989.

RIOS, J. A. V. P. **Entre a roça e a cidade**: identidades, discursos e saberes na escola. 2008. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2008.

RIOS, J. A. V. P. **Profissão docente na roça**. Salvador: EDUFBA, 2015.

SILVA, A. R. N. da. Paulo Freire e o conceito de cultura: contribuições para compreender a educação. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 40, p.15-36, maio/ago. 2020.

SILVA, F. de C. T. **Cultura Escolar**: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, A. V. da. **Memorial de formação**: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado. 2014. 262 p. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

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.

SOUZA, E. C. de. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. *In*: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da (Org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 157-180.

SOUZA, E. C. de. Ritos de passagem de estudantes de classes multisseriadas rurais nas escolas da cidade. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 219-240, jan./abr. 2016.

SOUZA, E. C. de *et al.* Da escola rural à escola da cidade: ritos de passagem e (re)configurações identitárias. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 24, n. 43, p. 472-490, set./dez. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRINDADE, G. A. Do conhecimento geográfico à Geografia enquanto ciência: o sentido do ensino de geografia na formação dos sujeitos sociais. **Revista Lahige**, Ilhéus, v. 1, n. 1, p. 226-246, out. 2021.

UNEB. Universidade do Estado da Bahia. **Departamento de Ciências Humanas DCH – Campus Jacobina**. Disponível em: <http://www.dch4.uneb.br/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

UNESCO. **COVID-19**: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da>. Acesso em: 15 fev. 2022.

VALDEMARIN, V. T. Cultura escolar e conhecimento científico. *In*: SOUZA, R. de F.; VALDEMARIN, V. T. (Org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 159-177.

VAN GENNEP, A. **Los ritos de paso**. Madrid: Alianza Editorial, 2008.

VAN GENNEP, A. **Os ritos de passagem**: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, ordenação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc. Tradução Mariano Ferreira. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VASCONCELOS, Tânia Mara Pereira. Religião e civismo na produção de uma infância civilizada: as escolas paroquiais do sertão da Bahia (1940-1960). *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26, 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011. p. 1-13.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e ensino. *In*: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 30-38.

WEFFORT, F. C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. *In*: FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 11-34.

## APÊNDICES

## Apêndice A – Carta Convite ao Colegiado<sup>20</sup>

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Campus de Rio Claro  
Programa de Pós-Graduação em Geografia - Doutorado

### CARTA CONVITE

**Título da pesquisa:** Ritos geográficos docentes: ser e tornar-se professor(a) de Geografia na Educação de Jovens e Adultos – EJA  
**Doutorando:** Humberto Cordeiro Araujo Maia  
**Orientador:** Prof. Dr. Diego Corrêa Maia

Prezado(a) Coordenador(a),

O Colegiado está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado. O objetivo é traçar um panorama que possa auxiliar na compreensão do lugar e do território epistemológico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos currículos dos cursos de licenciatura em Geografia das Instituições públicas, estaduais e federais, com oferta na Bahia.

Caso seja possível, solicito a gentileza de preencher formulário em anexo.

Desde já, agradeço sua atenção.

Cordialmente,  
Humberto Cordeiro Araujo Maia

<sup>20</sup> Os documentos elaborados para a coleta de dados – apresentados nos Apêndices C D E e F – foram adaptados dos modelos construídos pela pesquisadora Simone Santos de Oliveira. Conferir em: OLIVEIRA, Simone Santos de. “**TRAVESSIAS**” de alunos de escola da roça a professor de **Universidade**: percursos de vida e trajetórias de formação. 2017. 304 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

## Apêndice B – Formulário Colegiado

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Campus de Rio Claro

Programa de Pós-Graduação em Geografia - Doutorado

### FORMULÁRIO – COLEGIADOS

O Colegiado está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado. O objetivo é traçar um panorama que possa auxiliar na compreensão do lugar e do território epistemológico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos currículos dos cursos de licenciatura em Geografia das Instituições públicas, estaduais e federais, com oferta na Bahia.

Obs.: Desejamos que as respostas sejam dadas a partir do Projeto Acadêmico Curricular (PAC)/Projeto Pedagógico do Curso (PPC) implementado, em vigor.

#### 1 Instituição de Ensino:

- ( ) Instituto Federal Baiano (Campus Santa Inês)
- ( ) Instituto Federal da Bahia (Campus Salvador)
- ( ) Universidade do Estado da Bahia (Campus IV, Jacobina)
- ( ) Universidade do Estado da Bahia (Campus V, Santo Antônio de Jesus)
- ( ) Universidade do Estado da Bahia (Campus VI, Caetité)
- ( ) Universidade do Estado da Bahia (Campus XI, Serrinha)
- ( ) Universidade Estadual de Feira de Santana
- ( ) Universidade Estadual de Santa Cruz
- ( ) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
- ( ) Universidade Federal da Bahia
- ( ) Universidade Federal do Oeste da Bahia
- ( ) Universidade Federal do Vale do São Francisco (Campus Juazeiro)

#### 2 Dados do curso:

Ano que o curso foi implementado: \_\_\_\_\_

Número de vagas ofertadas anualmente: \_\_\_\_\_

Ano da última atualização do Projeto Acadêmico Curricular (PAC)/Projeto Pedagógico do Curso (PPC): \_\_\_\_\_

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”**

Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Campus de Rio Claro

Programa de Pós-Graduação em Geografia - Doutorado

**3 No Projeto Acadêmico Curricular (PAC)/Projeto Pedagógico do Curso (PPC) há algum componente curricular específico que aborde a Educação de Jovens e Adultos (EJA)?**

- a) Sim. Um componente curricular optativo (    )
- b) Sim. Um componente curricular obrigatório (    )
- c) Sim. Mais de um componente curricular optativo (    )
- d) Sim. Mais de um componente curricular obrigatório (    )
- e) Sim. Há componentes obrigatórios e optativos (    )
- f) Não há componente específico que aborde a EJA (    )

**4 Se possível, informar nomenclatura(s), carga horária e ementa(s), caso a resposta da pergunta anterior tenha sido SIM:**

---

---

---

**5 Como estão organizadas/distribuídas as 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes ou prática como componente curricular?**

---

---

---

---

**6 Como estão organizadas/distribuídas as 400 (quatrocentas) horas para o Estágio Supervisionado?**

---

---

---

---

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”**  
**Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Campus de Rio Claro**  
**Programa de Pós-Graduação em Geografia - Doutorado**

**7 Na organização e desenvolvimento dos estágios há alguma obrigatoriedade de desenvolvimento na modalidade EJA?**

a) Sim, o Projeto Acadêmico Curricular (PAC)/Projeto Pedagógico do Curso (PPC) orienta ( )

b) Não há previsão no Projeto Acadêmico Curricular (PAC)/Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Fica a critério do(a) docente que ministre o componente ( )

**8 Caso seja possível, solicitamos disponibilização do link para acesso ao Projeto Acadêmico Curricular (PAC)/Projeto Pedagógico do Curso (PPC).**

---

---

---

## Apêndice C – Carta Convite ao Professor(a) Colaborador(a)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Campus de Rio Claro

Programa de Pós-Graduação em Geografia - Doutorado

### CARTA CONVITE – PROFESSOR(A) COLABORADOR(A)

**Título da pesquisa:** Ritos geográficos docentes: ser e tornar-se professor(a) de Geografia na Educação de Jovens e Adultos – EJA

**Doutorando:** Humberto Cordeiro Araujo Maia

**Orientador:** Prof. Dr. Diego Corrêa Maia

Caro(a) colega professor(a),

Meu nome é Humberto Cordeiro Araujo Maia, sou professor da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, Ilhéus). Estou desenvolvendo uma pesquisa de doutorado, inserida no Programa de Pós-graduação em Geografia – Instituto de Geociências e Ciências Exatas (UNESP, Rio Claro), sobre a construção dos Ritos Geográficos Docentes e o ser/tornar-se professor(a) de Geografia na Educação de Jovens e Adultos. Para realizar a pesquisa, preciso contar com o seu apoio, colaborando com a pesquisa a partir da concessão de entrevista narrativa.

A recolha de dados será feita de acordo com a sua disponibilidade, e os dados obtidos serão utilizados somente para fins acadêmicos e de pesquisa. Asseguro que sua identidade só será publicizada mediante a sua autorização por escrito. Espero que este momento se constitua como um ato formativo, além de também proporcionar outras contribuições no âmbito acadêmico e de impacto social.

Em caso de confirmação, preencha a ficha “Dados biográficos do(a) professor(a) colaborador(a)”, em anexo. Entrarei em contato com você o mais breve possível.

Desde já, agradeço a atenção.

Cordialmente,

Humberto Cordeiro Araujo Maia

## Apêndice D – Questionário de identificação

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”  
 Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Campus de Rio Claro  
 Programa de Pós-Graduação em Geografia - Doutorado

### DADOS BIOGRÁFICOS DO(A) PROFESSOR(A) COLABORADOR(A)

#### Dados Pessoais

Nome: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Naturalidade: \_\_\_\_\_  
 Estado civil: \_\_\_\_\_ Número de filhos: \_\_\_\_\_  
 Endereço Residencial: \_\_\_\_\_  
 Endereço eletrônico: \_\_\_\_\_  
 Contatos por telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ / (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

#### Composição da Família

Pai: \_\_\_\_\_  
 Escolaridade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_  
 Mãe: \_\_\_\_\_  
 Escolaridade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Irmãos (quantidade): ( )

Você autoriza que a sua identidade seja publicizada na escrita da tese:

( ) SIM ( ) NÃO

#### Dados Profissionais

Formação Inicial/Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_  
 Curso de Pós-Graduação/Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_  
 Há quantos anos exerce a docência? \_\_\_\_\_  
 Há quantos anos exerce a docência na EJA? \_\_\_\_\_  
 Carga horária de trabalho: ( ) 20h ( ) 40 h ( ) 60 h

## Apêndice E – Informativo sobre a entrevista narrativa

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”**

**Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Campus de Rio Claro**

**Programa de Pós-Graduação em Geografia - Doutorado**

### **ENUNCIADO PARA A ENTREVISTA NARRATIVA**

Caro(a) professor(a) colaborador(a), obrigado por aceitar participar da pesquisa de doutorado intitulada **Ritos geográficos docentes: ser e tornar-se professor(a) de Geografia na Educação de Jovens e Adultos – EJA**. O objetivo da presente entrevista narrativa é conhecer e investigar trajetórias de vida, de formação e profissão de docentes licenciados em Geografia com atuação na Educação de Jovens e Adultos. Assim, gostaria que você narrasse sua trajetória de vida, de formação e de profissão, elencando percursos e eventos biográficos desde a sua infância até os dias atuais. Gostaria que você narrasse as suas memórias dos percursos de escolarização na educação básica e a escolha pela docência, a opção pelo curso de licenciatura em Geografia, as experiências com a EJA durante o curso de formação inicial, a chegada na(s) escola(s) da EJA, bem como suas experiências com os estudantes e com a docência EJA. Não tenha pressa para contar sua(s) histórias(s) porque não vou interrompê-lo(a). Durante a sua narração, não precisa, necessariamente, colocar os fatos e acontecimentos numa ordem cronológica. Você decide a ordem dos fatos que serão narrados porque você é protagonista e roteirista de sua própria história. Ao final de sua entrevista narrativa, caso ache necessário, poderei fazer alguma pergunta. A partir de agora, conte-me sobre seus “Ritos Geográficos Docentes”.

## Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”**

**Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Campus de Rio Claro**

**Programa de Pós-Graduação em Geografia - Doutorado**

### **TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
maior, \_\_\_\_\_ (estado civil), inscrito no RG nº \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que aderi voluntariamente como colaborador participante à pesquisa intitulada **Ritos geográficos docentes: ser e tomar-se professor(a) de Geografia na Educação de Jovens e Adultos – EJA**, de autoria do professor Humberto Cordeiro Araujo Maia, sob orientação do professor Dr. Diego Corrêa Maia, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – Instituto de Geociências e Ciências Exatas (UNESP, Rio Claro). Declaro também estar ciente da minha participação em todas as etapas desta investigação, bem como do uso dos dados e informações concedidas por mim nesta pesquisa, autorizando o pesquisador a publicizar as informações que achar necessárias para a escrita/produção da sua tese de doutorado, fazendo a divulgação do meu nome. Declaro ter lido e compreendido os termos do presente documento que será assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o(a) colaborador(a) e outra com o pesquisador responsável.

Ilhéus, Bahia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) colaborador(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador