

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
URI – CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
PPGEDU - MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SÔNIA MARIA DE ANDRADE**

**OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS PARA OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO  
ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NO NOVO ENSINO MÉDIO**

**FREDERICO WESTPHALEN/RS**

**2024**

A57i Andrade, Sônia Maria de

Os itinerários formativos para os professores de Geografia do ensino de jovens e adultos no Novo Ensino Médio / Sônia Maria de Andrade. – 2024.

101 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2024.

Orientador: Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Novo Ensino Médio. 3. Ensino de Geografia. 4. Políticas públicas educacionais. 5. Práticas pedagógicas. I. Fensterseifer, Daniel Pulcherio. II. Título.

CDU 37

Catálogo na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687

## OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS PARA OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NO NOVO ENSINO MÉDIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação, área de concentração Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer, como requisito parcial para a realização do exame de qualificação de dissertação.

Comissão examinadora:

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer – Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Meira Pires de Carvalho – UNEB – Externa

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jaqueline Moll - Externa

**SÔNIA MARIA DE ANDRADE**

**OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS PARA OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO  
ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NO NOVO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação, área de concentração Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer, como requisito parcial para a realização do exame de qualificação de dissertação.

**FREDERICO WESTPHALEN/RS**

**2024**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de expressar minha profunda gratidão ao meu orientador, Professor Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer, pela orientação, paciência e apoio incondicional ao longo de todo este processo.

Aos membros da banca examinadora, Professora Dr<sup>a</sup> Carla Meira Pires de Carvalho e Professora Dr<sup>a</sup> Jaqueline Moll, agradeço sinceramente pelas valiosas sugestões e críticas construtivas, que enriqueceram significativamente esta dissertação.

Agradeço também aos meus professores e colegas do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado em Educação, que contribuíram, direta ou indiretamente, para meu crescimento acadêmico e pessoal.

À minha família, em especial à minha mãe, Mercedes Carseli de Andrade, ao meu esposo, José Roberto Cruz, e aos meus filhos, Thaisi de Andrade Cruz e Gabriel de Andrade Cruz, sou imensamente grato pela compreensão e apoio incondicional em todos os momentos.

Aos meus amigos, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo palavras de encorajamento e apoio emocional, agradeço de coração. Sua amizade foi crucial para que eu pudesse superar os desafios deste percurso.

Por fim, agradeço à instituição Educacional URI – CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN, pela oportunidade de cursar o mestrado durante este período.

A todos, o meu sincero agradecimento.

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica”.

(Paulo Freire)

## RESUMO

A pesquisa abordou os impactos dos itinerários formativos sobre os professores de Geografia no Novo Ensino Médio, especialmente no que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Instituída em 1996, a EJA visava proporcionar educação fundamental e média para as pessoas que não tiveram acesso na idade apropriada. Com a introdução dos Itinerários Formativos, identificou-se uma tendência de priorizar disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa, deixando áreas como Geografia em segundo plano. A pesquisa questionou como essas mudanças afetaram a prática do professor e a formação crítica dos alunos. O objetivo geral foi investigar as implicações das mudanças educacionais decorrentes do Novo Ensino Médio na prática docente dos professores de Geografia na EJA. Especificamente, buscou-se compreender a estrutura dos itinerários formativos, analisar o papel dos professores de Geografia na EJA e discutir as práticas pedagógicas implementadas. A justificativa residiu na necessidade de entender como as novas diretrizes impactaram os professores e os alunos da EJA, proporcionando informações relevantes para políticas públicas e práticas educativas mais inclusivas e eficazes. A questão central da pesquisa foi: Quais as implicações sobre a prática docente dos professores de Geografia da EJA a partir das mudanças educacionais na área das ciências humanas em decorrência do Novo Ensino Médio? A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, analisando documentos oficiais como a BNCC e estudos de autores relevantes, como Salmeron (2020), Silva (2022) e Peniche (2020). A metodologia incluiu a revisão bibliográfica e a análise de práticas pedagógicas e currículos implementados no contexto da EJA. Os principais resultados revelaram que os itinerários formativos priorizaram disciplinas consideradas essenciais para avaliações nacionais, relegando Geografia e outras disciplinas a um papel secundário, o que pode significar uma formação superficial dos alunos e desafios para os professores, que precisaram adaptar suas práticas pedagógicas para um ensino mais inclusivo e crítico. A formação continuada dos professores emergiu como essencial para lidar com as exigências curriculares. Concluiu-se que as mudanças educacionais no Novo Ensino Médio trouxeram significativas implicações para a prática docente na EJA, exigindo adaptações metodológicas, formação continuada e uma abordagem interdisciplinar. Além disso, a avaliação formativa precisou ser fortalecida para proporcionar um acompanhamento mais inclusivo aos alunos. Recomendaram-se investimentos na formação continuada dos professores, incorporação de tecnologias digitais, desenvolvimento de projetos interdisciplinares, fortalecimento da avaliação formativa e maior colaboração entre educadores. Futuras pesquisas podem aprofundar a análise das implicações das mudanças educacionais em diferentes contextos regionais e institucionais.

**Palavras-chave:** EJA; Itinerários Formativos; Novo Ensino Médio; Geografia.

## ABSTRACT

The research addressed the impacts of formative itineraries on Geography teachers in the New High School, particularly regarding Youth and Adult Education (EJA). Instituted in 1996, the EJA aimed to provide primary and secondary education for individuals who had not accessed it at the appropriate age. With the introduction of Formative Itineraries, a tendency to prioritize subjects such as Mathematics and Portuguese Language was identified, relegating areas like Geography to a secondary role. The research questioned how these changes affected teaching practices and the critical formation of students. The general objective was to investigate the implications of educational changes resulting from the New High School on the teaching practices of Geography teachers in the EJA. Specifically, it sought to understand the structure of the formative itineraries, analyze the role of Geography teachers in the EJA, and discuss the pedagogical practices implemented. The justification lay in the need to understand how the new guidelines impacted EJA teachers and students, providing relevant information for more inclusive and effective public policies and educational practices. The central research question was: What are the implications for the teaching practices of Geography teachers in the EJA due to the educational changes in the humanities area resulting from the New High School? The research adopted a qualitative approach, analyzing official documents such as the BNCC and studies by relevant authors, such as Salmeron (2020), Silva (2022), and Peniche (2020). The methodology included a bibliographic review and the analysis of pedagogical practices and curricula implemented in the EJA context. The main results revealed that formative itineraries prioritized subjects considered essential for national assessments, relegating Geography and other disciplines to a secondary role, which could result in a superficial education for students and challenges for teachers, who needed to adapt their pedagogical practices for a more inclusive and critical teaching approach. Continuous teacher training emerged as essential to meet curricular demands. It was concluded that the educational changes in the New High School brought significant implications for teaching practices in the EJA, requiring methodological adaptations, continuous training, and an interdisciplinary approach. Furthermore, formative assessment needed to be strengthened to provide more inclusive student monitoring. Investments in continuous teacher training, the incorporation of digital technologies, the development of interdisciplinary projects, the strengthening of formative assessment, and greater collaboration among educators were recommended. Future research could deepen the analysis of the implications of educational changes in different regional and institutional contexts.

**Keywords:** EJA, Formative itineraries, New Secondary Education, Geography.

*Translated with DeepL.com (free version)*

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 - Estudos selecionados para a dissertação (I).....	19
Quadro 02 - Resultados da combinação (3) e (4) .....	20
Quadro 03 - Geografia e o Novo Ensino Médio: desafios e oportunidades.....	64
Quadro 04 - Análise crítica da atuação das professoras.....	66
Quadro 5 - Principais pontos abordados e suas implicações .....	67

## LISTA DE SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros;
BNCC	Base Nacional Comum Curricular;
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CEPI	Centro de Ensino em Período Integral;
CF/1988	Constituição Federal Brasileira de 1988;
CNE	Conselho Nacional de Educação;
COEJA	Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos;
DCGOEM	Documento Curricular para o Ensino Médio;
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais;
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
EDP	Estratégia Democrática e Popular;
EJA	Educação de Jovens e Adultos;
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos;
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos;
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio;
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação;
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
ITFs	Itinerários Formativos;
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional;
MEC	Ministério da Educação;
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização;
ONG	Organização Não Governamental;
PAS	Programa Alfabetização Solidária;
PBA	Programa Brasil Alfabetizado;
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola;
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador;
PLNDEJA	Programa Nacional do Livro Didático para EJA;
PNA	Política Nacional de Alfabetização;
PNE	Plano Nacional de Educação;
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens;

PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária;  
SECAD Secretaria de Alfabetização e Diversidade;  
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância;

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1.1 Estado do Conhecimento</b> .....	<b>18</b>
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	<b>25</b>
<b>3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS TRANSFORMAÇÕES NO NOVO ENSINO MÉDIO</b> .....	<b>29</b>
<b>3.1 Educação de Jovens e Adultos: Uma análise histórica contextualizada</b> ..	<b>29</b>
<b>3.2 Aspectos legais da Educação de Jovens e Adultos</b> .....	<b>35</b>
<b>3.3 Novo Ensino Médio: Lei n. 13.415/17</b> .....	<b>41</b>
<b>3.4 Mudanças educacionais na área das Ciências Humanas e Sociais</b> .....	<b>45</b>
<b>4. EXPLORANDO ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA EJA: IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE DE GEOGRAFIA</b> .....	<b>47</b>
<b>4.1 Análise dos itinerários formativos na EJA</b> .....	<b>49</b>
<b>4.2 Impactos sobre os professores de Geografia</b> .....	<b>59</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>90</b>
<b>Encaminhamentos Formativos para o Ensino Médio na EJA:</b> .....	<b>92</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa aborda os impactos dos Itinerários Formativos (ITFs) sobre os professores de Geografia no Novo Ensino Médio. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi legalmente instituída em 1996, com o objetivo principal de proporcionar acesso à educação, gratuitamente, aos jovens e adultos que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade adequada, ou ainda àqueles que interromperam seus estudos por algum motivo. Isso está de acordo com o artigo 37º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Senado Federal, 2005).

Antes da EJA, existia o Supletivo. Geralmente, ofereciam-se cursos de Ensino Fundamental (antigo 1º Grau) e Ensino Médio (antigo 2º Grau) no período noturno, em formato presencial, para que os alunos trabalhadores pudessem frequentar a escola. Com as transformações sociais e educacionais necessárias, os cursos de Supletivo passaram a ser oferecidos também no formato à distância, com custo a ser pago pelo estudante. Para obter o diploma, os alunos passavam por avaliações, conforme estabelecido no artigo 38º da LDB/96. Essas regras eram essenciais para permitir o acesso e a permanência dos alunos na escola, possibilitando sua participação em cursos profissionalizantes ou de nível superior, caso desejassem.

Quando se discute o ensino na EJA, é essencial ressaltar sua história rica e os desafios enfrentados ao longo do tempo. Essa modalidade de ensino deve ser devidamente consolidada e reconhecida, não apenas em documentos oficiais, mas também na sociedade como um todo. Isso se deve, em grande parte, ao seu papel social e à capacidade transformadora que possui na vida dos alunos.

Nesse contexto, a criação dos ITFs pode resultar em uma priorização das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, relegando as demais a um papel secundário. A Geografia, agora incluída no itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, corre o risco de ter seus conteúdos abordados de maneira mais superficial, o que pode limitar a profundidade e a abrangência do ensino dessa disciplina.

Além da Geografia, outras disciplinas também podem ficar à margem quando os IFs priorizam apenas Matemática e Língua Portuguesa. Disciplinas como Arte, Educação Física e algumas disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem receber menos destaque ou recursos, uma vez que a estrutura curricular tende a concentrar esforços nas disciplinas consideradas prioritárias para o desempenho

em avaliações nacionais. Essa abordagem pode resultar na redução da oferta de conhecimentos e habilidades essenciais para a formação integral dos alunos, impactando seu desenvolvimento e a aprendizagem educacional e cultural que a escola deve proporcionar.

O aluno, nesse novo formato do Ensino Médio, deverá escolher a área de seu interesse, podendo essa abertura se tornar um problema, pois pode considerar os conhecimentos geográficos como não relevantes, por isso, não se aprofundará em seus conteúdos.

A importância das disciplinas de Ciências Humanas e Sociais está na atualização do conhecimento para a construção da consciência crítica dos alunos, capacitando-os a questionar, analisar e compreender a complexidade do mundo. Ao abordar temas como a cidadania, os direitos humanos e a participação política, essa área contribui com a formação de cidadãos conscientes e engajados na sociedade. Essa área proporciona a contextualização dos conhecimentos, permitindo aos alunos relacionar os conteúdos aprendidos com a sua própria realidade e àquela em seu entorno, por promoverem o diálogo entre diferentes campos do conhecimento, enriquecendo a compreensão das características sociais e históricas.

A nova proposta de diluir os conteúdos da disciplina de Geografia pode deixar alguns conhecimentos sem aprofundamento, caso o aluno deixe de internalizar seus saberes de modo a construir uma base sólida e crítica do ambiente que o cerca, sendo isso ainda mais relevante no caso dos alunos da EJA, que são relegados e excluídos de um sistema regular de ensino. Isso pode representar um contratempo para o professor, que precisa reinventar sua prática pedagógica para se adequar às novas diretrizes, perdendo espaço em sua área de atuação (a Geografia, no caso deste texto), de forma que chegue a afetar a sua essência e a sua especificidade por meio de um trabalho superficial de conceito e percepções de mundo. Como afirma Chagas (2020, p. 11):

A EJA pode favorecer o desenvolvimento dos sujeitos se sua base for compreendida pela sociedade, escola e alunos. É preciso mais investimento para a EJA e programas de incentivo que façam com que os indivíduos a percebam como porta de entrada das relações profissionais e pessoais, não como uma base de ensino alvo de preconceito.

É imprescindível valorizar e investir na EJA como uma forma bem-estruturada de promover a inclusão social e o desenvolvimento pessoal e coletivo. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais democrática e justa para todos. A EJA não

significa uma espécie de reposição da educação, diferente da realizada no ensino regular, como ocorrera com o supletivo, no qual era apresentada, de forma corrida, uma gama imensa de conteúdo em um curto período, sem a preocupação de que os alunos internalizem os saberes e construíssem a sua própria identidade a partir do que aprenderam e articularam, de modo crítico à sua realidade. Na direção oposta, na EJA devem ser respeitadas as experiências dos alunos, suas percepções de mundo, da realidade que os cerca, bem como o que tudo isso tem significado e impacta em suas vidas.

Ao pesquisar os impactos dos itinerários formativos sobre os professores de Geografia da EJA com a implementação do Novo Ensino Médio, é fundamental considerar as políticas públicas. Essas políticas emergem do contexto em que as mudanças educacionais se tornam necessárias e inovadoras. Compreender essas políticas fornece uma base sólida para entender a motivação por trás das reformas e como elas se alinham às necessidades e objetivos do sistema educacional.

As políticas públicas delineiam os objetivos e as metas que o Estado busca alcançar com suas iniciativas educacionais. Ao analisar essas políticas, os pesquisadores podem direcionar suas investigações para áreas específicas, que estão alinhadas com os objetivos do governo, como é o caso da formação continuada de professores. Essas políticas representam as transformações propostas pelo governo, entender essas mudanças é basal para avaliar os impactos reais sobre os docentes. Isso significa examinar como as políticas afetam, por exemplo, a prática pedagógica, o cenário específico de cada local e as condições de trabalho, além do desenvolvimento profissional dos professores.

Essas análises podem auxiliar na identificação dos desafios e das oportunidades que surgem com a implementação do Novo Ensino Médio, proporcionando, assim, uma investigação mais aprofundada das condições em que os professores de Geografia da EJA atuam e das possíveis áreas de melhoria. Além disso, tais estudos podem contribuir para uma discussão mais ampla sobre as políticas educacionais e para a formulação de estratégias mais eficazes, sendo particularmente relevantes no que diz respeito a aspectos específicos relacionados à formação de professores de Geografia.

Compreender as políticas públicas que orientam a formação de professores pode permitir que os professores de Geografia da EJA se envolvam em um desenvolvimento profissional contínuo, que esteja alinhado com as expectativas do

sistema educacional. As políticas públicas voltadas para o Ensino Médio, especialmente nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, e da disciplina de Geografia para a modalidade EJA, voltam-se para a promoção de uma educação inclusiva, contextualizada e capaz de atender às demandas específicas dos alunos, conforme as considerações que seguem.

As políticas que incentivam práticas pedagógicas interdisciplinares no campo de Ciências Humanas e Sociais, integrando conteúdos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, são importantes para uma compreensão mais abrangente e contextualizada das características sociais e históricas, por proporem a associação de conteúdos de diferentes disciplinas visando superar as fronteiras entre as elas, proporcionando uma compreensão mais ampla e integrada dos conteúdos.

Além disso, as políticas públicas têm o potencial de transformar o Ensino Médio, promovendo uma educação mais alinhada às necessidades emergentes do cotidiano. Essas necessidades, sejam sociais, culturais ou individuais dos estudantes, são fundamentais para auxiliá-los na construção de uma sociedade mais informada, crítica e participativa. No entanto, apesar dessas mudanças favorecerem uma educação mais alinhada com tais demandas, elas não foram discutidas previamente com os professores. Esse *déficit* de diálogo pode afetar a implementação eficaz das políticas e a aceitação por parte dos educadores, o que, potencialmente, pode influenciar de forma negativa os resultados esperados na formação dos estudantes para uma sociedade mais informada, crítica e participativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) representa um marco na consolidação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da Educação Básica, prevista nos artigos 37 e 38. Ao garantir o direito à educação para jovens e adultos que não tiveram acesso em idade regular, a LDB reforça a necessidade de políticas educacionais voltadas para a inclusão e para o respeito às especificidades desse público.

A EJA<sup>1</sup> tem passado por várias transformações, culminando na mais recente proposta, introduzida pela Lei n. 13.415/2017, que promoveu alterações na LDB/96, impactando a estrutura do Ensino Médio. Com tais mudanças, a EJA tem desenvolvido os itinerários formativos, oferecendo propostas educacionais diferenciadas para atender às necessidades e demandas específicas de jovens e adultos, visando a sua

---

<sup>1</sup> Alguns autores têm usado a sigla EJAI, para designar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

formação escolar.

Assim, a pergunta que gerou nosso estudo é: **“Quais as implicações sobre a prática docente dos professores de Geografia da EJA a partir das mudanças educacionais na área das ciências humanas, em decorrência do Novo Ensino Médio?”**

O ensino e a aprendizagem de Geografia na EJA são parte de um processo essencial na formação dos alunos, permitindo que eles compreendam e se engajem criticamente com o espaço geográfico e social. Essa pesquisa é importante porque discute os desafios enfrentados no ensino de Geografia na EJA, bem como, identifica perspectivas e abordagens que possam promover uma aprendizagem significativa nesse contexto de implementação do Novo Ensino Médio. Exploramos questões relacionadas ao acesso ao conhecimento geográfico, às metodologias pedagógicas utilizadas e às particularidades dos alunos da EJA nesse processo, podendo contribuir com a identificação e implicações dos impactos dos itinerários formativos sobre os professores de Geografia nesse contexto. Podemos, assim, contribuir com o debate de como as abordagens pedagógicas podem ser adaptadas para promover uma compreensão crítica e aprofundada dos espaços geográficos pelos alunos da EJA.

A pesquisa tem potencial para gerar diversos impactos sociais, culturais e econômicos. Socialmente, a pesquisa pode promover um maior entendimento das necessidades específicas dos educadores de Geografia no ensino de EJA, oferecendo maior compreensão sobre como adaptar os Itinerários Formativos para atender às demandas desse público diversificado.

Em uma pesquisa acadêmica, o objetivo inicial não é afirmar, mas sim formular e investigar questões que podem ou não ser validadas. Nesse cenário, é possível culturalmente explorar a importância do ensino e da aprendizagem de Geografia na formação desses alunos, destacando como o conhecimento geográfico pode ser relevante em suas vidas diárias e promover uma compreensão crítica do mundo. Ao analisar os aspectos econômicos, o estudo pode oferecer informações para melhorar recursos e metodologias de ensino, contribuindo para otimizar o investimento educacional e aumentar a eficácia dos programas destinados à EJA em Geografia. Isso pode resultar em um impacto positivo no desenvolvimento educacional e, conseqüentemente, econômico desses alunos. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é:

- i. Investigar as implicações das mudanças educacionais na área das ciências

humanas, decorrentes do Novo Ensino Médio, sobre a prática docente dos professores de Geografia na EJA.

Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

ii. Compreender o conjunto que forma os Itinerários Formativos da EJA;

iii. Analisar o papel dos professores de Geografia no seguimento dos Itinerários Formativos para a formação dos alunos da EJA;

iv. Discutir as possibilidades e efeitos de práticas pedagógicas na implementação dos Itinerários Formativos propostos para o ensino de Geografia na EJA.

Na seção que segue, será apresentado o Estado do Conhecimento, um elemento significativo para o desenvolvimento desta pesquisa, pois proporciona uma visão abrangente e atualizada do que já foi explorado sobre o tema. Ao revisar as publicações anteriores, foi possível identificar avanços, inconsistências e questões ainda não resolvidas no campo. Essa revisão é essencial para fundamentar nosso estudo e orientar o desenvolvimento de uma pesquisa mais original e contributiva para o conhecimento científico relacionado à EJA.

No Capítulo 2 serão expostos os aspectos metodológicos da pesquisa, descrevendo o tipo e método adotado para alcançarmos os objetivos da investigação.

No capítulo 3 haverá a abordagem diversos aspectos relacionados à EJA. Começando com a sua contextualização histórica, explorando a evolução e os principais marcos que influenciaram sua trajetória educacional até os dias atuais. Em seguida, a discussão dos aspectos legais que regulam a EJA no contexto brasileiro, destacando as leis e normativas que orientam sua implementação e garantem os direitos educacionais dessa modalidade.

Dando continuidade à análise sobre o impacto do Novo Ensino Médio, estabelecido pela Lei n. 13.415/17, na EJA, foi examinado como essa legislação influencia as políticas educacionais e os currículos aplicados. O estudo detalha as mudanças específicas na área das Ciências Humanas e Sociais, com foco nas adaptações curriculares e metodológicas implementadas para atender às necessidades dos alunos da EJA. Além disso, foi realizada uma análise dos itinerários formativos da EJA, com ênfase em disciplinas prioritárias como Matemática e Língua Portuguesa, destacando de que maneira esses itinerários podem impactar outras áreas do conhecimento, como as Ciências Humanas e Sociais.

No Capítulo 4 é conduzida uma investigação sobre os itinerários formativos

voltados para os professores de geografia na EJA, no contexto do Novo Ensino Médio. Este capítulo oferece uma análise aprofundada das estratégias pedagógicas, dos recursos didáticos e dos desafios específicos enfrentados pelos educadores nesse cenário de mudanças educacionais. Após essa análise, as Considerações Finais apresentam a consolidação dos principais resultados obtidos ao longo da pesquisa, discutindo suas implicações para a prática docente e para o campo da educação de maneira mais ampla. Por fim, são apresentadas as Referências, que fornecem a base teórica do estudo e permitem uma contextualização abrangente dos temas abordados.

### 1.1 Estado do Conhecimento

O Estado do Conhecimento, ou Estado de Arte, refere-se ao que se tem publicado cientificamente sobre determinado tema em revistas, livros, anais de Congresso, dissertações, teses, artigos e outros textos científicos. No campo acadêmico, há vários bancos de dados nos quais encontramos uma diversidade de publicações científicas como essas, que nos possibilitam, hoje, saber o que se se tem publicado sobre os ITFs da EJA. Dentre os bancos de dados, encontra-se o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no qual realizamos a busca.

Segundo o Manual de Acesso da CAPES<sup>2</sup>, há várias formas de acesso nesse Banco de Dados, como o Catálogo de Teses e Dissertações. Para tanto, basta inserir uma ou mais palavras-chaves. Utilizando duas ou mais palavras-chaves, deve-se utilizar o conectivo *AND* ou *OR* entre elas, colocando cada palavra-chave entre aspas.

Elegemos as seguintes palavras-chaves para realizarmos as buscas: (1) EJA ou Educação de Jovens e Adultos; (2) Itinerários formativos; (3) Novo Ensino Médio; Professores de Geografia. Realizamos buscas com uma combinação entre: “EJA” AND “Itinerários Formativos”, com a qual encontramos somente uma Tese de Doutorado em Educação, da autoria de José Luiz Fazzi, defendida no ano de 2007 pela Universidade Federal de Minas Gerais, câmpus de Belo Horizonte, com o título: **Itinerários formativos e curriculares na Educação de Jovens e Adultos.**

O principal objetivo da tese de Fazzi (2007, p. 10) foi “analisar itinerários

---

<sup>2</sup> Disponível em:

[https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/Portal\\_Periodicos\\_CAPES\\_Guia\\_2019\\_4\\_oficial.pdf](https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/Portal_Periodicos_CAPES_Guia_2019_4_oficial.pdf).

formativos de adultos, através de uma análise aberta, dialética e relacional no campo da educação de jovens e adultos”. O pesquisador teve como campo empírico de pesquisa qualitativa duas escolas do estado de Minas Gerais: uma da capital, Belo Horizonte e outra de Pará de Minas, no interior. Foram sujeitos de pesquisa professores, alunos e egressos da EJA; na coleta de dados foram realizadas observações cotidianas – com caderno de campo, aplicadas entrevistas e feita análise documental. Segundo o autor,

Os professores e professoras da EJA se perguntam sobre o que aprender e sobre o que ensinar no cotidiano da sala de aula. A questão que inquieta os professores e professoras é como transformar as concepções de educação e as análises feitas em currículos, conteúdos e atividades com jovens e adultos, que metodologia utilizar e qual filosofia de educação deve nortear esse trabalho na sala de aula, na relação com os jovens, adolescentes e adultos? (Fazzi, 2007, p. 187).

Na discussão e análise a questionamentos como esse, o pesquisador afirma a necessidade de ensinar na EJA, além dos conhecimentos básicos (ato de ler e escrever), auxiliar os alunos a compreender o que leem a expressarem o que pensam a respeito disso. Trabalhar com um currículo que abranja disciplinas como a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, a História, a Geografia e outras, para que os alunos se preparem para as diversas realidades quanto ao setor profissional/laboral, aos aspectos “sociais, econômicos, culturais e individuais na sua relação com o mundo”, expõe Fazzi (2007, p. 188). Uma frase marcante escrita por este mesmo autor leva a refletir que o/a aluno/a da EJA “é um sujeito concreto” (Fazzi, 2007, p. 193).

Foram realizadas buscas com as palavras-chaves (1) e (3) e nenhum trabalho foi encontrado. O que levou a uma nova busca, somente com o termo “novo ensino médio”, com o qual encontramos 31 publicações. Considerando que o Novo Ensino Médio foi criado em 2017, refinamos a busca por período (2017-2022), encontrando oito publicações, das quais analisamos os títulos para observar a pertinência e contribuição com essa pesquisa. Deparamo-nos com três possíveis publicações, as quais realizamos a leitura dos resumos para confirmar sua contribuição com o tema em questão, assim elegemos dois textos, conforme o quadro que segue.

Quadro 01 - Estudos selecionados para a dissertação (I)

<b>Autores/ano</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-chaves</b>
Emily Kathyury Kataoka (2018)	O ideário democrático e popular na educação: Um inventário	Educação; Ideário Democrático e Popular;

	crítico	Democratização da Educação.
Maria Keila da Silva (2018)	Novo Ensino Médio: Das reações contextuais à escola interrompida	Novo Ensino Médio; Medida provisória n. 746/16; Contexto das políticas; Ensino-aprendizado.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023)

Em sua tese, de metodologia bibliográfica, com análise histórica, conceitual e documental, Kataoka (2018) teve como objetivo central analisar e discutir as ideias e concepções de educação que derivaram da Estratégia Democrática e Popular (EDP), no período compreendido entre 1970 até 2002. Essa abordagem é relevante por discutir como se deu a organização da classe trabalhadora e a mobilização em relação à EDP e a estratégia no movimento educacional, destacando as lutas, os conflitos e consequências no campo educacional.

Silva (2018) teve como questão central de sua dissertação a análise sobre as contribuições das reações contextuais na elaboração da atual reforma do Ensino Médio, enfatizando a fala de docentes sobre as políticas que contribuíram com novas possibilidades de atuação, bem como suas insatisfações e controvérsias advindas da nova proposta. Para a autora, a escola de Ensino Médio é sempre interrompida quando se implementam novas propostas, principalmente por que é grande o número de reformas e projetos que em um pequeno espaço de tempo chegam às escolas, trazendo prejuízos muitas vezes irreparáveis.

Consideramos outra palavra-chave no intuito de encontrarmos mais estudos acerca de nossa temática: (4) geografia. Assim, realizamos a busca utilizando a combinação de descritores (3) e (4), obtendo como resultado seis publicações (Quadro 02), dentre as quais elegemos quatro, conforme o foco de nossa pesquisa.

Quadro 02 - Resultados da combinação (3) e (4)

<b>Autores/ano</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo e Instituição</b>
Lucas da Silva Salmeron (2020)	Geografia e o Ensino Médio: As perspectivas de alunos e professores no município de Campo Mourão/PR.	Mestrado em Geografia; Universidade Estadual de Maringá/PR
Alcineia de Souza Silva (2022)	As contribuições de tempos, espaços e práticas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de geografia em um CWPI de Formosa/Goiás: diálogos com a reforma do Ensino Médio.	Doutorado em Geografia; Universidade de Brasília.
Carlênia Silva Lima (2022)	Memes e educação: uma proposta pedagógica nas aulas de geografia.	Mestrado em Educação; Universidade Tiradentes (Aracaju/PE)
Miguel Soares Cirqueira (2001)	O ensino de geografia em escolas estaduais de nível médio em Goiânia.	Mestrado em Educação; Pontifícia Universidade

		Católica de Goiás (Goiânia/GO).
Tamiris da Silva Peniche Nunes (2020)	O regime de informação do novo Ensino Médio: contribuições da competência crítica em informação.	Mestrado em Ciência da Informação; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
Leônidas Siqueira Duarte (2019)	Análise das relações entre os currículos pré-ativos de geografia e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): em questão a escala geográfica João Pessoa/PB 2019.	Mestrado em Geografia; Universidade Federal de Paraíba (João Pessoa/PB)

Fonte: Elaboração da autora com base na CAPES (2024).

Analizamos quatro dissertações e a tese para verificar a contribuição dessas pesquisas com a nossa abordagem. A dissertação de Cirqueira (2001) não estava disponível para leitura, o que nos levou a desconsiderar qualquer contribuição.

Salmeron (2020) expõe que a Geografia, como componente curricular, visa à promoção do desenvolvimento do pensamento geográfico nos estudantes, proporcionando uma compreensão abrangente do espaço em suas diversas escalas. Contudo, observou a secundarização desse conhecimento nas legislações educacionais atuais, especialmente no Ensino Médio, fase determinante para a definição dos projetos de vida dos jovens. À luz desse panorama e das reformas educacionais em curso, essa pesquisa analisou a relevância do conhecimento geográfico na formação dos estudantes, destacando as suas percepções e dos professores de escolas em Campo Mourão/PR. A metodologia adotada foi qualitativa, com embasamento no método crítico-dialético, incluindo pesquisa bibliográfica e coleta de dados em duas escolas locais. Os resultados revelaram persistência de desafios estruturais no Ensino Médio e na abordagem da Geografia. Embora a maioria dos estudantes reconheça a relevância da disciplina, enfrentam dificuldades conceituais e de interesse. Professores e alunos compartilham preocupações e perspectivas concernentes à necessidade de repensar uma Geografia mais relevante para o progresso dos alunos.

A tese de Silva (2022) se concentrou na análise do ensino de Geografia em um Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) de Ensino Médio, em Formosa/GO, visando compreender sua dinâmica e suas relações, especialmente considerando o impacto da implementação do tempo integral na qualidade do ensino-aprendizagem nessa disciplina, suas potencialidades e os desafios que podem surgir com o Novo Ensino Médio. A mencionada pesquisadora observou que as práticas diferenciadas no ensino de Geografia, facilitadas pela flexibilidade proporcionada pelos professores

e pela estrutura curricular, permitia uma ampliação de oportunidades de aprendizagem. No entanto, no decorrer da pesquisa, percebeu a persistência de práticas inadequadas na disciplina e a ameaça do Novo Ensino Médio, que poderia comprometer o trabalho desenvolvido, especialmente pela possibilidade de redução da carga horária dedicada à Geografia e pela mudança na organização curricular.

Silva (2022) adotou a abordagem de Estudo de Caso Qualitativo, utilizando técnicas da pesquisa bibliográfica, pesquisa exploratória e documental, com aplicação de entrevistas e questionários, utilizando a análise de conteúdo e a triangulação de fontes. Os resultados corroboraram a tese de que tempo, espaço e práticas são dimensões que influenciam o processo de ensino-aprendizagem da Geografia, podendo tanto facilitar quanto limitar esse processo. A estruturação adequada de tempo e espaço, juntamente com práticas docentes eficazes, segundo a pesquisadora, contribuem significativamente para a formação dos alunos. Porém, o Novo Ensino Médio, em Goiás, trouxe consequências negativas para o ensino de Geografia, incluindo a redução do espaço curricular, o retrocesso teórico-metodológico e a fragilização da formação dos estudantes, comprometendo sua compreensão do mundo contemporâneo e sua formação cidadã.

Ao dissertar sobre memes e educação: uma proposta pedagógica nas aulas de geografia com uso de memes, Lima (2022) expôs o quão importante é examinar a atenção necessária que a comunidade escolar deve dedicar à interação dos alunos com os novos recursos digitais, os quais facilitam o acesso e a disseminação de informações em grande escala. Entre esses recursos, os memes da *internet* se destacam em termos de linguagem e comunicação amplamente difundida na atualidade. Assim, o objetivo dessa pesquisa foi explorar o uso de memes como uma prática pedagógica nas aulas de Geografia. A pesquisadora questionou de que maneira essa abordagem pode proporcionar oportunidades para trabalhar com esse gênero digital na construção do saber geográfico. Os objetivos específicos incluíram analisar as relações entre memes e a cibercultura nas aulas de Geografia, compreender como os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental reinterpretem seus conhecimentos por meio dos memes e evidenciar as contribuições da produção e interpretação de memes como estratégia pedagógica.

A fundamentação teórica se baseou em conceitos de cibercultura, ciberespaço e memes, explorando as contribuições de diversos autores. Além da pesquisa bibliográfica, Lima (2022) adotou uma abordagem qualitativa de observação

participante. A pesquisa-intervenção foi realizada com 13 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, em uma instituição em São Cristóvão/SE. Foram conduzidas atividades que envolveram a discussão sobre memes, sua aplicação e associações intertextuais para promover reflexões e construção de conhecimento de forma humorística, porém séria. Este estudo destacou a utilização dos memes como um recurso motivador e facilitador no ensino-aprendizagem de Geografia.

A proposta do estudo de Nunes (2020), foi uma investigação baseada em pesquisa bibliográfica e documental, objetivando identificar os principais benefícios da competência crítica em informação no novo modelo de Ensino Médio. Utilizando autores como Bernd Frohmann, Maria Néida González de Gómez e Sandra Braman, a pesquisa definiu regime de informação como um sistema ou rede com fluxos e produção informacional que envolve diversos atores influenciados pelo contexto social.

Nunes (2020) analisou os impactos da LDB e da Lei n. 13.415, de 2017, comparando suas modificações e discutindo suas implicações na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando compreender seu papel no contexto do novo Ensino Médio, levando em conta a desigualdade social na educação. A metodologia incluiu pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo para examinar as mudanças na LDB e traçar a genealogia das políticas de informação relacionadas à implementação do Novo Ensino Médio. Os resultados revelaram inconsistências nas propostas do novo modelo de Ensino Médio em relação ao desenvolvimento das competências dos alunos e destacaram a importância da competência crítica em informação. Nunes (2020) conclui que essa competência pode capacitar os alunos a lidar com o recente modelo educacional, especialmente se forem promovidas práticas informacionais e sociais nas bibliotecas, proporcionando maior empoderamento aos estudantes no âmbito do sistema informativo do Ensino Médio.

A dissertação de Duarte (2019) examinou as conexões e influências entre os currículos pré-ativos para o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), concentrando-se nas representações geográficas e nas relações multiescalares presentes nas provas, entre os anos de 2009 e 2018. O objetivo foi investigar as possibilidades e limitações das escalas geográficas no ENEM e, conseqüentemente, na prática pedagógica da Geografia escolar, dada a influência do exame como uma 'política curricular'. Utilizando o enfoque triangular de Moreira (1997), teorias críticas do currículo e análise do discurso, baseadas em Vilela (2013) e

Foucault (2010), como referencial teórico-analítico, o pesquisador também se apoiou nas contribuições de estudiosos das áreas de currículo, pedagogia, educação e pesquisa em Geografia.

Duarte (2019) expôs que ficou evidente que o ENEM transcende a lógica tradicional dos arranjos curriculares, assumindo o papel de política curricular em nível nacional, especialmente após as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 2012. O pesquisador observou que o ENEM privilegia a representação espaço-social dos fenômenos em diversas escalas geográficas em 42,8% dos itens de Geografia, o que reflete uma orientação curricular para o entendimento das escalas geográficas na aprendizagem. Após discutir os desafios socioespaciais do exame, o pesquisador propôs que a prova de Ciências Humanas do ENEM incluía 75% de itens gerais para todo o Brasil e 25% de itens voltados para aspectos regionais, conforme a região na qual o aluno opta por realizar o exame.

Segundo Duarte (2019), a relevância de sua pesquisa reside na discussão sobre as escalas geográficas no currículo de Geografia e na aprendizagem espacial, considerando o contexto das mudanças na legislação educacional, especialmente a Lei do Novo Ensino Médio e a homologação da BNCC.

Os cinco estudos revisados oferecem perspectivas relevantes para nossa pesquisa quanto aos efeitos dos ITFs sobre os professores de Geografia na EJA no que se refere ao Novo Ensino Médio. Eles trazem desafios enfrentados pelos professores e mudanças no cenário educacional. Salmeron (2020) enfatiza a importância da Geografia no Ensino Médio, apontando a diminuição desse enfoque nas políticas educacionais atuais. Silva (2022) analisa o impacto do ensino integral no ensino de Geografia, revelando a preocupação com possíveis consequências do Novo Ensino Médio. A proposta de Lima (2022) é utilizar memes como recurso pedagógico, enquanto Nunes (2020) destaca a necessidade de promover a competência crítica em informação frente às mudanças na legislação educacional. A pesquisa de Duarte (2019) examina as interações entre os currículos pré-ativos para o Ensino Médio e o ENEM, destacando a necessidade de interpretar as escalas geográficas nas práticas de aprendizagem.

A pouca produção acadêmica sobre o tema evidencia a relevância e a necessidade da pesquisa, oportunizando explorar o assunto com informações relevantes, ideias e perspectivas em relação aos ITFs sobre os professores de Geografia do ensino de EJA, justificando assim a necessidade do trabalho.

## 2. METODOLOGIA

Essa pesquisa pode ser caracterizada como qualitativa e exploratória (quanto aos fins), bibliográfica e documental (quanto aos meios), fundamentada na análise de documentos legais e publicações científicas que tratam da educação brasileira, com ênfase especial na Educação de Jovens e Adultos e nas transformações que a afetam. O foco da discussão se concentrou nos impactos dos IFs sobre os professores de Geografia no ensino de jovens e adultos, a partir das mudanças educacionais na área das Ciências Humanas com o Novo Ensino Médio.

Na visão de Marconi e Lakatos (2003), a escolha do tema é muito importante quando se propõe a investigar um assunto, sendo a pesquisa bibliográfica o princípio de toda e qualquer pesquisa. A relevância do tema, bem como as descobertas em relação a ele, é importante para que a discussão consiga contribuir para com a ampliação dos resultados a seu respeito, até porque, uma pesquisa nunca esgota um debate anterior. O que indica a pesquisa bibliográfica ser construída tendo como base publicações anteriores, tais como livros, teses, dissertações, artigos, anais de congressos e outros. Para Antônio Carlos Gil (2008, p. 50), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Na concepção de Antônio Joaquim Severino (2007), a pesquisa bibliográfica:

Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos se tornam fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos. No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas, sobretudo, de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Severino, 2007, p. 122-123).

Durante a elaboração da pesquisa bibliográfica foi realizado um fichamento, que permitiu a coleta e organização dos dados bibliográficos utilizados para fundamentar e aprofundar a discussão sobre o tema proposto. Na contemporaneidade, como explicam Marconi e Lakatos (2003), é possível encontrar inúmeras publicações em bibliotecas físicas e virtuais, bem como em banco de dados, como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Severino (2007, p. 136) destaca

que no portal da CAPES, “há possibilidade de acesso a periódicos de todas as áreas, bem como a teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação de todos os Estados do país”.

Severino (2007, p. 123) explica que existem modelos clássicos de pesquisa, dentre as quais, a pesquisa exploratória, que consiste em “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. O levantamento bibliográfico é a forma mais comum de realizar esse tipo de pesquisa exploratória. Quanto à pesquisa documental, Gil (2008) explica que:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (Gil, 2008, p. 51).

Dessa forma, os procedimentos de coleta de dados foram conduzidos por meio da leitura e análise da literatura que aborda a educação de jovens e adultos, bem como pela discussão e análise de documentos relacionados à EJA e à proposta do Novo Ensino Médio. Essas etapas visaram alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. Marconi e Lakatos (2003) contribuem ao afirmar que, na pesquisa bibliográfica, é essencial realizar a análise e a interpretação crítica do material que a subsidia. A análise de uma pesquisa bibliográfica envolve a compreensão e avaliação crítica das fontes bibliográficas utilizadas, tendo clareza dos objetivos que se pretende alcançar e as perguntas que se deseja responder, o que ajuda no direcionamento da pesquisa e análise, focando nos aspectos mais importantes.

Para a condução da pesquisa, foram estabelecidos dois critérios principais de seleção das publicações: a proximidade temática e o recorte temporal. A proximidade temática se refere à relevância direta dos estudos em relação aos itinerários formativos na EJA e às implicações para os professores de Geografia. O recorte temporal restringe a análise às publicações mais recentes, especificamente entre os anos de 2017 e 2022, período após a implementação do Novo Ensino Médio. Utilizando esses critérios, foi possível selecionar três publicações que mais se alinham com o objetivo da pesquisa.

A dissertação de mestrado de Lucas da Silva Salmeron (2020), intitulada

“Geografia e o Ensino Médio: As Perspectivas de Alunos e Professores no Município de Campo Mourão/PR”, foi defendida na Universidade Estadual de Maringá. Nesse estudo, Salmeron (2020) examina a importância da Geografia no Ensino Médio, especialmente diante das recentes reformas educacionais. O autor adota uma abordagem qualitativa, baseada no método crítico-dialético, para investigar as percepções de alunos e professores sobre a relevância do conhecimento geográfico. Além disso, o estudo destaca os desafios estruturais e conceituais enfrentados nesse contexto.

A tese de doutorado de Alcineia de Souza Silva (2022), intitulada “As Contribuições de Tempos, Espaços e Práticas para o Desenvolvimento do Processo de Ensino-Aprendizagem de Geografia em um CEPI de Formosa/GO: Diálogos com a Reforma do Ensino Médio”, foi defendida na Universidade de Brasília. O estudo se concentra na dinâmica do ensino de Geografia em um Centro de Ensino em Período Integral (CEPI), adotando uma abordagem qualitativa de estudo de caso para analisar os impactos do Novo Ensino Médio. A pesquisa destaca tanto as potencialidades quanto os desafios associados à implementação do tempo integral, examinando como isso afeta a qualidade do ensino-aprendizagem de Geografia.

A dissertação de mestrado de Tamiris da Silva Peniche Nunes (2020), intitulada “O regime de informação do Novo Ensino Médio: contribuições da competência crítica em informação”, foi defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nesse estudo, a autora investiga as implicações do Novo Ensino Médio para a formação dos alunos, com ênfase na competência crítica em informação. Além disso, a pesquisa analisa as mudanças na legislação educacional e discute suas consequências para a BNCC, ressaltando a importância de práticas informacionais que capacitem os estudantes a lidar com o novo modelo educacional.

A seleção dessas três publicações permite uma análise detalhada dos IFs para professores de Geografia no contexto da EJA, oferecendo uma visão abrangente das transformações e desafios introduzidos pelo Novo Ensino Médio. A proximidade temática e o recorte temporal garantem que os estudos escolhidos sejam diretamente relevantes e reflitam as atualizações mais recentes das reformas educacionais. Esses estudos fornecem uma base teórica sólida para a pesquisa sobre os IFs na EJA. A escassez de publicações específicas sobre o tema destaca a importância e a necessidade do trabalho, que visa explorar as implicações dessas trajetórias formativas para os professores de Geografia no contexto do Novo Ensino Médio.

Além dos textos selecionados por meio do levantamento do estado do conhecimento, outros autores relevantes para a temática também foram analisados, contribuindo para a constituição do *corpus* deste estudo. Esses textos adicionais foram escolhidos com base em sua pertinência teórica e metodológica, visando aprofundar as discussões e complementar as perspectivas levantadas na pesquisa. A inclusão de diferentes abordagens e referências foi fundamental para oferecer uma visão mais abrangente do tema, garantindo que o estudo considerasse nuances e debates contemporâneos da área de conhecimento investigada.

### **3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS TRANSFORMAÇÕES NO NOVO ENSINO MÉDIO**

Neste capítulo, será abordado a EJA no Brasil, contextualizando historicamente seu desenvolvimento e os aspectos legais que a regem. Iniciando com uma análise da evolução da EJA, destacando as principais mudanças e desafios enfrentados ao longo dos anos. Em seguida, serão apresentados os aspectos legais que estruturam essa modalidade de ensino, proporcionando uma compreensão das diretrizes e normativas vigentes. Será analisada a introdução da Lei n. 13.415/17 e suas implicações para o Novo Ensino Médio, com ênfase nas mudanças educacionais específicas na área das Ciências Humanas e Sociais. Por fim, será explorado o impacto dos ITFs da EJA, refletindo sobre suas potencialidades e desafios na formação dos estudantes. Com este panorama, busca-se oferecer uma visão abrangente das transformações e dinâmicas que permeiam a EJA no contexto atual, especialmente à luz das recentes reformas educacionais.

#### **3.1 Educação de Jovens e Adultos: Uma análise histórica contextualizada**

A EJA foi consolidada como modalidade da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Os artigos 37 e 38 garantem a oferta de ensino fundamental e médio para aqueles que não concluíram essas etapas na idade regular, com metodologia e organização específicas que atendam às características dos jovens e adultos. Esse marco legal permitiu a ampliação de políticas públicas voltadas para a inclusão educacional e social.

Conforme explica Chagas (2020, p. 1), “A EJA passou por diferentes momentos e teve um progresso fragmentado, com avanços, mas com muitos retrocessos”, sendo foco de estudos que se propuseram discutir essa modalidade. Ao explorar o histórico da EJA no Brasil, argumenta-se a necessidade de retomar a educação brasileira desde a chegada dos colonizadores no Brasil. Na época, os jesuítas seguiam os princípios acordados com o governo, segundo os costumes e práticas indianas, com vistas a atender às demandas dos governantes, incluindo-se a educação e a fé. Sobressaía uma educação voltada às prioridades do governo, do sistema empresarial e da conversão ao catolicismo, cujo objetivo era dominar e unificar as atividades comerciais, bem como a sobreposição de seus costumes e da educação sob os

nativos.

Essa era a oportunidade da educação para os adultos, enquanto para as crianças a educação dada visava a criação de uma geração mais atual para obedecer às regras da Igreja e do Estado, com uma cultura diferente daquela de seus pais, considerada como pouco civilizada. Com a expulsão dos Jesuítas, o regresso e o descaso alcançaram a educação dos adultos, fazendo-a permanecer inerte por um longo período, retomando somente no período imperial (1822-1889), quando se efetivou uma rede de educação pública no Brasil. Chagas (2020) explica que a educação proporcionada pelos Jesuítas influenciou muito, a ponto de não se realizarem reformulações por um bom tempo.

As primeiras ações educativas no Brasil se relacionam ao sistema de ensino instituído pelos padres jesuítas, que vigorou por mais de 200 anos, sendo interrompido em 1759, quando Marquês de Pombal os expulsou do país e estabeleceu as aulas régias. Houve uma ruptura no ensino e se amargou índices de analfabetismo de 80% entre os homens e 90% entre as mulheres, sendo a alfabetização retomada somente no Brasil império, explicam Ana Maria de Oliveira Galvão e Maria Clara Di Pierro (2004).

Em 1881, foi instituída a Lei Saraiva, pelo Decreto n. 3.029, de 9 de janeiro, que sancionava as eleições diretas e estabelecia o título de eleitor. Os analfabetos, contudo, não podiam votar, pois eram considerados incapazes e ignorantes. Após 10 anos, o sistema de educação brasileiro passou a ser público, mas ainda centrado na elite. Em 1915, foi fundada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, com ações pautadas no combate à ignorância, mas com vistas às ideias republicanas. Em 1920, mais da metade da população era analfabeta, entretanto, o escritor Olavo Bilac, sensibilizado pela situação de ignorância que se encontrava a população, promoveu a Campanha “Pioneira da Educação Nova”, ficando conhecido como “Movimento dos Pioneiros da Educação Nova”.

Anísio Teixeira (1989), ao discutir sobre a possível ligação das escolas com a estratificação social, evidenciou a resistência em estabelecer um modelo educacional que superasse as barreiras de classe, destacando a criação da escola pública para aprovisionar a educação a todos, independente de classe social. Entretanto, reconheceu que, na prática, essa ideia não se concretizou, sendo mantidos sistemas paralelos de educação - um para a elite e outro para as aulas menos favorecidas.

Para Teixeira (1989), um dos criadores da estrutura educacional pública no

Brasil, o modelo formulado refletiu o dualismo social e impediu o florescimento da escola pública comum, dividindo a sociedade entre os privilegiados e os desprivilegiados, configurando uma educação seletiva e 'decorativa', destinada a permitir uma vida distinta da comum, em contrário à uma formação que atendesse a todos os cidadãos. Para este mesmo autor, o sistema educacional brasileiro se mostrou despreparado para lidar com uma população já emancipada e apontou a necessidade de uma nova política educacional voltada para uma educação para todos, capaz de atender às demandas do país, tanto na formação básica quanto em níveis mais avançados.

A expansão do ensino básico e superior se revelou mais como uma busca pela reputação que pela eficiência na educação oferecida, resultando em um modelo educativo ineficaz, que não preparava os indivíduos para o mundo profissional, o ambiente de trabalho. Teixeira (1989) ressaltou a importância de uma educação pública e gratuita que oferecesse ao povo brasileiro uma formação adequada e eficiente para todas as camadas sociais, alertando para os desafios do progresso do país caso não houvesse uma transformação significativa no referido sistema.

Para os simpatizantes da campanha Pioneira da Educação Nova, apenas a educação poderia modificar a ignorância em que o povo estava mergulhado, à margem da sociedade e desprovido de qualquer embasamento ou conhecimento no que concerne a questões econômicas, sociais e políticas. Apesar de o foco principal não ser a EJA, por meio desse movimento, foram levantados vários questionamentos e discussões relacionados ao combate do analfabetismo, sendo considerado um elemento problema que se apresentava na sociedade e um obstáculo ao crescimento e desenvolvimento da nação, expõe Moacir Gadotti (2018).

O advento do Regime Militar, em 1964, e a tomada do poder geraram impactos políticos e governamentais em várias áreas da sociedade. Na Educação, a EJA foi muito afetada, principalmente os programas alicerçados no Método de Paulo Freire, como o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), que foi interrompido e seus idealizadores reprimidos, argumenta Floriano José Padro Escobar (2007).

O educador brasileiro Paulo Freire foi duramente perseguido pelo Regime Militar, sendo acusado de disseminar ideias anárquicas, contrárias e subversivas ao sistema político vigente. Seus ideais tinham como premissa a educação das camadas mais populares da sociedade, a fim de levar o estudante a entender e se conscientizar sobre o seu entorno, seu meio e realidade. O Estado viu nos movimentos sociais e nas

práticas educativas vigentes, coesas e conscientes, uma ameaça à ideologia hegemônica, os quais poderiam causar rebeliões contra o sistema ditatorial.

Com a interrupção dos programas de alfabetização, principalmente de adultos, o nível educacional decaiu ainda mais e a quantidade de analfabetos, sobretudo de adultos que não sabiam nem mesmo assinar seu nome, correspondia a 40% da população (Escobar, 2007). Os militares se depararam com uma população cuja parte significativa não estava em condições de servir adequadamente aos seus interesses, como mão de obra barata e abundante, capaz de sustentar suas ambições e os interesses econômicos no curto prazo.

Para que o regime ditatorial vigente fosse bem-sucedido, a alfabetização era necessária, contudo, não pelo método Paulo Freire, que visava à formação de um sujeito crítico. Para os militares, almejava-se a formação de um indivíduo passivo, um instrumento que se deixa ser manipulado, sem qualquer pensamento crítico ou reflexivo que lhe desse condição de sair da situação de marginalidade social.

Objetivando erradicar o analfabetismo, o governo elaborou o projeto denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), presidido pelo Presidente da República, visando controlar e interferir na educação atendendo aos interesses do regime militar. O foco era manter essa ideologia entre os brasileiros, educando apenas para mecanizar os educandos e ensiná-los a decodificar números e letras sem qualquer cunho político e crítico. Discorrendo sobre as implicações do MOBRAL, Ana Carolina Faria Coutinho (2005, p. 13) enfatiza que esse

[...] movimento deixou marcas que percebemos atualmente, já que criou analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que muitas vezes prenderam somente a assinar o nome, e que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem.

O Regime Militar criou o Ensino Supletivo, regulamentado pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, e pelo Parecer n. 699, de julho de 1972, do Conselho Nacional de Educação (CNE), reconhecendo a EJA como um direito e forma de acesso à cidadania, contudo, limitou-se para a faixa etária dos 7 aos 14 anos. O Ensino Supletivo tinha seu próprio estatuto conservador, mas não conseguiu coibir a evasão escolar. A princípio, foi feito em caráter de suplência para os analfabetos e para aqueles indivíduos que precisavam comprovar a escolaridade no trabalho (Paraná, 2006).

Em 1985, o MOBRAL foi extinto durante o governo de José Sarney, mas as suas

características permaneceram na seara educacional até 1990, por meio da criação da Fundação Educar, que herdou todas as bases legais, a diretoria e a estrutura da anterior, sendo extinta pelo Presidente Fernando Collor de Mello.

Com a aprovação e a vigência da LDB/96, principal lei educacional do país, criou-se a modalidade de educação para jovens e adultos, nas fases do Ensino Fundamental e Médio, cunhando a nomenclatura EJA. Esse termo está presente nos documentos oficiais mais importantes, e possibilitou a inclusão dessa modalidade na Educação Básica (artigos 37º e 38º da LDB/96).

Nota-se que a trajetória da EJA vem sendo marcada por uma série de mudanças ao longo dos anos, até se chegar à sua configuração atual: uma modalidade de ensino da Educação Básica, gratuita e voltada a indivíduos que, por diferentes razões, não conseguiram concluir seus estudos em um tempo regular de ensino, conforme a sua idade. O Estado, nessa conjuntura, não garantiu a continuidade desses sujeitos em um ambiente escolar.

No Brasil, o histórico da EJA está alicerçado em ações, lutas e programas destinados à Educação Básica, principalmente com a execução de projetos para combater o analfabetismo. Nesse contexto, em várias frentes da educação é possível observar o incentivo à profissionalização, tanto de jovens como dos adultos, mesmo que de forma sutil. Outro ponto a destacar é o apoio ofertado aos alunos para que aprendessem a leitura e a escrita, com vistas a exercer o direito ao voto, entretanto, tais estímulos vieram acompanhados de cobranças econômicas no que concerne a uma cultura letrada, conforme expõem Adriana de Almeida e Ângela Maria Corso (2015).

A EJA é uma modalidade de ensino oferecida via desenvolvimento de políticas públicas e destinada a indivíduos que foram privados do direito à educação em algum momento da vida. Isso pode ter ocorrido devido à necessidade de trabalhar, à desmotivação familiar ou até mesmo à falta de suporte do sistema de ensino regular. Essa problemática é comum em diversos grupos sociais, como mães que interromperam seus estudos para cuidar dos filhos, pessoas que vivem em regiões rurais ou ribeirinhas, entre outros. Essa modalidade é elementar para que esses indivíduos possam voltar a estudar, desenvolver habilidades, competências e, conseqüentemente, melhorar as suas condições de vida. Por meio dessa modalidade de ensino, os estudantes podem concluir o Ensino Fundamental e Médio, além de receberem formação profissional.

É preciso compreender que a EJA não é uma estratégia cujo fim é ‘corrigir’ o passado, mas sim, um instrumento que oportuniza aos estudantes progredirem em suas vidas pessoais e profissionais, garantindo assim, seu direito à educação. Por isso, é importante que o ensino dessa modalidade seja de qualidade, com professores capacitados e materiais didáticos adequados. Além disso, é preciso uma abordagem pedagógica que considere as particularidades dos estudantes, valorizando as suas experiências de vida e conhecimentos prévios.

É essencial que se garanta mais que o acesso à educação às pessoas que foram privadas desse direito, seja qual for a razão, sendo fundamental que as políticas públicas em educação contemplem a EJA, em um esforço conjunto para que o ensino oferecido seja de qualidade, de modo a valorizar as suas particularidades.

Na perspectiva de Marisa Narcizo Sampaio (2009), a trajetória do EJA no Brasil é complexa, repleta de desafios, de tensões e de interações entre o Estado e as questões econômicas, políticas e sociais, além de envolver organizações não governamentais e movimentos sociais. Tudo isso, conforme argumenta a autora, ocasionou um desenvolvimento marcado pela descontinuidade e ineficácia das políticas e pelo caráter compensatório, gerando o analfabetismo funcional. Chagas (2020) concorda e ressalta que a trajetória histórica da educação brasileira é complexa, pois se entrelaça com o desenvolvimento gradual do sistema educacional no país. Ele destaca a importância de considerar a forma lenta, porém significativa, com que essa evolução se deu, bem como suas implicações e conquistas ao longo dos anos.

A EJA tem sido uma área muitas vezes negligenciada pela sociedade e marginalizada pelos estereótipos preconceituosos que cercam seus alunos. Infelizmente, não é raro que os estudantes matriculados nessa modalidade de ensino sejam estigmatizados como aqueles que pouco aprendem, como pobres, sem cultura e mal alfabetizados. Essa imagem negativa pode ser fruto de uma relação desarmônica entre as camadas sociais – dominantes e dominadas – que nem sempre enxergam na educação uma ferramenta de transformação social, mas um privilégio reservado apenas às camadas mais abastadas da população.

Nesse contexto, essa modalidade acaba sendo confundida com assistencialismo, reforçando o falso pensamento de que a escolarização desses indivíduos é uma ação ligada à caridade e não um direito garantido pela Constituição Federal. Tal visão, estigmatizada e preconceituosa, afeta diretamente os alunos

matriculados nessa etapa educativa, os quais, não raro, precisam lidar com o preconceito e a discriminação, além de enfrentar dificuldades adicionais na busca pelo conhecimento e pela valorização social.

Por isso a importância de reconhecer a EJA como um instrumento de inclusão social e de promoção da cidadania, capaz de transformar a vida de milhões de brasileiros e brasileiras que foram privados do acesso à escolarização em sua infância e juventude. Para que isso se concretize é necessário combater os estereótipos e preconceitos que a cercam, como forma de garantir a educação para todos, independentemente de sua classe social ou origem. À medida que a pessoa aprende e assimila conhecimentos reflexivos, ela se torna mais apta a promover mudanças em sua realidade e se tornar mais ativa na luta contra a exclusão social, política e econômica.

Assim, a EJA emerge como elemento primordial na formação de uma sociedade mais equilibrada e justa ao proporcionar a pessoas de diversas origens e circunstâncias a oportunidade de adquirir conhecimentos e habilidades fundamentais para sua vida. Ao garantir o acesso à educação para jovens e adultos, a EJA desempenha um papel decisivo na redução das desigualdades, permitindo que esses indivíduos participem de maneira mais ativa e informada na sociedade.

O reconhecimento da EJA como uma modalidade de ensino da Educação Básica, ainda que não se configure em um ensino ideal, mas que avança lentamente, deu-se por meio da LDB/96. Na atualidade, com a reforma do Ensino Médio e a versão atualizada da BNCC, a EJA ficou imperceptível nesses documentos, nem mesmo recebeu uma menção exclusiva. O resultado disso é a necessidade da adaptação a um ensino regular que, não raro, desconsidera as peculiaridades dessa modalidade e o perfil de alunato, que tem que ser tratado de forma separada e de acordo as suas vivências e bagagem sociocultural, priorizando-se as suas especificidades.

### **3.2 Aspectos legais da Educação de Jovens e Adultos**

No início deste capítulo, serão destacados alguns elementos históricos importantes da EJA, essenciais para compreender como essa modalidade de ensino foi criada e reformulada ao longo do tempo. Serão abordados os desafios enfrentados, amplamente discutidos em trabalhos científicos e vividos por alunos que buscam retomar os estudos por diversos motivos.

A base legal da EJA é formada pela lei maior (Constituição Federal Brasileira, de 1988 – CF/88); pela LDB/96; pelo Parecer CNE n. 05/97; pela Lei n. 13.415/2017 (Novo Ensino Médio) e; pela BNCC (2018). A CF/88 estabelece, no Capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, nos artigos 205, 206, 208 e 214, que expressam os princípios e as diretrizes fundamentais sobre a educação no Brasil. O artigo 205 destaca a educação como um direito de todos, incumbindo ao Estado, à família e à sociedade promovê-la, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, à sua participação ativa na vida da comunidade e no processo democrático, bem como no aprimoramento de suas habilidades profissionais. O artigo 206 estabelece princípios norteadores do ensino, destacando a igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

O artigo 208 detalha o dever do Estado com a educação, incluindo o atendimento ao educando em todas as etapas da Educação Básica por meio de programas suplementares, como material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Já o artigo 214 prevê a elaboração do Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com metas e estratégias para garantir a continuidade e o desenvolvimento do ensino em diferentes níveis, etapas e modalidades. Dentre os objetivos, destacam-se a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino e a formação para o emprego.

Analisando esses artigos, percebemos um compromisso constitucional com a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, visando o pleno desenvolvimento da sociedade. A Educação Básica está garantida para todos pela lei maior, incluindo aqueles que não tiveram acesso ou deixaram de permanecer na escola na faixa etária mais adequada, de acordo com sua maturidade cognitiva, emocional e física. Isso assegura que o aprendizado e as experiências ocorram no momento mais apropriado para cada estágio de desenvolvimento do indivíduo.

Na sequência histórica, a EJA se encontra legalmente amparada na LDB/96, nos artigos 37º e 38º, conforme mencionamos, também nos artigos 4º e 208º. O artigo 4º estabelece que é responsabilidade do Estado garantir a educação escolar pública, orientada por diversas diretrizes. Ele torna o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para todos, independentemente da idade em que os indivíduos buscam essa formação. Além disso, propõe a expansão gradual da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio, enfatizando a importância dessa etapa na formação dos indivíduos. Destaca a necessidade de uma educação regular adaptada às condições e

necessidades de jovens e adultos, oferecendo meios que facilitem seu acesso e permanência na escola, especialmente para aqueles que trabalham. Essa medida busca garantir oportunidades educacionais para grupos que enfrentam dificuldades específicas em frequentar a escola (Senado Federal, 2005).

O artigo 208 reforça o compromisso do Estado com a educação como um direito e traz a meta de ampliar, progressivamente, a oferta gratuita ao Ensino Médio, buscando garantir que essa etapa de ensino esteja também disponível para todos os cidadãos, evidenciando a importância dada à educação, com uma oferta abrangente e acessível (Senado Federal, 2005). Segundo esses artigos a garantia aos jovens e adultos é dada em sua totalidade na Educação Básica, de forma gratuita, devendo-se respeitar suas necessidades e disponibilidades.

Segue o Parecer CNE n. 05/97, homologado em 16 de maio de 1997, que no item 3.5 trata sobre a Educação de Jovens e Adultos, referindo-se aos já mencionados artigos 37 e 38 da LDB/96. Este Parecer altera o que a Lei n. 5.692/71 denominava de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos”, concretizando-se essa modalidade em caráter regular aos sujeitos que não tiveram acesso à educação na idade própria.

Outra mudança trazida pelo referido Parecer se deu em relação à idade: antes os jovens e adultos com idade entre 18 e 21 anos poderiam realizar os exames supletivos em nível fundamental ou médio, baixando para 15 e 18 os novos limites. Alteração também em relação à oferta do ensino gratuito pelo Poder Público, que antes se estendia à toda a Educação Básica, passando a ser aplicada somente à etapa do Ensino Fundamental.

Também é nova a explicitação da possibilidade de certificação, por instituições de ensino, mediante exames próprios, de habilidades e conhecimentos obtidos informalmente. Normas para que tais certificações ocorram deverão ser baixadas pelos sistemas de ensino correspondentes, de modo a se oferecerem as garantias indispensáveis à qualidade de formação a que jovens e adultos têm direito. Na educação de jovens e adultos o Poder Público, nos municípios e, ‘supletivamente’, pela ação do Estado e da União, deverá ‘prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados’ (artigo 87, parágrafo 3º, inciso II) (Brasil, 1997, p. 7).

Nas Disposições Gerais, o Parecer n. 5/97 institui que o ensino à distância é ofertado somente em instituições credenciadas pela União, por visar a valorização e a credibilidade dos envolvidos nesse processo.

Um documento escrito a pedido do Movimento pela Base traz o histórico da

EJA, de 1940 até 2022, com o principal objetivo de se fazer valer a educação de qualidade para todos, expressa desde a CF/88. Trata-se do documento “Em Busca de Saídas para a Crise das Políticas Públicas de EJA”, cuja construção contou com a contribuição de representantes da Ação Educativa; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e Instituto Paulo Freire.

O referido documento traz que foram muitas as campanhas, os movimentos e os programas voltados para a EJA, representando mais retrocessos do que avanços. A princípio, a EJA é fruto da Educação Popular, de 1950, que passou por diferentes momentos epistemológico-educacionais e organizativos entre os anos de 1950 e 1960, em defesa da escola pública popular e comunitária, passando por mais discussões e transformações entre os anos de 1970 e 1980, até a escola cidadã - formação para a cidadania, proposta por Paulo Freire - sempre permeada de ajustes (e desajustes), com diferentes interpretações e desafios, convergências e muito mais divergências. O mesmo documento reforça que:

A Constituição de 1988, no que diz respeito à EJA, destaca-se o artigo 3º, que trata dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, no inciso IV: ‘promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação’, o que deixa claro que a idade não pode ser uma razão de exclusão a qualquer direito (Observatório Movimento pela Base, 2022, p. 10).

Essa afirmativa derruba o argumento de atender nos exames os jovens e adultos com idade entre 15 e 21 anos. Além disso, o supramencionado documento expressa que a LDB/96 representou um considerável avanço, por proporcionar a implementação de estratégias próprias para o progresso escolar do público da EJA. Porém, após sua promulgação, pouco se observou de investimentos da esfera governamental, em nível federal, nessa modalidade.

Surgiram poucas iniciativas para a EJA, como as Propostas Curriculares para o 1º Segmento (1997) e para o 2º segmento da EJA (2002); foi distribuída uma coleção elaborada pela ONG Ação Educativa para atender aos alunos da EJA, em 1998, ano em que ocorreu a criação da proposta curricular para o 1º segmento e ofertada a formação de professores no âmbito do Programa Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN em Ação (Observatório Movimento pela Base, 2022).

Seguindo a linha de programas, em 1995, o MEC criou o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), visando “reduzir o desemprego, combater

a pobreza e elevar a produtividade em um contexto em que a globalização vinha também mudando as demandas exigidas do mercado de trabalho para a contratação de novos trabalhadores” (Observatório Movimento pela Base, 2022, p. 15). Dentre outros programas, destaca-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, para combater o analfabetismo e elevar o nível da escolarização de crianças, jovens e adultos que viviam nos assentamentos.

Em 1996, o MEC, em parceria com doadores empresariais, criou o Programa Alfabetização Solidária (PAS), para combater o analfabetismo entre jovens e adultos nos municípios com maiores índices de analfabetismo do país, tendo, para tanto, mobilizado universidades e faculdades para formação dos alfabetizadores locais. Segundo o Observatório Movimento pela Base (2022), os resultados levaram o PAS para as capitais e municípios de grande porte.

Em 2002, o Governo Federal instituiu o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), criado pela Portaria n. 2.270, do MEC, a ser aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sendo um “instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (Observatório Movimento pela Base, 2022, p. 16), conforme artigo 2 do INEP/MEC/2002.

Desde o ano de 2002, a EJA ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECAD), com o principal objetivo de

[...] avançar na superação da dicotomia entre a alfabetização e a educação básica de adultos, de modo que a modalidade EJA ganhasse maior destaque na agenda do Ministério da Educação. No âmbito da SECAD foi redesenhada a Comissão Nacional de Alfabetização, criada em 2003 juntamente com o Programa Brasil Alfabetizado, passando a ser denominada como Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que teria representantes dos governos subnacionais, da sociedade civil, dos fóruns de EJA e dos movimentos sociais relacionados à educação de jovens e adultos, que deveriam contribuir na construção de uma política para a modalidade (Observatório Movimento pela Base, 2022, p. 16).

O citado documento afirma que, mediante essas iniciativas, observou-se índices de crescimento no número de matrículas entre os anos de 2001 e 2006. No entanto, como já em outros momentos da história da EJA, houve queda contínua no início de 2007, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio (este em menor proporção), justamente em um momento em que se buscava fortalecer essa modalidade, quando incluída nas políticas estruturantes de financiamento da

Educação Básica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Entre 2011 e 2021, acentuou-se a redução do número de matrículas, decorrente da insuficiência de investimento por parte do governo federal nos programas como o Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PLNDEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). A queda teve continuidade em 2019, com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) pelo Decreto n. 9.4655, do MEC. No segundo semestre do mesmo ano, “ressurgiu no organograma do MEC a Coordenação-Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), subordinada à Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica da SEB” (Observatório Movimento pela Base, 2022, p. 21).

A Lei n. 13.005/2014 aprovou o do Plano Nacional de Educação (PNE) com encerramento previsto para 2024, cuja Meta 10 prevê a oferta de 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional. Entretanto, não foi o que aconteceu.

Com a Pandemia a situação tornou-se ainda pior, em razão de como a educação foi submetida a cumprir os dias letivos, o que influenciou negativamente, impactando ainda mais a oferta da EJA entre 2020 e 2021, período em que poucas instituições se preocuparam em oferecer a esse público estratégias que o atendesse. Com a BNCC (Brasil, 2018), segundo o Observatório Movimento pela Base (2022), o ‘silêncio permaneceu’ e muitos temas em relação à EJA foram negligenciados. “A BNCC não considera as peculiaridades dos sujeitos da EJA e as especificidades pedagógicas dessa modalidade da Educação Básica” (Movimento pela Base, 2022, p. 46).

Apesar de a LDB/96 consolidar a EJA como uma modalidade inclusiva e flexível, a reforma do Ensino Médio, promovida pela Lei 13.415/2017, trouxe desafios significativos para essa modalidade. A introdução dos Itinerários Formativos prioriza disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa, o que pode comprometer o espaço de áreas como Geografia e limitar a formação interdisciplinar e crítica, princípio defendido pela LDB/96.

Diante de tantos desacertos, o documento expressa a necessidade de revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, priorizando o respeito às particularidades do público atendido nessa modalidade, contemplando as diversidades

geográficas e socioculturais do alunato, resguardando a autonomia relativas aos Estados, Municípios e escolas. Sem deixar de investir na formação docente e nos recursos pedagógicos (livros, apostilas, tecnologias educacionais e outros) próprios para atender ao público EJA.

Na análise Manoel Messias Gomes (2023), a EJA exige uma abordagem distinta de outras modalidades educacionais, considerando a diversidade de situações e desafios enfrentados por esses estudantes. Muitos deles enfrentam dificuldades socioeconômicas, políticas e culturais que impactam seu percurso educacional, não apenas no acesso, mas também na continuidade dos estudos, o que torna essencial redefinir o papel desses alunos, deixando de lado rótulos depreciativos e reconhecendo sua importância como agentes ativos no processo educativo. Ouvir suas histórias permite compreender melhor essa realidade, desmistificar preconceitos e evitar a estigmatização desses espaços destinados a estudantes considerados 'fracassados' pela escola tradicional.

Para Gomes (2023), a carência de continuidade nos programas de alfabetização de adultos no país é um grande desafio. Muitos programas de erradicação do analfabetismo, especialmente na Região Nordeste, assemelham-se às campanhas temporárias, abandonadas conforme mudanças políticas. Esta percepção é evidenciada pela ilusão de que as campanhas são satisfatórias para resolver a chaga do analfabetismo no Brasil. A descontinuidade desses programas ocorre frequentemente por motivos políticos, prejudicando a efetividade e a sustentabilidade dessas iniciativas.

Tão importante quanto as leis e políticas públicas educacionais voltadas à EJA apresentados até aqui, temos o Novo Ensino Médio, que discutimos a seguir.

### **3.3 Novo Ensino Médio: Lei n. 13.415/17**

A LDB/96 foi alterada com a Lei n. 13.415/2017, estabelecendo transformações importantes na organização das escolas de Ensino Médio, especialmente com a ampliação de 200 horas-aulas, passando de 800 para 1.000 horas o tempo do aluno na escola, até o ano de 2022. Na visão de Paulo Romualdo Hernandez (2020), este aumento é vinculativo e exige a conformidade dos sistemas de ensino, sob pena de caracterização de oferta irregular de educação.

Ampliar progressivamente a carga horária do Ensino Médio para 1.400 horas anuais, transformando essa etapa da Educação Básica em Ensino de tempo integral, é uma norma um tanto quanto genérica, pois não há como definir o tempo da progressividade. Não se trata de regra definitiva, por ser algo de difícil concretização na realidade das escolas brasileiras de Ensino Médio, públicas e privadas, em tempo determinado. Por isso, a Lei n. 13.415 (Brasil, 2017) abre a possibilidade de estabelecer um tempo longo, progressivo, indeterminado, para sua efetivação na prática, que, no entanto, pode nunca se concretizar (Hernandes, 2020, p. 582).

A realidade das escolas públicas brasileiras, especialmente no período noturno, apresenta barreiras consideráveis para a implementação dessa ampliação. Para essas escolas, a adoção de um quarto ano de estudos seria uma solução para acomodar a carga horária adicional, mas isso implica ainda mais investimentos e reestruturações, analisa Hernandez (2020). Outras mudanças também foram realizadas no que diz respeito à oferta flexível por áreas de conhecimento, visando, além da educação de qualidade, uma maior aproximação da escola em alinhamento com o contexto dos estudantes (Brasil, 2023).

A Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, reformulou o Ensino Médio no Brasil, buscando flexibilizar a estrutura curricular e aproximar a educação das demandas contemporâneas dos estudantes e do setor profissional. Essa lei, em conjunto com a BNCC, introduz alterações substanciais na organização do Ensino Médio, propondo um modelo que permite maior personalização dos alunos. Neste contexto, é essencial analisar criticamente como as transformações impactam a prática educacional e como se espera que a lei seja implementada nas escolas brasileiras.

Em relação aos objetivos e estrutura da reforma, a Lei n. 13.415/17 busca prover o Ensino Médio mais atrativo e relevante ao flexibilizar o currículo e permitir que os alunos escolham itinerários formativos segundo seus interesses e aspirações, sendo a estrutura proposta pela lei é dividida em duas partes principais. A BNCC (Brasil, 2018) corresponde a 60% do currículo, garantindo uma formação básica comum, fundamental e padronizada para todos, abordando competências essenciais em Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Os itinerários formativos correspondem aos 40% restantes do currículo, permitindo que os alunos aprofundem seus conhecimentos em áreas específicas com base em seus interesses. Os cinco itinerários formativos são: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e

Profissional.

A implementação da Lei n. 13.415/17 ocorre de forma gradual, respeitando os prazos e as etapas, o que requer um esforço conjunto dos gestores educacionais, professores, alunos e demais atores envolvidos no processo educativo. No entanto, destacamos algumas preocupações e críticas acerca desse modelo. Defendemos veementemente a intenção de proporcionar uma educação de qualidade para todos. Contudo, a elaboração e implementação dessa reforma levantou questões significativas sobre a ausência de consulta e participação de docentes e da sociedade civil, o que contrasta fortemente com a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para os quais houve um envolvimento mais amplo e democrático.

O fato de não ouvir os docentes é particularmente preocupante, pelo fato de que são eles quem estão à frente da educação por meio da prática e conhecem profundamente as demandas e desafios do cotidiano escolar, foram excluídos de um debate importantíssimo sobre os elementos que impactam diretamente seu trabalho e a aprendizagem dos alunos. Essa exclusão pode levar a uma implementação desarticulada e o descompromisso dos principais articuladores de mudança nas escolas.

Além disso, as entidades sociais também não foram adequadamente consultadas durante a proposição desse Novo Ensino Médio. Considerando o contexto político e social do Brasil à época da proposição da reforma, marcado por polarizações e instabilidades, a ausência de um diálogo aberto e inclusivo com a sociedade civil reflete uma abordagem tecnocrática e centralizadora, que desconsidera as diversas vozes e necessidades dos diversos setores sociais. Esse *déficit* de participação popular mina a legitimidade das mudanças e pode resultar em resistências e desconfianças da comunidade escolar e a população em geral.

Portanto, embora a oferta de uma educação de qualidade seja um objetivo nobre e necessário, a forma como as mudanças foram introduzidas e implementadas precisa ser criticamente avaliada. Uma educação de qualidade só pode ser efetivamente alcançada por meio de processos democráticos, participativos e inclusivos, nos quais todos os envolvidos têm voz e são ouvidos. A criação de uma educação verdadeiramente transformadora requer a colaboração e o compromisso de todos os atores sociais, especialmente daqueles diretamente envolvidos no processo educativo.

Nesse contexto, Silva (2022), ao analisar a universalização do Ensino Médio,

explicou que para se chegar na sua proposta foram realizados estudos e apresentados dados estatísticos referentes ao acesso e permanência dos alunos, considerando-se questões políticas, sociais, e econômicas, além da dialética enquanto abordagem teórico-metodológica. A mesma autora explica que nos estudos foram constatadas desigualdades educacionais, distantes no PNE (2014-2024), o que sugeriu políticas públicas regulares para garantir

[...] um percurso formativo para todos e sem interrupção. [...] A necessária universalização não se materializou. [...] percursos marcados por interrupções e percalços formativos. As condições de oferta se mostraram desiguais. A análise dos dados expressou desafios relativos à formação do estudante, valorização do professor e infraestrutura das escolas. Ao Ensino Médio é relevante e urgente que todos os jovens de 15 a 17 anos frequentem salas de aula com menos estudantes, professores com formação e condições de trabalho adequadas e, por fim, mas, não menos importante, escolas com infraestrutura adequada (Silva, 2022, p. 6).

Esses resultados, conforme expõe a supramencionada autora, movimentaram diversos debates educacionais, com apresentação de vários projetos e propostas que disputavam uma mudança de qualidade para atender a juventude, de modo espacial, visando o mundo de trabalho.

Dentre as propostas, sancionou-se a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, tendo como eixo a flexibilização curricular com a BNCC e as novas diretrizes, com o propósito de atingir os objetivos que a universalização do Ensino Médio não alcançou. Tem-se aqui tentativas de não se esvaziar as perspectivas do Ensino Médio, em dispor os conhecimentos que cuja falta podem representar a causa de mazelas educacionais. De modo geral, a implementação da Lei n. 13.415/17 requer adaptações nas escolas, que devem ser capazes de oferecer diferentes Itinerários Formativos.

Hernandes (2020) argumenta de maneira crítica sobre a precariedade histórica das escolas públicas brasileiras, expondo causas como o baixo investimento do Estado, medidas de economia que impactam negativamente o custo-aluno e a desvalorização dos educadores por meio de salários insuficientes, como fatores resultam em condições laborais extenuantes para os professores e em ambientes escolares deficientes, tanto fisicamente quanto em recursos pedagógicos adequados.

A reforma proposta pela Lei n. 13.415, de 2017, é vista por Hernandes (2020) como um potencial ampliação da precariedade, pois, ao permitir que os sistemas de ensino escolham os itinerários formativos oferecidos aos alunos, há o receio de que as escolas públicas, já limitadas por recursos escassos, afastem-se de sua missão principal: a transmissão de conhecimentos elaborados e complexos. A opção por

formação técnica e profissional, não necessariamente integrada à BNCC, e a educação à distância como alternativas para preencher a carga horária, levantam questões sobre a qualidade educacional e a equidade de acesso.

Outro fator, segundo Hernandes (2020), refere-se à possibilidade de contratação de profissionais sem licenciatura para ministrar conteúdo. Embora permitida pela lei, essa prática é vista como uma estratégia para contornar as exigências de qualificação estabelecidas pela LDBEN para atuar como docente no Ensino Médio. Isso pode comprometer a qualidade do ensino oferecido, especialmente nas escolas públicas que já enfrentam dificuldades na valorização e na capacitação adequada de seus professores. Portanto, a crítica central é que as mudanças propostas pela reforma do Ensino Médio, se não acompanhadas por políticas robustas de financiamento e valorização dos educadores, podem agravar as desigualdades educacionais e comprometer o padrão mínimo de qualidade exigido pela Constituição Federal Brasileira.

### **3.4 Mudanças educacionais na área das Ciências Humanas e Sociais**

As mudanças educacionais na área das Ciências Humanas e Sociais têm sido um ponto central das reformas educacionais contemporâneas, particularmente ao tratar do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei n. 13.415/2017. Essa legislação promoveu uma reestruturação significativa na organização curricular, visando à flexibilização e o alinhamento desta às realidades e necessidades dos estudantes. No entanto, tais mudanças têm gerado intensos debates e preocupações entre educadores, especialistas e a sociedade como um todo.

Dentre as transformações introduzidas pelo Novo Ensino Médio temos a oferta de itinerários formativos, que permitem aos estudantes escolher áreas de conhecimento conforme seus próprios interesses e objetivos futuros. Na área de Ciências Humanas e Sociais, isso implica uma reorganização das disciplinas tradicionais como História, Geografia, Sociologia e Filosofia, que agora podem ser agrupadas de forma integrada e contextualizada, com a intenção de proporcionar uma formação mais ampla e crítica, preparando os alunos para entender e atuar de maneira consciente no mundo moderno.

Contudo, essa flexibilidade curricular traz desafios significativos. Uma das críticas mais frequentes é que a redução da carga horária destinada às disciplinas das

Ciências Humanas e Sociais pode comprometer a profundidade e a qualidade do ensino. Essas áreas são fundamentais para estimular o pensamento crítico, promover a compreensão histórica e social, e formar cidadãos conscientes. Assim, a diminuição do tempo dedicado a essas disciplinas pode limitar a capacidade dos alunos de refletir sobre questões complexas e desenvolver habilidades analíticas essenciais.

Outro ponto de preocupação se refere à formação e à preparação dos professores para atender às mais recentes exigências curriculares. A implementação de itinerários formativos exige docentes bem-preparados, capazes de integrar diferentes disciplinas do conhecimento de maneira coerente e significativa. No entanto, a falta de consulta aos professores durante a elaboração da reforma educativa e o investimento insuficiente em programas de formação continuada, que sejam bem-estruturados e abrangentes, podem dificultar a adaptação dos educadores às atuais demandas. Como resultado, pode ocorrer uma implementação desigual, gerando variações na qualidade do ensino oferecido nas diferentes escolas e regiões do país.

As mudanças educacionais nas Ciências Humanas e Sociais, introduzidas pelo Novo Ensino Médio, representam um esforço para modernizar e tornar mais relevante a educação oferecida aos jovens brasileiros. Para que essas transformações sejam eficazes é fundamental que sejam acompanhadas de um diálogo constante e inclusivo, bem como de investimentos significativos na formação e valorização dos professores. Apenas dessa maneira será possível garantir que a flexibilização curricular não comprometa a qualidade da educação e que os estudantes recebam uma formação ampla, crítica e capaz de prepará-los para os desafios e exigências do mundo contemporâneo.

Neste contexto, foram realizados estudos sobre a formação de professores e os desafios que enfrentam diante das principais mudanças sociais, políticas e tecnológicas na educação brasileira. Entre esses estudos, destaca-se o de João A. Gentilini e Elaine Cristina Scarlatto (2015), que investigou as inovações no ensino e na formação continuada de professores, analisando o avanço e as tendências nessa área.

Na visão de Gentilini e Scarlatto (2015, p. 13), “A implementação de mudanças na educação e a aceitação das inovações no ensino são processos gradativos, lentos e, não raro, conflituosos, que enfrentam resistências aparentemente insuperáveis e historicamente cristalizadas”. Essa afirmativa pode ser ampliada para grande parte

das propostas de mudanças que cotidianamente vêm sendo implementadas na educação brasileira. O que indicaria que transformar o que tem, sendo para a melhora da sua qualidade, representa inicialmente, sair do estático, do usual, do que está aparentemente confortável e sob o controle dos professores, gestores e comunidade escolar.

Toda mudança na educação perpassa pela necessidade de reflexão sobre o papel que cada um representa no processo, pelas formações e adequações para que se possam enfrentar qualquer complexidade nas diferentes realidades vividas nas escolas brasileiras. “Não é raro se ouvir, quando se quer questionar o tipo de ensino tradicional existente na maioria das escolas, que ‘as escolas estão no século XIX, os professores no século XX e os alunos, no século XXI’”, argumentam Gentilini e Scarlatto (2015, p. 13). Trata-se não só de quebrar a hegemonia do ensino tradicional, mas de fomentar e implementar propostas que agreguem diferentes formas de ensinar e de aprender no universo da educação.

As propostas de mudanças educacionais no campo das Ciências Humanas e Sociais, com a implementação do Novo Ensino Médio, incluem tornar disciplinas eletivas a História, Geografia, Filosofia e Sociologia, permitindo que o aluno escolha cursar uma, algumas ou todas elas. Essas disciplinas, anteriormente oferecidas anualmente, passam a ser ministradas em formato semestral, exigindo dos professores um planejamento adaptado a essa nova estrutura. Ao refletir sobre essa nova situação, Jéssica Leme (2021) expõe que cada estado já teria os planos para a implementação do Novo Ensino Médio e apresenta, para esclarecer, a proposta ofertada no Estado de São Paulo:

A carga horária para o Estado de São Paulo no que concerne o Ensino Médio será de 3.150 horas (3 anos). Dentre essas, 1.800 horas serão para formação geral básica, outras 1350 serão destinadas aos Itinerários Formativos. No que concerne os Itinerários Formativos, teremos projetos interdisciplinares podendo abranger duas áreas para sua formação. Como, por exemplo, Ciências Humanas unida a Ciências da Natureza. A proposta pretende aprofundar os componentes da formação geral básica dentro dos itinerários formativos. Estes, por sua vez, devem ser pensados a atender quatro pilares, eles são o Empreendedorismo, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Cultural e Iniciação Científica (Leme, 2021, s/p).

O material didático para essas disciplinas é disponibilizado em seis volumes, diferentemente dos três livros anuais da versão anterior ao Novo Ensino Médio. Os livros didáticos são apresentados de forma não sequencial, refletindo a diversidade e a flexibilidade dos conteúdos trabalhados. Os currículos ficam sob a responsabilidade

de cada Secretaria Estadual de Educação, alinhados às propostas da BNCC (Brasil, 2018). A escolha do livro didático não é a única opção para os professores, pois também são disponibilizadas obras e recursos digitais complementares, como projetos interdisciplinares, integradores e projetos de vida. A disciplina de Geografia deve priorizar o ensino-aprendizagem com temas transversais, como o meio ambiente e a responsabilidade social.

## **4. EXPLORANDO ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA EJA: IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE DE GEOGRAFIA**

Neste capítulo, foi realizada uma análise de como os itinerários formativos têm influenciado diretamente o trabalho docente na disciplina de Geografia na EJA. Foram examinadas as transformações e os desafios enfrentados pelos educadores, destacando as implicações desses novos modelos curriculares para o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto específico. Ao longo desta análise, foi realizada uma revisão de diferentes perspectivas teóricas e empíricas para compreender como as políticas educacionais recentes têm moldado a prática educativa dos professores de Geografia na EJA, levando em conta as oportunidades e limitações percebidas por eles diante dessas inovações. A análise dos impactos sobre os professores de Geografia é baseada em três trabalhos selecionados, conforme o Estado do Conhecimento e a Metodologia.

### **4.1 Análise dos itinerários formativos na EJA**

Existe um consenso na literatura específica, no Brasil e em outros países, de que a educação para jovens e adultos apresenta especificidades ratificadas pela sua história, âmbito social e indivíduos singulares, necessitando, para tanto, de políticas educacionais específicas e da articulação dos diferentes ramos organizacionais (público, privado, formais e informais) na estruturação dos processos educativos. Partindo-se da relevância de tais aspectos na legislação brasileira, a EJA é apresentada como uma modalidade da Educação Básica, que apesar dos desafios e de ainda não ser um ensino ideal, possibilita ao aluno retomar seus vínculos educacionais.

Até 2020, a regulamentação do ensino na EJA se pautava na Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010, que, em seus 13 artigos, estabeleceu as “Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos a seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos à Distância” (Brasil, 2010). Entretanto, a Resolução CNE n. 1, de 25 de maio de 2021, atualizou e ampliou as diretrizes da EJA, contemplando-se 34 artigos com questões que orientam o alinhamento da modalidade à PNA, assim como à BNCC.

Os argumentos apresentados para a reforma do Ensino Médio se baseiam no desinteresse dos educandos e no desempenho baixo nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, além do excesso de conteúdos e a sua desvinculação da vida real estudantil. Assim, a nova reforma enfatiza quatro aspectos principais do sistema educacional: a carga horária, a formação técnica, o saber e as disciplinas obrigatórias, explicam Samuel do Nascimento Cândido e outros autores (2018).

Analisando a principal proposta de mudança trazida pelo Novo Ensino Médio, que afirma a flexibilização do currículo ao permitir que os estudantes escolham parte das disciplinas com base em seus interesses e aptidões, levantam-se questões sobre a equidade de acesso ao conhecimento. Será que todos os alunos terão acesso às informações necessárias para fazer escolhas informadas e significativas? Além disso, a integração entre a educação regular e a educação profissional pode ser considerada uma oportunidade de oferecer uma formação técnica concomitante ao Ensino Médio regular. No entanto, é preciso questionar se essa integração será efetivamente implementada de maneira a proporcionar igualdade de oportunidades para todos os estudantes, considerando as diferenças regionais e socioeconômicas do país.

O grande impasse do Ensino Médio tem sido as tentativas argumentativas infrutíferas ao longo dos últimos 20 anos, as quais previam um ensino associado ao contexto sociocultural dos alunos, alicerçado em temas ligados ao conteúdo do currículo. Entretanto, muitas investigações têm comprovado que o ensino não está sendo efetivo quanto ao perfil de aluno e modalidade, sendo necessária uma reformulação principalmente quanto à EJA, em razão de não diferenciar a modalidade do ensino regular e da educação destinada a jovens e adultos, a qual contém um perfil de alunato com vivências distintas dos que estudam em classes regulares.

A elaboração e aprovação do documento final da BNCC foi complexo e demandou várias reformulações, o que acabou prolongando o prazo para a sua efetivação: foram quatro anos desde a sua elaboração inicial até a sua implementação. Nesse período, o documento contou com três versões diferentes até ser aprovada a sua versão final. Os pressupostos que o embasaram foram a Constituição Federal, a LDB/96, o PNE (2014-2024), a Lei n. 13.415/2017, que instituiu a reforma do Ensino Médio e as DCNs do Ensino Médio.

Segundo dados do MEC, a BNCC é o documento oficial normativo que define as aprendizagens no que tange aos currículos das escolas de Ensino Médio, consistindo em

[...] um conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas (Brasil, 2023, s/p).

A BNCC determina que os conteúdos relacionados às competências e às habilidades da base, indispensável nas instituições de ensino, terão que ocupar o máximo de 60% da carga horária curricular total. O que restar ficará por livre escolha dos estudantes, com base no tipo de formação que desejam (Luz *et al.*, 2018). Na atual reforma do Ensino Médio, a carga horária foi expandida de 2.400 para 3.000 horas, sendo que 1.800 delas devem ser dedicadas aos conteúdos estabelecidos na BNCC.

As 1.200 horas restantes serão dedicadas aos ITFs escolhidos pelos alunos, que consistem em um conjunto de disciplinas, de projetos, de oficinas e de outras atividades que serão trabalhadas segundo a escolha dos estudantes. Cada IF está relacionado a uma das cinco áreas de conhecimento: Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias (que incluem Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (englobando Biologia, Física e Química); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (compreendendo Filosofia, Geografia, História e Sociologia); e Formação Técnica e Profissional, direcionada para uma das áreas do conhecimento (Brasil, 2021).

A EJA contém três diferentes segmentos: o primeiro contempla os anos iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária pelo menos de 150 horas para os elementos essenciais da alfabetização e 150 horas voltadas ao ensino de noções de matemática; o segundo segmento corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, com 1.600 horas na formação básica, mas se ocorrer concomitantemente a qualificação profissional, a carga horária geral passa ser de 1.400 e a profissional de 200 horas; o terceiro segmento é o Ensino Médio com 1.200 horas com formação técnica, caso haja (Brasil, 2021).

O artigo 12, inciso 3º, da Resolução de 2021, estabelece que os ITFs devem ser estruturados por meio da disponibilização de diversos arranjos curriculares. Esses arranjos incluem componentes das áreas de conhecimento, tais como ciências naturais, matemática, linguagens e códigos, ciências humanas e sociais aplicadas,

além da formação técnica e profissional. A carga horária mínima estabelecida para o itinerário formativo escolhido é de 240 horas. Essa disposição visa proporcionar uma abordagem educacional abrangente, integrando aos aspectos técnicos e profissionais, bem como aos conhecimentos das diferentes áreas do saber. A análise desse artigo revela a busca por uma formação completa, contemplando os elementos específicos da formação técnica e os aspectos mais amplos das ciências e humanidades.

Os currículos da EJA, em qualquer etapa da Educação Básica, precisam estar alicerçados nas competências gerais e específicas e nas habilidades previstas na BNCC. Entretanto, segundo as especificações desse documento, deve ser realizado um levantamento quanto à realidade e às características da clientela estudantil da instituição de ensino, com vistas a escolher, com base em dados reais, os ITFs que melhor se enquadrem no perfil dos discentes, auxiliando-os em suas escolhas.

O artigo 2º da Resolução supracitada tem como intuito incluir a todos na esfera educacional, com vistas a proporcionar o ingresso, a permanência e a continuidade dos estudos de todos que assim o quiserem, independentemente da idade, do sexo, da classe social, que, por quaisquer motivos, tiveram que interromper os estudos na educação regular, podendo ser ofertadas as seguintes modalidades de EJA:

- I – Educação de Jovens e Adultos presencial;
- II – [...] Educação à Distância (EJA/EaD);
- III – [...] Educação Profissional, em cursos de [...] e
- IV – [...] e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (Brasil, 2021, s/p).

A idade mínima estabelecida para o ingresso na EJA é de 15 anos completos, no Ensino Fundamental, e conclusão nos 1º e 2º segmentos. No caso do Ensino Médio, 3º segmento, a faixa etária para matrícula é de 18 anos completos para ingressar, bem como para concluir. Considerando tal contexto, percebe-se que a tendência é ter mais jovens na modalidade, em consequência da exclusão do ensino regular a que muitos são submetidos. Nessa direção, a EJA acaba se tornando uma alternativa viável para continuar os estudos, contudo, pode haver conflitos entre educandos devido às faixas etárias bem distintas.

Reconhecemos que o processo de elaboração de uma base curricular é complexa. Os organizadores da BNCC defendem que a construção desse documento foi conduzida de maneira democrática, em consonância com a população brasileira. Contudo, há controvérsias quanto a essa participação, pois toda dinâmica ocorreu em

um ambiente virtual, sem garantias da participação de 12 milhões de pessoas no portal disponibilizado para esse fim, além do período reduzido para que os cidadãos se posicionassem. Assim, de acordo com Vanessa Maria Costa Bezerra Silva e Ricardo da Silva (2020), esse número certamente pode não representar toda a diversidade brasileira em suas especificidades.

Ao ser entrevistado por Mauro Ramos (2017), o professor Demerval Saviani (2017) assim se posicionou quanto à BNCC:

Essa é uma reforma que, na verdade, implica um retrocesso para a década de 1940, quando estava delimitada a formação profissional de um lado e a formação das elites de outro, determinava que o ensino secundário se destinava às elites condutoras [...] se o ensino secundário era destinado às elites condutoras, infere-se que o ensino profissional era destinado ao povo conduzido (Ramos, 2017, s/p).

A BNCC deveria se ser um documento para nortear a todos, contudo, em suas páginas, não há qualquer plano de inclusão para todos. Como exemplo, podemos mencionar a modalidade da EJA, em que a grande maioria é composta por trabalhadores, jovens e adultos da classe operária, que por algum motivo não puderam concluir um ensino regular na idade apropriada. São pessoas que, não raro, trabalham durante o dia e estudam em período noturno; são dotados de uma bagagem de vivências e experiências, com especificidades e singularidades que devem ser consideradas na educação escolar. Roberto Catelli Júnior (2021) assim se posiciona quanto à BNCC:

O legislador legitima a BNCC para a EJA em todos os segmentos sem sugerir qualquer adaptação e sem fazer qualquer consideração sobre as diferenças entre os públicos demandantes de cada modalidade. Também não propõe a criação de um documento complementar que dessa conta dessas especificidades. Dessa forma, aquilo que foi proposto para crianças de 6 a 10 anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental fica automaticamente validado para pessoas adultas, que na sua maioria, têm 40 anos ou mais nas séries iniciais da EJA. Estudos já dos anos 1990 realizados por Marta Khol de Oliveira mostravam que adultos são não-crianças inseridos em uma cultura que precisa Ser Conhecida Para Compreender Seus Processos De Aprendizagem (Catelli Junior, 2021, p. 6).

A BNCC não engloba a modalidade da EJA por não apresentar em seus textos propostas norteadoras de melhorias para essa etapa, seja em seus currículos do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. O alunato desse segmento provém de uma gama diversificada de exclusões e de negações quanto ao seu direito à educação regular. Dessa forma, é coerente que seja elaborado um documento que considere questões como a evasão escolar com base em dados concretos sobre quem são

essas pessoas, como se comportam, quais são seus anseios, necessidades e o contexto em que vivem.

A ausência deliberada da EJA na BNCC representa um sério desafio para milhares de estudantes adultos no Brasil. Este documento, ao negligenciar diretrizes específicas para essa modalidade, falha em reconhecer as necessidades educacionais singulares dos adultos que retornam aos estudos. Essa omissão reflete a falta de comprometimento com o sistema educacional brasileiro, que deveria fornecer conhecimentos acadêmicos e fomentar habilidades essenciais para a cidadania e a convivência social. Pesquisadores de diferentes regiões do país têm se posicionado veementemente contra essa exclusão, destacando-a como uma medida política imprescindível para ampliar o acesso e melhorar a qualidade da educação, contribuindo assim para o progresso pessoal e coletivo dos alunos.

Por exemplo, ao não incluir orientações claras sobre a EJA, a BNCC deixa de fornecer suporte para a elaboração de currículos que se adaptem às realidades e desafios enfrentados por adultos que buscam completar sua educação básica. Essa omissão resulta na falta de uma estrutura curricular adequada, dificultando a implementação de programas mais completos e integradores que atendam às necessidades específicas desses alunos, como o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem diferenciadas e a flexibilidade na jornada educacional.

Gomes (2023) ressalta que as políticas públicas direcionadas à EJA, conforme disposto na LDB/96 e no PNE (2014-2024), visam garantir oportunidades educacionais aos que não tiveram acesso ou continuidade no Ensino Fundamental e Médio na idade correta, abrangendo estratégias como diagnósticos para identificar a demanda por vagas, alfabetização com continuidade da escolarização, inclusão de pessoas privadas de liberdade, atenção às necessidades dos idosos e a integração da EJA com a Educação Profissional. A meta 10 do PNE também propõe um quarto das matrículas da EJA integrada à Educação Profissional, com foco no desenvolvimento de material didático, currículos, metodologias específicas e formação de professores para a prática do ensino integrado.

A garantia do ingresso na educação é um direito universal e inalienável, assegurado a todas as pessoas. Infelizmente, no Brasil e em muitos outros países, há uma parcela considerável da população que ainda é excluída desse direito básico, o que gera um ciclo de desigualdade e injustiça social.

Na visão de Cristiane Cordeiro Vasques, Maylta Brandão dos Anjos e Vera

Lucia Gomes de Souza (2019), ao buscarem a EJA, os estudantes sinalizam o reconhecimento de direitos e não a assistência do Estado. Por essa razão, a EJA precisa ser vista e recompensada como política de direitos sociais coletivos para todos os membros da sociedade. A educação precisa ser acolhedora e de qualidade, com professores que atuem como mediadores para garantir a eficácia do ensino e a aprendizagem dos alunos.

Catelli Júnior (2021) defende a importância de a educação contemplar todas as pessoas, respeitando sua origem, gênero, orientação sexual, condição socioeconômica ou qualquer outra característica. Isso inclui as populações ribeirinhas e rurais, que muitas vezes estão distantes dos centros urbanos e têm dificuldade de ingresso na educação; os jovens que estão fora do sistema de ensino, seja por falta de oportunidades ou por outros fatores; os infratores, que, por vezes têm seu direito à educação negado como forma de punição; as mulheres que abandonaram os estudos devido à maternidade e que lidam com uma dupla discriminação; os idosos, que nas mais diversas situações são excluídos do mercado de trabalho e da vida social e; a população LGBTQIA+, que vem enfrentando preconceitos e obstáculos para ter uma educação mais enriquecedora, de melhor nível.

O Estado precisa assumir seu papel em garantir esse direito básico, gestando políticas públicas e investimentos que permitam a universalização da educação em todas as suas etapas, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Além disso, a sociedade precisa se engajar nessa luta, cobrando dos governantes e das instituições responsáveis mais atenção e investimento na educação, para que construamos uma sociedade na qual todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de acesso ao mundo do conhecimento e da cultura.

Como já ressaltamos, há um aniquilamento da EJA na BNCC; logo, tem-se percebido uma adaptação do currículo dessa modalidade aos padrões do ensino regular, o que é algo simplista e inadequado. Apenas reproduzir as competências do ensino regular torna a modalidade da EJA uma simples receptora passiva de conhecimento, haja vista que são desconsideradas as suas particularidades históricas, sociais, culturais e econômicas. É fundamental que o ensino destinado a jovens e adultos não ignore essas características, o que requer uma adaptação do currículo do ensino regular para atender às necessidades da EJA, pois isso demandará menos trabalho e gastos.

Nesse âmbito, a BNCC, em suas proposições, torna o sistema um mero

transmissor e o discente um indivíduo sem identidade e posicionamento crítico. Paulo Freire (1999) endossa que um currículo apto ao sucesso condiz com o sujeito capaz de refletir mediante a revisões sobre si mesmo e ir além, adentrando em discussões de problemáticas de seu tempo e do ambiente social com outras pessoas. Um currículo é elemento-chave para o bom êxito ou insucesso dos educandos, visto que a maneira como os saberes serão trabalhados nas aulas e como o professor os mediará poderão ser os fomentadores da evasão escolar, algo que preocupa muitos dos defensores da EJA. Pensar no currículo, de acordo com as perspectivas de Freire (1999), significa negar que as escolas e o educadores sejam tábuas rasas, meros transmissores de conhecimentos e competências. Para o educador brasileiro,

A concepção e as 'práticas bancárias, imobilistas, fixistas', terminam por desconhecer os homens como seres históricos, a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabamentos, inconclusos, em uma realidade que, sendo histórica, também é igualmente inacabada (Freire, 2005, p. 83).

Outro aspecto acerca da BNCC para o Ensino Médio diz respeito aos ITFs, os quais estão organizados e integrados em áreas de conhecimentos e de aprendizagem técnica e profissional. Quando se observa os ITFs em relação à EJA, constata-se que não há qualquer menção a essa modalidade, como afirmam André Henrique Boazejewski Pereira e Leandro Antônio de Souza (2021). Nessa perspectiva, toda a articulação das mudanças no Ensino Médio não considerou a EJA, resultando na ausência de propostas e projetos eficazes para uma educação realmente efetiva, o que podemos chamar de invisibilidade intencional. Há apenas a Resolução n. 1, de 25 de maio de 2021, que aborda a EJA em suas especificações, mas não menciona abordagens alternativas e instigadoras para o aprendizado desse público.

A novidade dos IFs é que fica sob a responsabilidade do aluno a escolha de qual itinerário estudar, podendo essa ação resultar em um mercado educacional para a profissionalização apenas do estudante, sendo assim, uma forma de ingresso no mercado de trabalho efetivada nas instituições privadas, com a procura pelo público da modalidade da EJA (CNTE, 2018).

Nesse recente modelo, algumas disciplinas têm sido impactadas de maneira negativa, a exemplo da Geografia e das outras ligadas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Filosofia e Sociologia). Nesse problemática, a Geografia pode perder a sua importância e complexidade dentro do âmbito educacional, pois os

conteúdos têm sua relevância para formação humana do cidadão. Todavia, talvez por não serem mais evidenciados nas aulas ou feito de maneira superficial, haverá uma ruptura no desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes da EJA, explica Matheus Henrique de Assis Reis (2020).

Uma organização curricular, como a que expressa Reis (2020), afeta sobremaneira tanto o aluno como os professores, pois interfere em disciplinas consideradas obrigatórias (Matemática e Língua Portuguesa) e outras que são flexibilizadas, mas que têm igual importância das demais. Considerando a disciplina de Geografia, que foi condensada no itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, essa área do conhecimento pode perder a sua abrangência e o aprofundamento de seus conhecimentos, haja vista que será estudada de forma geral, gerando uma simplificação e uma redução de suas contribuições (Lima *et al.*, 2016). Com relação ao ensino de Geografia na escola, Daniel Rodrigues Silva Luz Neto (2022, p. 388) enfatiza:

Assim, ao diluir e enxugar instrumentos intelectuais (conteúdos, conceitos, disciplinas) do currículo escolar, como os da Geografia, conseqüentemente, ampliam-se as desigualdades sociais e se aproxima o foco formativo para a formação da barbárie. Pois, o desenvolvimento do pensamento geográfico junto aos alunos é um conjunto de processos cognitivos potentes para a análise, a interpretação e a atuação de forma crítico-reflexiva para a produção de um país contra a barbárie e favorável à humanização.

O professor de Geografia tem seu devido valor no avanço social, para as discussões e reflexões sociais e para instigar os alunos da EJA a participarem como sujeitos ativos nas aulas, em razão da diversificada gama de educandos que já têm uma bagagem de vivências e de exclusões no decorrer da vida. Dentre os desafios docentes, a prática de fazê-los se interessarem pela matéria, sendo necessário planos de aulas elaborados especificamente para a EJA, e não seguindo um currículo formulado para o ensino regular, ao qual essa modalidade tenha que se adequar.

A professora Ana Maria Monteiro, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em entrevista à Valquíria Daher, jornalista do Instituto Ciência Hoje, enfatiza outro ponto essencial: “Essa leitura de que a obrigatoriedade está definida apenas para português e matemática é muito preocupante. Essa palavra ‘obrigatório’ leva os alunos a acharem que o ‘resto’ não é importante [...]” (Daher, 2021, s/p). Um exemplo disso é a disciplina de Geografia, às vezes subestimada, ela é fundamental para a formação de cidadãos engajados e conscientes. Longe de ser irrelevante, ela oferece aos alunos uma compreensão profunda do mundo em que

vivem, abordando questões como a interação entre sociedades e ambientes, as dinâmicas econômicas e sociais, e os desafios globais. São conhecimentos que lhes permitem uma visão crítica e participativa, capacitando-os a atuar de maneira informada e responsável na sociedade.

Com a nova reformulação do currículo e a implantação dos ITFs, o trabalho do professor se tornou ainda mais desafiador, pois a atividade docente se modifica em virtude das alterações nas concepções educacionais, na elaboração das práticas pedagógicas e na formação do saber, afirmam José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta (1999). Todo esse contexto exige que os docentes estejam sempre bem formados e atualizados, capazes de lidar com adversidades e de se adaptar aos diversos públicos da EJA. Isso inclui a habilidade de mostrar a relevância do estudo da Geografia para aqueles que, inicialmente, podem não ver sua importância.

Ampliando o debate, ao abordar a geografia do comportamento, Milton Santos (2001) explica que esta disciplina se apoia em duas bases fundamentais: a) o pensamento de que os comportamentos individuais são resultado das escolhas e decisões pessoais; b) a crença de que esses comportamentos moldam o espaço em que vivemos. No entanto, essa abordagem tende a considerar a liberdade humana como um conceito absoluto e desconsidera os condicionamentos que influenciam as decisões individuais, ela idealiza a liberdade plena do homem em uma sociedade composta por indivíduos igualmente livres, tratando isso como algo presente.

Na análise de Santos (2001), a crítica à geografia do comportamento reside na confusão entre a margem de escolha dada a cada indivíduo para decidir sua ação e a possibilidade de atuar arbitrariamente, sem considerar as condições reais que moldam as oportunidades de vida, como renda, posição social e localização geográfica. Mais especificamente, essa abordagem aborda o papel determinante da situação do sujeito na estrutura social na formação de suas ações.

Notemos que há uma conexão entre a ideia apresentada acerca da geografia do comportamento de Santos (2001) e a EJA, ao considerar as influências sociais na participação e no envolvimento dos indivíduos nesse tipo de educação. A geografia do comportamento argumenta sobre o impacto da estrutura social nas ações individuais, enquanto a EJA é moldada pelas condições socioeconômicas, culturais e geográficas dos estudantes. A decisão de um adulto em se envolver/se matricular e frequentar assiduamente na EJA pode ser fortemente influenciada pelo acesso a oportunidades educacionais, como a proximidade geográfica de uma instituição de

ensino, disponibilidade de recursos financeiros para aquisição de materiais escolares ou mesmo a oferta de cursos que se alinhem às suas necessidades e interesses.

Da mesma forma, a EJA reflete sobre a necessidade de compreender o contexto social em que os alunos estão inseridos, confirmando que suas decisões de retorno à educação podem ser condicionadas por fatores além de sua vontade pessoal, como a situação econômica, a posição social ou as oportunidades disponíveis em sua região. Dessa forma, compreender a geografia do comportamento ajuda a entender como os fatores sociais e geográficos moldam as decisões individuais, contribuindo para a ampliação e melhor contextualização da visão de participação efetiva de estudantes jovens e adultos na EJA.

#### **4.2 Impactos sobre os professores de Geografia**

Os estudos de Salmeron (2020); Silva (2022) e; Nunes (2020) oferecem uma análise aprofundada sobre os impactos do Novo Ensino Médio, cada um explorando aspectos distintos e relevantes. Salmeron (2020) investiga as percepções de alunos e professores sobre a prática de ensinar Geografia no Ensino Médio, examinando os desafios conceituais e estruturais enfrentados no contexto educacional. Silva (2022) foca na implementação do tempo integral em um CEPI, destacando as implicações da reforma educacional para o ensino de Geografia. Por sua vez, Nunes (2020) analisa as mudanças na legislação educacional e seus efeitos sobre a competência crítica em informação dos alunos, sublinhando a importância de práticas informacionais que se alinhem com as diretrizes educacionais contemporâneas. Essas pesquisas proporcionam um panorama detalhado das repercussões, desafios e oportunidades emergentes no campo do ensino de Geografia dentro do contexto do Novo Ensino Médio.

Essas análises sublinham a necessidade de uma adaptação contínua às mudanças promovidas pela reforma. De acordo com Monteiro *et al.* (2023), à medida que o ensino de Geografia se transforma, torna-se fundamental que os educadores reavaliem suas estratégias de ensino e busquem novas metodologias que atendam às exigências da BNCC e ao novo formato curricular. A integração de práticas pedagógicas mais flexíveis e contextualizadas, que levem em consideração as especificidades locais e as necessidades dos alunos, pode ser uma estratégia eficaz para superar as dificuldades identificadas e maximizar o impacto positivo da reforma.

Dessa forma, o ensino de Geografia pode evoluir para não apenas se adaptar às novas exigências, mas também para enriquecer a formação dos alunos, preparando-os de maneira mais completa para enfrentar os desafios contemporâneos.

Salmeron (2020) trouxe reflexões sobre as particularidades do Ensino Médio, as reformas curriculares para essa fase educacional e a relevância do conhecimento geográfico na formação dos alunos, conectando essa análise teórica aos dados coletados durante a pesquisa de campo, realizada com estudantes e professores em duas escolas (A e B) de Campo Mourão/PR, visando compreender como os participantes percebem o Ensino Médio, suas visões sobre a importância da Geografia escolar e os desafios enfrentados nesse contexto educacional atual.

Em relação aos estudantes, os questionários investigaram seus objetivos ao frequentar essa etapa de ensino, avaliaram o entendimento sobre a Lei n. 13.415/2017 e examinaram suas percepções sobre a importância da disciplina de Geografia. Por outro lado, os questionários e roteiros de entrevistas aplicados aos docentes buscaram identificar suas perspectivas sobre as dificuldades e oportunidades ao ensinar Geografia no Ensino Médio, além de discutir a relevância da disciplina nos currículos escolares. A Escola A, de menor porte, está localizada em um bairro periférico, atendendo aos alunos do Ensino Fundamental final e Médio Regular pela manhã, e EJA à noite. A Escola B, situada no centro da cidade, possui instalações maiores e oferece ensino fundamental, médio, cursos de Educação Profissional Integrada à EJA e subsequentes.

De acordo com Salmeron (2020), os dados dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas indicam que a Escola A atende majoritariamente famílias de baixa renda, enquanto a Escola B recebe alunos de diversas regiões do município, incluindo outras cidades. Esse contexto demográfico e socioeconômico variado entre as escolas influencia diretamente a dinâmica educacional e as percepções dos participantes da pesquisa.

A maioria dos estudantes expressou uma opinião positiva sobre suas escolas. Na Escola A, os alunos destacaram a qualidade do ensino, o comprometimento dos professores e a eficácia da equipe pedagógica como fatores principais que os motivam a gostar do ambiente escolar. Essa percepção é compartilhada pelos estudantes da Escola B, na qual a maioria demonstrou satisfação com a qualidade do ensino, a infraestrutura da escola e o apoio oferecido pela direção e equipe pedagógica.

Um aspecto crítico levantado pelos alunos de ambas as escolas foi a

dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho. Muitos alunos estão inseridos no mercado de trabalho, o que limita seu tempo disponível para os estudos e, conseqüentemente, afeta seu desempenho acadêmico e suas expectativas quanto ao futuro educacional e profissional. Esse desafio é sentido de maneira particularmente intensa na escola A, na qual os estudantes relataram se sentir em desvantagem em comparação com alunos de escolas particulares, que, em sua maioria, têm uma carga horária mais intensiva e focada nos estudos.

A professora e pesquisadora Jaqueline Mol (2017) complementa essa análise ao destacar que os desafios enfrentados pelos estudantes de escolas públicas, especialmente os jovens de classes populares, vão além da simples conciliação entre trabalho e estudo. Muitos desses alunos ingressam precocemente no mercado de trabalho, em posições mal remuneradas e com pouca estabilidade, o que os impede de dedicar o tempo necessário à sua formação escolar. Além da carga exaustiva de trabalho, eles ainda enfrentam longos trajetos entre casa, escola e trabalho, e têm pouco tempo para descanso. Essas condições comprometem sua trajetória escolar, agravadas pela aplicação de avaliações homogêneas, que ignoram as desigualdades de acesso, permanência e oportunidades de aprendizagem. Assim, propostas de reforma educacional que não consideram essas realidades acabam sendo ineficazes, mascarando problemas estruturais sob o discurso de modernização e flexibilização.

As entrevistas nos grupos focais, realizadas por Salmeron (2020), também revelaram que a preocupação com a competição para ingresso nas universidades é presente entre os alunos. Além das dificuldades práticas, como pouco tempo para estudar, os estudantes mencionaram a percepção de desigualdade de oportunidades entre escolas públicas e privadas, o que influencia suas expectativas e desafios ao se prepararem para ingressar no ensino superior.

No que diz respeito especificamente à disciplina de Geografia, os alunos demonstraram diferentes níveis de interesse. Embora não tenha sido a disciplina mais mencionada como favorita, a Geografia recebeu um reconhecimento moderado por sua importância educacional. Os estudantes valorizam o conhecimento geográfico como relevante para sua formação, mesmo que a disciplina não seja a mais destacada em termos de preferência pessoal. Observando, portanto, o desafio que os alunos enfrentam ao conciliar estudos e trabalho, assim como suas percepções sobre disciplinas específicas como a Geografia. Eles enfatizam a importância das políticas educacionais no equilíbrio das oportunidades educacionais e na redução das

disparidades percebidas entre diferentes tipos de instituições de ensino, garantindo que todos os alunos tenham acesso equitativo a uma educação de qualidade (Salmeron, 2020).

Na concepção de Gabrielle Bezerra da Silva e Victor Hugo Nedel Oliveira (2023), para que se possa efetivamente defender e promover a presença da Geografia no currículo escolar, é essencial compreender claramente seu papel e sua importância na formação integral dos indivíduos. A Geografia Escolar vai além de uma simples disciplina, constituindo um conjunto de conhecimentos estruturados que visa preparar os alunos para uma compreensão crítica e espacial do mundo. Esse entendimento é fundamental para os estudantes que, mesmo reconhecendo a Geografia como relevante, enfrentam desafios ao equilibrar estudos e outras responsabilidades. Os autores destacam que, embora a Geografia não seja a disciplina mais popular entre os alunos, seu valor educacional é significativo, pois contribui para a formação de cidadãos capazes de analisar e interagir com o ambiente de maneira consciente e responsável.

A preferência dos estudantes por certas disciplinas, como História e Biologia, revela uma interação complexa entre os conteúdos oferecidos e as práticas de ensino dos professores. Os alunos destacaram que a clareza na explicação dos conteúdos e o uso de metodologias didáticas dinâmicas são fatores essenciais para o sucesso dessas disciplinas. Como analisou Salmeron (2020) no caso da Biologia, vários alunos destacaram que a habilidade dos professores em tornar os conteúdos acessíveis e compreensíveis foi fundamental para o seu interesse pela disciplina. Um aluno mencionou que a explicação da professora proporcionou um entendimento claro do conteúdo, facilitando, assim, o aprendizado e gerando satisfação pessoal. Da mesma forma, outro aluno enfatizou que a metodologia adotada pela professora tornou a Biologia mais interessante, especialmente ao abordar temas como genética, que despertaram seu interesse profundo.

Em relação à disciplina de História, os estudantes ressaltaram a qualidade dos conteúdos e as estratégias didáticas utilizadas pelos professores. Na escola A, a professora foi elogiada por sua capacidade de explicar de forma clara e envolvente, utilizando técnicas como a dublagem de personagens e efeitos sonoros para tornar as aulas mais cativantes. Essas práticas facilitaram a compreensão dos alunos e os motivaram a se engajar de maneira mais satisfatória com os conteúdos históricos.

A relação pessoal entre professores e alunos foi destacada como um fator

positivo. Os estudantes mencionaram que a professora de História na escola B criou um ambiente de aprendizado acolhedor, no qual se sentiam à vontade para participar das aulas e fazer perguntas. Essa abordagem fortaleceu a relação de respeito mútuo entre professor e aluno, além de estimular o interesse dos alunos pelos assuntos abordados. A capacidade da professora de estabelecer um vínculo afetivo e de confiança foi fundamental para que os alunos se sentissem motivados e engajados no processo de aprendizagem.

Além do vínculo afetivo e de confiança estabelecido pela professora, é importante considerar o papel das disciplinas no engajamento dos alunos, como apontado pelo sociólogo e político Michael Young (2011 apud Cecco; Moll; Bernardi, 2022). As disciplinas não apenas garantem o acesso ao conhecimento mais confiável, mas também servem como pontes que permitem aos estudantes transitarem entre conceitos cotidianos e teóricos. Nesse contexto, o trabalho do professor adquire ainda mais relevância, uma vez que ele precisa conectar os conteúdos às experiências de vida dos alunos e às suas expectativas e oportunidades futuras (Cecco; Moll; Bernardi, 2022).

A relação pessoal estabelecida entre professora e alunos, portanto, não só motiva e engaja, mas também possibilita a construção de um sentido mais profundo para a aprendizagem, relacionando os conceitos ensinados às realidades e potencialidades de cada aluno.

No entanto, Salmeron (2020) levanta questões importantes sobre disciplinas menos populares, como a Geografia, que não recebeu o mesmo destaque pelos estudantes. A análise sugere que a falta de clareza sobre a relevância da Geografia para a formação dos alunos pode influenciar essa preferência. Enquanto História e Biologia foram associadas diretamente ao interesse nos conteúdos e às práticas didáticas eficazes dos professores, a Geografia enfrenta desafios em comunicar sua importância de maneira igualmente persuasiva.

A partir dessas reflexões, segundo Salmeron (2020), torna-se evidente que o interesse dos alunos por disciplinas específicas não é apenas resultado de preferências individuais, mas também é moldado pela forma como os conteúdos são apresentados e pela conexão percebida entre esses conteúdos e suas vidas cotidianas. A necessidade de melhorar a percepção dos estudantes sobre a relevância da Geografia e de outras disciplinas menos favorecidas ressalta a importância contínua de abordagens pedagógicas inovadoras e contextualizadas, que transmitam

conhecimento e inspirem um aprendizado significativo e duradouro.

Para Moll (2017), a análise dos resultados de aprendizagem em instituições com melhores condições estruturais e curriculares, como os institutos federais e escolas vinculadas a universidades, revela que a qualidade do ensino não é apenas uma questão de seleção dos conteúdos, mas está intimamente relacionada à implementação de projetos educacionais robustos e contínuos. Este cenário contrasta fortemente com a realidade de muitos estudantes de escolas menos favorecidas, cuja trajetória escolar é marcada por desafios significativos. Esses fatores afetam diretamente a capacidade dos alunos de se dedicarem ao aprendizado e de usufruírem plenamente das oportunidades educacionais oferecidas.

A análise das percepções dos professores de Geografia sobre o Novo Ensino Médio e suas interações com os estudantes, segundo Salmeron (2020), revela uma diversidade de experiências e opiniões. Essa diversidade reflete tanto os desafios quanto as oportunidades presentes nessa etapa educacional, conforme apresentado no Quadro 03.

**Quadro 03 - Geografia e o Novo Ensino Médio: desafios e oportunidades**

<b>Categorias</b>	<b>Percepções das professoras</b>
Experiência e Envolvimento na Docência	Importância da Geografia: a disciplina é essencial para o desenvolvimento crítico e analítico dos estudantes. É necessário adaptação e atualização para atender às demandas do Novo Ensino Médio e manter o interesse dos alunos é um ponto de consenso. Perspectiva: duas professoras têm uma visão mais crítica e fundamentada sobre as mudanças no Ensino Médio devido à longa trajetória na educação, enquanto uma professora apresenta uma perspectiva mais recente e alinhada com as novas diretrizes educacionais, inclinada a adotar abordagens inovadoras e tecnologias.
Motivações para a carreira docente	As motivações que levaram as professoras a se especializarem em Geografia variam, mas compartilham um elemento comum: a escolha pela disciplina nem sempre foi inicialmente baseada em uma paixão pela Geografia, mas sim por oportunidades acadêmicas e de trabalho. Uma professora optou pelo curso de Geografia por ser uma novidade na época, e apenas durante o curso desenvolveu um verdadeiro interesse pela disciplina. Outra, escolheu Geografia por ser a opção disponível quando iniciou seus estudos superiores. A terceira, embora tenha começado em uma área completamente diferente (Enfermagem), encontrou na Geografia uma paixão que a levou a seguir na carreira docente.
Desafios e possibilidades no ensino de geografia	As professoras mencionam as dificuldades em manter o interesse dos estudantes e em se adaptar às mudanças curriculares introduzidas pelo Novo Ensino Médio. Destaca-se a importância de criar conexões significativas entre os conteúdos de Geografia e a realidade dos alunos para engajá-los efetivamente, bem como a necessidade de atualização constante para acompanhar as mudanças pedagógicas e tecnológicas que influenciam o ensino. A adaptação às novas exigências do Ensino Médio representa um desafio

	significativo, no entanto, é uma oportunidade de crescimento profissional e de contribuir com abordagens inovadoras que possam tornar o ensino de Geografia mais atraente e relevante para os estudantes.
Importância e contribuições da geografia no Ensino Médio	As professoras concordam sobre a importância da Geografia no desenvolvimento crítico e analítico dos estudantes, pois, a disciplina oferece ferramentas para entender questões socioambientais, econômicas e políticas, promovendo uma visão integrada do mundo. A Geografia ajuda os alunos a se situarem no espaço e no tempo, compreendendo melhor seu papel na sociedade; promove uma compreensão das interações entre natureza e sociedade, essencial para a formação de cidadãos conscientes; tem o potencial de despertar nos alunos um interesse por temas globais e locais, incentivando a participação ativa na comunidade.
Reflexão crítica e integração teoria-prática	As reflexões indicam uma necessidade de maior integração entre teoria e prática no ensino de Geografia, sugerindo que a prática pedagógica deve ser constantemente revista e adaptada para atender às necessidades dos estudantes e às demandas do novo Ensino Médio. Verifica-se a importância de um ensino que vá além da memorização de conteúdos, incentivando a análise crítica e a aplicação do conhecimento em situações reais. Com uma visão mais contemporânea, propõe-se o uso de tecnologias e metodologias ativas para tornar o ensino mais dinâmico e interativo.

Fonte: Adaptado de Salmeron (2020, p. 164-166).

As professoras de Geografia enfrentam desafios significativos no âmbito do Novo Ensino Médio, mas também enxergam oportunidades para inovar e enriquecer o processo educativo. A experiência acumulada de duas professoras oferece uma base sólida para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, enquanto a visão mais recente da terceira professora sugere caminhos inovadores para integrar novas tecnologias e metodologias. Em conjunto, essas perspectivas contribuem para uma educação mais completa e relevante, preparando os estudantes para as experiências desafiadoras do mundo contemporâneo.

Apesar das oportunidades de inovação que as professoras de Geografia identificam no Novo Ensino Médio, de acordo com, Ângela Both Chagas (2019), é necessário abordar criticamente a forma como essa reforma foi implementada. Embora a flexibilização curricular seja promovida como um avanço, dando aos estudantes a liberdade de escolher o que estudar de acordo com suas vocações, essa mudança foi apresentada de forma autoritária, sem um diálogo efetivo com professores, alunos e acadêmicos. A reforma, introduzida por meio de Medida Provisória, suscitou críticas justamente por ignorar a necessidade de uma discussão ampla com os principais agentes do processo educativo.

Além disso, a proposta de flexibilização pode criar uma falsa sensação de liberdade, ao sugerir que os estudantes têm um controle pleno sobre suas escolhas, quando, na prática, muitos enfrentam restrições socioeconômicas que limitam suas

possibilidades de acesso a um ensino mais diversificado. Nesse cenário, as inovações pedagógicas são fundamentais, mas precisam estar inseridas em um contexto educacional que promova equidade e diálogo entre todos os envolvidos (Chagas, 2019).

Salmeron (2020) analisou a percepção das professoras em relação à atuação delas nas turmas durante o período da pesquisa, conforme destacado no Quadro 04.

Quadro 04 - Análise crítica da atuação das professoras

<b>Categorias</b>	<b>Percepção das professoras</b>
Desafios e mudanças na prática docente	Houve transformações significativas no perfil dos alunos ao longo de suas carreiras: os alunos atualmente apresentam menor interesse e motivação em comparação ao início de sua trajetória, o que exige que os professores desenvolvam novas estratégias para engajar os estudantes, apesar das limitações de recursos materiais disponíveis, o que dificulta a implementação de aulas práticas e dinâmicas.
Infraestrutura e recursos didáticos	A falta de recursos e infraestrutura adequada tem sido um grande obstáculo; a ausência de materiais didáticos diversificados e a dificuldade de realizar aulas de campo limitam as possibilidades de tornar as aulas mais atrativas. É um cenário comum em muitas escolas brasileiras e afeta diretamente a qualidade do ensino de Geografia, restringindo as metodologias a abordagens mais tradicionais e menos envolventes para os alunos.
Interesse e desempenho dos estudantes	O interesse dos estudantes varia: interesse baixo, atribuindo isso às aulas predominantemente teóricas, os alunos não possuem uma visão de mundo ampla, o que dificulta a compreensão de conteúdos mais complexos; interesse médio, apenas uma parte dos alunos demonstra disposição para os estudos, enquanto a outra parte permanece desmotivada.
Estratégias didáticas e metodologias inovadoras	Para lidar com a desmotivação é importante diversificar as metodologias de ensino, adaptando-as às necessidades e características de cada turma; a utilização de diferentes abordagens pedagógicas pode ajudar a engajar os alunos, embora tenha sido difícil manter a disciplina e a atenção dos estudantes em sala de aula. Essa adaptação metodológica é necessária para enfrentar a desmotivação geral observada.
Contexto socioeconômico e evasão escolar	Há forte preocupação dos alunos com o mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento da conclusão do Ensino Médio ou da preparação para a universidade. Esse fenômeno reflete a necessidade de muitos alunos de se inserirem precocemente no mercado de trabalho para ajudar suas famílias, o que contribui para a evasão escolar. Esse problema vai além das questões pedagógicas e requer uma abordagem mais ampla, envolvendo políticas públicas de suporte social.
Autoridade e gestão de classe	Enfrentam-se desafios típicos de professores em início de carreira, como a dificuldade de manter a autoridade em sala de aula e a gestão do comportamento dos alunos. A indisciplina e a resistência dos estudantes em seguir as regras internas da escola são barreiras significativas que precisam ser superadas para garantir um ambiente propício ao aprendizado. A gestão de classe eficaz, baseada no respeito mútuo, é essencial para alcançar os objetivos pedagógicos.

Fonte: Adaptado de Salmeron (2020, p. 167-172).

A análise das percepções das professoras revela desafios significativos, como a infraestrutura inadequada e a desmotivação dos alunos. Embora todas reconheçam

a necessidade de inovar nas práticas pedagógicas, elas são limitadas pelas condições materiais e pelos contextos socioeconômicos dos estudantes. A atuação do docente como mediador e motivador é considerada essencial para superar essas barreiras e promover um ensino de Geografia mais significativo e envolvente, capaz de despertar o interesse e a participação ativa dos alunos. As questões levantadas evidenciam a necessidade de uma reflexão contínua sobre as estratégias de ensino e as políticas educacionais, buscando sempre melhorias que beneficiem professores e alunos em um cenário de constantes mudanças e desafios.

Conforme o Quadro 05, a análise crítica das impressões dos professores sobre a Geografia e a Reforma do Ensino Médio, especialmente em relação à Lei n. 13.415/2017, indica preocupações e reflexões profundas acerca do impacto dessas mudanças na formação dos estudantes.

Quadro 05 - Principais pontos abordados e suas implicações

<b>Categorias</b>	<b>Percepções das professoras</b>
Importância da Geografia na formação do aluno	A Geografia é fundamental para a formação cidadã dos estudantes, pois amplia seus horizontes além da realidade local, permitindo uma compreensão mais ampla e crítica do mundo. Essa visão é sustentada pelo papel reflexivo que a disciplina desempenha, especialmente no Ensino Médio, um período importante para o amadurecimento dos alunos. Existe preocupação com a possível supressão da Geografia dos currículos, lembrando que nem durante a ditadura militar a disciplina foi completamente eliminada.
A não obrigatoriedade de disciplinas	A reforma, ao priorizar algumas disciplinas em detrimento de outras, pode comprometer a formação integral dos alunos; todas as disciplinas são importantes para o desenvolvimento de habilidades de escrita e interpretação, essenciais para a formação crítica dos estudantes. A valorização desigual das disciplinas pode levar a uma educação fragmentada e insuficiente para o desenvolvimento completo dos alunos.
Maturidade dos alunos para escolher os itinerários formativos	Muitos estudantes ainda não têm maturidade suficiente para tomar decisões tão importantes que impactarão seu futuro educacional e profissional. Essa incerteza é compartilhada por alunos, que em grupos focais expressaram dúvidas sobre sua capacidade de fazer escolhas informadas e preocupações com o impacto dessas escolhas em suas futuras provas de vestibular e ENEM.
A reforma do Ensino Médio	Surpresa com a eliminação da Geografia dos currículos do Ensino Médio, pois a disciplina é importante por proporcionar aos alunos uma compreensão abrangente do mundo físico, político e econômico. Essa retirada pode ser uma estratégia para impedir que os estudantes desenvolvam um senso crítico sobre a realidade social e política; a supressão da disciplina serve aos interesses de um sistema que prefere uma população menos questionadora e mais facilmente manipulável. Questiona-se a infraestrutura das escolas para implementar o novo modelo de tempo integral, dada a necessidade de incluir atividades variadas e enriquecedoras. Há, ainda, a falta de um conhecimento profundo dos professores sobre a reforma.
Identidade do Ensino Médio	Afirma-se uma crise de identidade do Ensino Médio, que foca excessivamente no preparo para vestibulares, em detrimento de uma formação mais ampla para a vida e o mercado de trabalho. Precisa de um

	<p>equilíbrio que permita aos alunos desenvolver tanto habilidades acadêmicas quanto competências práticas e cidadãs. Há discrepância entre a idealização das reformas e a realidade prática das escolas brasileiras, apontando para a falta de infraestrutura e recursos adequados. Sem uma base sólida de suporte e preparação, as reformas dificilmente alcançarão seus objetivos e podem exacerbar problemas existentes, como a evasão escolar e a falta de preparação para a vida adulta e profissional.</p>
--	---

Fonte: Adaptado Salmeron (2020, p. 172-178).

As impressões das professoras refletem uma profunda preocupação com as implicações da reforma do Ensino Médio para a Geografia e a educação em geral. Elas concordam com a necessidade de uma formação mais aprofundada e crítica, questionam a capacidade dos alunos de fazer escolhas educacionais informadas e destacam a necessidade de infraestrutura adequada para implementar mudanças significativas. As críticas sugerem que, sem uma abordagem mais equilibrada e sustentada, a reforma pode falhar em proporcionar uma educação de qualidade que prepare os alunos para os desafios e dificuldades do mundo moderno (Salmeron, 2020).

Essa questão vai ao encontro das percepções do estudo de Chagas (2019), que apresenta a preocupação com a oferta diversificada de ITFs, especialmente em municípios com apenas uma escola de Ensino Médio. A reforma promete liberdade de escolha para os estudantes, mas, na prática, essa flexibilidade pode ser ilusória em localidades em que as opções são limitadas. A falta de infraestrutura adequada e de um planejamento microrregional que contemple a oferta de diferentes itinerários agrava a desigualdade educacional.

Além disso, não há garantias de transporte ou de recursos financeiros para que os alunos possam acessar escolas em outras cidades, caso desejem seguir um percurso formativo não disponível em sua localidade. Assim, embora a reforma apresente a ideia de escolha como central, a implementação pode reforçar desigualdades já existentes, limitando as oportunidades reais para muitos estudantes (Chagas, 2019).

Quanto à importância social da Geografia, as professoras compartilham percepções diversas e enriquecedoras, ressaltando a relevância dessa disciplina na formação integral dos alunos. Elas oferecem uma visão equilibrada sobre a importância da Geografia, enfatizando sua aplicação universal em várias áreas do conhecimento e na vida cotidiana. As formações profissionais requerem um conhecimento geográfico básico, uma vez que dados geográficos, estatísticos e

socioeconômicos são essenciais. Essa perspectiva é significativa, pois destaca a interdisciplinaridade da Geografia e sua capacidade de dialogar com diferentes campos do saber (Salmeron, 2020).

Concorda-se que nenhuma outra disciplina pode substituir a Geografia no que diz respeito ao entendimento dos impactos ambientais e à preparação dos alunos para enfrentarem essas questões. Exemplos concretos, como os desastres de Mariana, a destruição da floresta amazônica e a mancha de óleo no litoral brasileiro, ilustram a importância da Geografia na formação de uma consciência ambiental crítica e na compreensão das relações entre sociedade e natureza. Além disso, a abrangência da Geografia se estende desde o cotidiano dos alunos até questões globais, evidenciando a necessidade de um olhar mais integral sobre o mundo.

A Geografia é igualmente fundamental no que diz respeito à Geopolítica, pois os conhecimentos políticos e econômicos proporcionados por essa disciplina são essenciais para que os alunos compreendam o mundo atual. No entanto, observa-se uma preferência por conteúdos de Geografia Humana em detrimento dos de Geografia Física, muitas vezes influenciada pela afinidade da professora com temas políticos e econômicos, além de sua experiência pessoal em viagens. Essa abordagem pode ser enriquecedora, pois traz experiências concretas para a construção do conhecimento, mas também pode se tornar limitante se não houver um esforço consciente para integrar os conhecimentos de Geografia Física e Humana. É importante oferecer uma visão completa e integrada da ciência geográfica, que permita aos alunos entenderem as complexas interações entre os aspectos físicos e humanos do mundo.

Nesse contexto, João Paulo Rodrigues Almeida e Edmilson Antônio Mota (2023) levantam preocupações sobre a reorganização curricular da Geografia, especialmente no que diz respeito à possível diluição dos conteúdos específicos e ao equilíbrio entre Geografia Física e Humana. O principal desafio, segundo os autores, é garantir que, nesse novo arranjo, os conceitos geográficos mantenham sua centralidade e relevância. A pesquisa dos autores busca explorar formas de integrar a Geografia com outras disciplinas sem comprometer a profundidade dos conteúdos, propondo estratégias que promovam uma abordagem interdisciplinar eficaz. Dessa maneira, espera-se que os alunos possam compreender de forma mais ampla e integrada as interações entre os aspectos físicos e humanos do mundo.

A Geografia pode ser estudada sob a perspectiva física, permitindo

compreender o planeta Terra e a relação dos alunos com ele. Essa abordagem destaca a relevância da disciplina na formação de uma consciência crítica e cidadã, capacitando os estudantes a entender e intervir na realidade de maneira consciente e responsável.

As professoras reconhecem a importância da Geografia na formação dos alunos, cada uma com base em suas experiências e perspectivas particulares. No entanto, surgem algumas questões críticas, como a necessidade de integrar os conhecimentos, evitando a dicotomia entre Geografia Física e Humana. É essencial promover uma abordagem integrada que permita aos alunos compreenderem as complexas relações entre sociedade e natureza de forma mais holística. Outro aspecto relevante é o conhecimento teórico e epistemológico da Geografia enquanto ciência, para que os docentes possam transmitir os conceitos geográficos de maneira mais eficaz e completa (Salmeron, 2020).

Elas concordam que a Geografia desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do entendimento de mundo dos alunos, capacitando-os a analisar e questionar a realidade ao seu redor. Ao compreenderem as complexas relações nas diferentes realidades em que estão inseridos, os alunos se tornam mais aptos a atuar de maneira bem-informada, crítica e responsável. Para tanto, é necessário que a Geografia seja trabalhada de forma dinâmica e bem contextualizada nas problemáticas contemporâneas, como as mudanças climáticas, desastres ambientais e questões geopolíticas, permitindo que os alunos estabeleçam conexões significativas entre os conteúdos estudados e o mundo em que vivem

Assim, a Geografia desempenha um papel muito importante na educação ao proporcionar uma compreensão integrada e crítica do mundo, sendo essencial maximizar seu potencial via abordagem que integre seus diferentes ramos e contextualizando seus conteúdos nas realidades atuais. A formação de um raciocínio espacial e uma consciência cidadã são objetivos centrais que a Geografia pode e deve perseguir no currículo escolar.

A pesquisa de Salmeron (2020) e a tese de Silva (2022) abordam aspectos fundamentais sobre o ensino de Geografia no Ensino Médio, oferecendo uma análise crítica e aprofundada que revela a complexidade desse campo educacional no Brasil.

Salmeron inicia sua discussão destacando a “incerteza na inserção da Geografia” no currículo escolar, uma vez que a Lei n. 13.415, que regulamenta a reforma do Ensino Médio, não menciona a disciplina de maneira explícita. Essa

omissão pode levar à diminuição da presença da Geografia nas escolas, dependendo da organização e da disponibilidade de professores em cada sistema de ensino. Salmeron argumenta que essa situação é preocupante, pois a Geografia é essencial para a formação integral dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão espacial. Para ele, é necessário promover uma “Geografia poderosa”, que vá além do simples ensino de conteúdos, oferecendo aos estudantes conhecimentos específicos que só podem ser adquiridos na escola. Essa abordagem deve estar conectada à epistemologia da Geografia e aos seus conceitos fundamentais, promovendo uma educação que forme cidadãos conscientes e críticos.

Além disso, Salmeron menciona os desafios enfrentados pelos professores de Geografia, como a falta de infraestrutura e o apoio insuficiente, que impactam diretamente a qualidade do ensino. Ele ressalta que, para que a disciplina cumpra seu papel formativo, é preciso superar essas dificuldades, o que exige uma reformulação do Ensino Médio que prepare os jovens não apenas para a Educação Superior, mas também para o mundo do trabalho e para o exercício pleno da cidadania. Salmeron acredita que as reformas educacionais recentes ainda estão em fase de adaptação, e seus impactos precisam ser estudados mais a fundo para serem compreendidos plenamente.

Por outro lado, a pesquisa de Silva (2022) oferece uma análise mais detalhada da Geografia escolar na rede estadual de educação de Goiás, explorando a trajetória histórica da disciplina no Brasil e suas práticas contemporâneas, especialmente no contexto do Centro de Educação Profissional Integrada (CEPI). Silva inicia sua investigação com um percurso histórico, evidenciando as transformações que a Geografia sofreu ao longo do tempo e como essas mudanças influenciam a prática pedagógica atual. Ele destaca a natureza híbrida do conhecimento geográfico escolar, que se constitui por meio de uma diversidade de saberes e práticas pedagógicas, refletindo a complexidade do campo.

Um dos pontos centrais da pesquisa de Silva é a proposta de ensino de Geografia para o Ensino Médio em Goiás. Ele discute as finalidades e abordagens dessa proposta, enfatizando a importância de integrar o ensino de Geografia ao contexto mais amplo da educação integral e em tempo integral no Brasil. Silva analisa também as dinâmicas de trabalho do CEPI, investigando como a integração escolar impacta o processo de ensino-aprendizagem e as experiências dos alunos. Além disso, a pesquisa examina relatos de professores sobre suas práticas pedagógicas,

incluindo projetos interdisciplinares e Guias de Aprendizagem, que são fundamentais para tornar o ensino mais atrativo e relevante para os estudantes.

Outro aspecto relevante abordado por Silva é a percepção dos estudantes sobre o processo pedagógico de Geografia. Ele revela como os alunos vivenciam e interpretam o ensino da disciplina em um ambiente escolar diversificado, considerando suas experiências e visões. Essa análise é crucial para entender as possíveis implicações da Reforma do Ensino Médio no ensino de Geografia e na formação dos estudantes, especialmente à luz das diretrizes estabelecidas pela Lei n. 13.415/2017 e pela BNCC.

As ideias de Salmeron e Silva se entrelaçam na necessidade urgente de uma “reformulação do Ensino Médio”, que não apenas prepare os jovens para a Educação Superior, mas também os capacite para os desafios do mercado de trabalho e para o exercício pleno da cidadania. Enquanto Salmeron enfatiza a importância de uma Geografia que se vincule à sua epistemologia, Silva fornece uma perspectiva prática sobre como implementar essa disciplina nas escolas, levando em conta as diretrizes da BNCC e as DCNEM. Juntos, esses autores ressaltam que a qualidade do ensino de Geografia é afetada por fatores como a infraestrutura disponível e o suporte aos professores.

A interação entre as pesquisas de Salmeron e Silva revela a complexidade do ensino de Geografia no Brasil e a necessidade de um diálogo contínuo entre teoria e prática. Ambas as abordagens oferecem uma compreensão mais ampla dos desafios e oportunidades no ensino dessa disciplina, promovendo uma formação que não apenas transmita conhecimento, mas que também desenvolva habilidades críticas e reflexivas nos alunos. Essa perspectiva é fundamental para garantir que os estudantes estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos e para se tornarem cidadãos ativos e conscientes em uma sociedade em constante transformação.

No contexto do Novo Ensino Médio, não se pode perder de vista que a Geografia, enquanto ciência com conceitos próprios e compartilhados com outras áreas, tem um papel fundamental na educação básica. No Novo Ensino Médio, os ITFs representam 40% do currículo optativo, permitindo que os estudantes escolham disciplinas oferecidas pela escola. Com a BNCC, a Geografia está integrada nas Ciências Humanas e suas Tecnologias, sem um componente curricular específico, o que pode levar à sua diluição em relação a outras disciplinas (Anastácio; Silva, 2022).

A BNCC, para o Ensino Fundamental, define competências específicas para a

Geografia, como o desenvolvimento do pensamento espacial e a análise das relações entre sociedade e natureza. No entanto, para o Ensino Médio, a BNCC não especifica habilidades por disciplina, mas sim por áreas, o que pode reduzir a clareza sobre o papel da Geografia. As competências propostas para a área abrangem a análise crítica de processos políticos, econômicos e ambientais, mas a ausência de uma definição clara pode dificultar o desenvolvimento adequado dessas competências. A redução das aulas de Geografia e a integração com outras disciplinas podem comprometer a formação crítica dos alunos e o entendimento das relações espaciais e sociais. A Geografia deve continuar sendo um componente essencial, oferecendo uma visão crítica e integrada do espaço vivido, e preparando os alunos para a cidadania e a compreensão das dinâmicas globais e locais (Anastácio; Silva, 2022).

Silva (2022) explica que a trajetória do ensino de Geografia em nosso país é marcada por mudanças, persistências e desafios ao longo dos séculos. Desde sua introdução em 1837, a disciplina tem passado por diversas transformações, especialmente evidentes em 1990. Inicialmente, focava-se na difusão do nacionalismo patriótico e na familiarização com o território nacional. A consolidação acadêmica ocorreu nos anos 1930, influenciada pela escola francesa de Geografia e pela criação de instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Durante o regime militar, enfrentou desafios com a integração aos Estudos Sociais, culminando em debates e movimentos de renovação desde a década de 1970. A democratização, dos anos 1980 e 1990, trouxe novas reformas curriculares e a consolidação da Geografia Crítica, culminando na atualização pedagógica e teórica da disciplina.

Nesse sentido, Salmeron (2020) também observa que as reformas curriculares mais recentes impactaram significativamente o ensino de Geografia no Ensino Médio. Segundo ele, “as mudanças curriculares, como as previstas pela Lei n. 13.415/2017, exigem que a Geografia escolar se ajuste a novos contextos, ampliando o foco em habilidades de pensamento crítico e na compreensão da realidade socioespacial dos alunos”. Ao conectar essa análise com suas observações em campo, Salmeron aponta que as percepções de professores e estudantes sobre o papel da Geografia têm sido moldadas por essas reformas, enfatizando o caráter prático da disciplina na formação cidadã.

Silva (2022) complementa essa visão ao destacar as transformações metodológicas ocorridas nas décadas de 1990 e 2000. Ele argumenta que “a

valorização das experiências dos alunos e a adoção de procedimentos que incluem investigação e problematização foram fundamentais para que a Geografia se tornasse uma disciplina mais dinâmica e interativa". Para Silva, essas mudanças são essenciais para que os alunos possam compreender a realidade geográfica em que estão inseridos de forma crítica e autônoma, alinhando-se com as diretrizes estabelecidas pela BNCC.

Ainda que ambos reconheçam as transformações positivas, Salmeron (2020) alerta para os desafios que persistem, principalmente em contextos socioeconômicos desfavorecidos. Ele observa que, em algumas escolas, a implementação dessas reformas ainda é desigual. "Na Escola A, localizada em um bairro periférico, a falta de infraestrutura e recursos tecnológicos dificulta a aplicação de metodologias inovadoras, o que impacta diretamente a qualidade do ensino de Geografia", explica.

Segundo Silva (2022), outras transformações significativas ocorreram a partir das décadas de 1990 e 2000. Entre elas, destaca-se o reconhecimento da importância das categorias de análise e dos conceitos geográficos para a compreensão da realidade, a valorização dos conhecimentos cotidianos e das experiências dos alunos, bem como a adoção de procedimentos metodológicos que incluíam problematização, investigação e a inter-relação entre fenômenos. O currículo passou a valorizar a interação professor-aluno, o uso de diferentes linguagens, a abordagem sociocultural dos conteúdos e a integração entre Geografia Física e Humana.

A boa formação dos professores foi considerada essencial para que os alunos compreendam a Geografia. Zanatta (2010) destacou a ampliação das discussões sobre o ensino de Geografia, a seleção de conceitos geográficos básicos e a valorização das dimensões desses conceitos na formação de atitudes e valores socioespaciais. Durante os anos 1990, temas como cultura, cidadania, valores e gênero foram incorporados ao ensino, influenciados por abordagens da Geografia crítica e humanista. Silva (2022) explica que a Resolução n. 3, de 1998, organizou o currículo do Ensino Médio por áreas de conhecimento, incluindo a Geografia nas Ciências Humanas.

A avaliação dos livros didáticos pelo PNLD, iniciada em 1996, melhorou a qualidade dos materiais didáticos. No século XXI, novas diretrizes educacionais foram introduzidas, como os PNEs, os PCNs para o Ensino Médio e a BNCC, de 2018, que trouxe novas diretrizes focadas no pensamento espacial e no raciocínio geográfico. Contudo, a BNCC desobrigou a oferta contínua da Geografia no Ensino Médio,

priorizando Língua Portuguesa e Matemática, representando um retrocesso curricular. Apesar disso, houve um fortalecimento da Geografia Escolar por meio de estudos ampliados, criação de grupos de pesquisa e eventos científicos. Desse modo, o desenvolvimento teórico-metodológico da Geografia Escolar está intimamente ligado ao percurso histórico da sociedade e da ciência geográfica, refletindo as questões contextuais de cada período, argumenta Silva (2022).

A pesquisa de Silva (2022) buscou entender o que os professores dizem sobre o ensino de Geografia e o trabalho que desenvolvem, além de analisar o que os planos, projetos e atividades revelam sobre esses trabalhos. Para isso, utilizou entrevistas por pautas e análise documental como principais instrumentos metodológicos, abordando suas opiniões sobre o currículo, metodologias de ensino, dificuldades e inovações no Novo Ensino Médio. A análise documental examinou planos de aula, projetos e atividades, identificando padrões e estratégias pedagógicas. Combinando essas metodologias, a pesquisa de Silva (2022) oferece uma visão mais aprofundada da Geografia no contexto pesquisado, destacando as percepções dos professores e a aplicação prática destas nas suas atividades diárias.

Os relatos dos professores sobre o ensino de Geografia no CEPI revelam um esforço para bem formar estudantes que compreendam o espaço geográfico e suas transformações. Uma professora falou da importância de formar alunos que entendam as alterações que acontecem no espaço geográfico, utilizando uma variedade de metodologias como *slides*, seminários, rodas de conversa e leitura de livros científicos. Também, da necessidade de relacionar os conteúdos às práticas cotidianas dos alunos, utilizando a cidade como referência. Em relação às avaliações, elas incluem vídeos, mapas mentais e atividades em grupo, com provas tradicionais sendo menos utilizadas devido ao cansaço dos alunos. Entre as dificuldades, encontram-se a falta de pré-requisitos e hábito de estudo, enquanto as facilidades incluem a comunicação com os alunos e a interdisciplinaridade.

Em suas reflexões, Silva e Oliveira (2023) apontam um contraste entre o que poderia ser considerado um ensino ideal de Geografia e a realidade enfrentada nas salas de aula, principalmente com a redução da carga horária da disciplina. Essa diminuição reflete, em parte, as influências históricas da corrente tradicional da Geografia no Brasil, que consolidou práticas pedagógicas voltadas à memorização e à reprodução, sem necessariamente promover uma compreensão crítica do espaço geográfico. Diante disso, é fundamental que, mesmo em um contexto de carga horária

reduzida, os professores continuam buscando metodologias inovadoras que superem as limitações impostas por um ensino tradicional e positivista, garantindo que os alunos sejam capazes de analisar e intervir no mundo ao seu redor com autonomia e senso crítico.

Outro professor, de acordo com Silva (2022), focou na conscientização dos alunos sobre seu papel como cidadãos e nas contradições da realidade brasileira, utilizando métodos como aulas expositivas, pedagogia de projetos e contextualização. Suas avaliações incluem provas escritas e orais, debates e seminários. Ele destaca a importância da liberdade de expressão nas aulas e aponta como dificuldades a concepção negativa dos alunos sobre a Geografia e a falta de pré-requisitos. Por outro lado, as facilidades incluem o uso de diversas ferramentas pedagógicas e o apoio da equipe gestora.

Na análise de Silva (2022), as falas dos professores, emergem categorias como a perspectiva crítica e histórico-cultural, a repercussão da formação no Ensino Fundamental, a ampliação das possibilidades de ensino na escola de tempo integral e a influência das avaliações externas no currículo de Geografia. Ambas as perspectivas valorizam a construção ativa de conhecimento e a contextualização da realidade dos alunos. Contudo, enfrentam desafios como a falta de pré-requisitos e o excesso de conteúdos no currículo, além da necessidade de articulação entre os eixos temáticos para melhorar a aprendizagem geográfica.

Na pesquisa de Silva (2022), os relatos dos professores sobre o ensino de Geografia durante a pandemia de Covid-19 evidenciam desafios e adaptações necessárias devido à mudança repentina para o ensino remoto. Uma professora utilizou ferramentas como *WhatsApp*, materiais impressos, vídeos no *YouTube*, *Google Classroom* e *Google Planilhas*. As dificuldades enfrentadas por ela incluíram a falta de contato físico, a limitação de recursos tecnológicos e o desafio de manter os alunos motivados. Certos conteúdos, especialmente ligados à Cartografia, urbanização e industrialização, não puderam ser trabalhados adequadamente, exigindo uma reorganização dos conteúdos para o próximo ano letivo.

Outro docente, além dos recursos já mencionados, utilizou o *Instagram* e *Google Meet*, enfrentando desafios semelhantes. Ele destacou a perda de interação e contato com os alunos, o impacto emocional do distanciamento, a desmotivação causada pela pouca diversificação nas atividades e a queda no desempenho dos alunos. O ensino remoto limitou a interação necessária para o desenvolvimento

conceitual, especialmente em Cartografia e Geopolítica, e destacou a importância do debate no ensino de Geografia. Os professores apontaram que, no pós-pandemia, um dos principais desafios foi reconstruir os laços e a identidade escolar com os alunos, além de superar o medo do retorno às aulas presenciais e, apesar das limitações, as novas ferramentas tecnológicas utilizadas durante o período podem potencializar o ensino de Geografia, nesse momento e momentos futuros.

Para Silva (2022), os dados socioeconômicos subjacentes, como a desigualdade e a exclusão digital, exacerbados pela pandemia, são evidenciados pelo IBGE e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Em 2019, mais de 12 milhões de domicílios no Brasil não tinham *internet* e apenas 64,8% dos estudantes de escolas públicas possuíam um celular, limitando o acesso a um ensino remoto eficaz. A pandemia agravou a exclusão educacional, com mais de 5 milhões de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos sem acesso à educação em 2020, um aumento significativo na evasão escolar. O desafio pós-pandemia para os sistemas educacionais é (ainda) reparar as perdas causadas pelo ensino remoto, eliminando desigualdades e proporcionando aprendizagens focadas no desenvolvimento intelectual, humano e crítico dos alunos. Essa recuperação se configura como primordial para evitar a perpetuação das desigualdades educacionais e garantir uma formação cidadã adequada.

Silva (2022) analisou os planejamentos de ensino, projetos pedagógicos e atividades dos professores de Geografia, estes revelaram informações importantes sobre suas práticas e abordagens didáticas nos anos de 2019 e 2020. Os documentos recebidos para a pesquisa demonstraram a diversidade e abrangência do trabalho docente. Em 2019, os materiais incluíram guias de aprendizagem para várias séries, programas de ação específicos para a disciplina de Geografia, projetos eletivos como “Lugar de mulher é onde ela quiser”; “Onde você esconde o seu racismo?” e atividades interdisciplinares que abordavam questões ambientais e sociais, além de práticas laboratoriais focadas em temas físico-naturais.

Em 2020, apesar das dificuldades impostas pela pandemia, os professores perseveraram no desenvolvimento de diversos projetos e atividades. Utilizando metodologias ativas e ferramentas digitais, eles mantiveram os alunos engajados. Projetos como “Geopolítica e o Futebol” e “Raiz Sertaneja: sistema bruto, rústico e sistemático”, ilustram como é possível contextualizar o ensino de Geografia com temas contemporâneos e relevantes. As atividades interdisciplinares continuaram a

enriquecer o currículo, integrando múltiplas disciplinas para proporcionar uma educação mais completa e integrada.

Silva (2022) explica que a análise crítica desses documentos evidencia a adaptação dos professores às condições de ensino remoto e a persistência em proporcionar uma educação significativa. No entanto, também revela desafios, como a necessidade de reorganizar os conteúdos devido à pandemia e a luta para que os alunos permanecessem motivados e interessados. A diversidade de ferramentas e abordagens utilizadas demonstra um esforço contínuo dos professores para inovar e melhorar a prática pedagógica, mesmo em circunstâncias adversas.

Os Guias de Aprendizagem elaborados semestralmente no CEPI para ensinar Geografia, em 2019 e 2020, foram recursos importantes para o planejamento pedagógico dos professores, pois incluíram informações detalhadas sobre conteúdos, métodos de ensino, atividades complementares, critérios de avaliação e referências bibliográficas. Esses recursos trazem temas como meio ambiente, desenvolvimento sustentável, espaço agrário e industrialização, buscando desenvolver uma consciência crítica nos alunos. As atividades pedagógicas são variadas, incluindo exposições orais, leitura de textos, vídeos e projetos interdisciplinares, adaptando-se também ao uso de tecnologias digitais. O objetivo principal é integrar valores como ética, responsabilidade e cooperação ao aprendizado, preparando os estudantes para uma participação ativa na sociedade.

Ao analisar os Programas de Ação individuais dos professores do CEPI, Silva (2022) ressaltou sua importância como ferramentas operacionais que auxiliam na execução das metas educacionais da escola. Cada professor elabora seu programa de acordo com o Plano de Ação escolar, detalhando como sua disciplina contribuirá para os objetivos educacionais e disciplinares estabelecidos. Estruturalmente, esses programas incluem elementos como identificação, atribuições, filosofia de ensino, resultados esperados, organização e orçamento. Esses documentos permitem que os professores se concentrem nos aspectos metodológicos e nas contribuições específicas de suas áreas para o alcance dos objetivos educacionais. Além disso, enfatizam a educação como um direito social essencial para o progresso individual e coletivo, promovendo habilidades como pensamento crítico, interdisciplinaridade e ação cidadã.

Nos Programas de Ação, observam-se os desafios como a infraestrutura escolar inadequada e o pouco incentivo à leitura pelas famílias, que impactam

diretamente a eficácia dos programas educacionais. Na análise de Silva (2022), utilizando uma abordagem diversificada de ensino e colaboração com outros setores da escola, os professores buscam melhorar os resultados acadêmicos e preparar os alunos para participarem ativamente na sociedade, promovendo justiça social, democracia e cidadania.

Silva (2022) analisou dois projetos desenvolvidos no componente Eletivas, de forma crítica e detalhada, explorando suas metodologias, conteúdos e resultados. O projeto “*Rock e Geografia*”, utilizou conceitos de geograficidade e geografia cultural para explorar o impacto do *rock* na percepção geográfica dos alunos; a metodologia inclui a análise de filmes e músicas, promoção de debates e produção textual para compreender como o *rock* reflete questões geopolíticas e sociais. A avaliação indica que os alunos se engajaram, melhoraram a relação com o professor e desenvolveram habilidades críticas e criativas. No projeto, “*Geopolítica e o Futebol*”, a interdisciplinaridade entre Geografia e Educação Física explorou como rivalidades futebolísticas refletem conflitos geopolíticos globais. Filmes e debates foram utilizados para contextualizar essas relações, embora a culminância do projeto tenha sido afetada pela pandemia. A avaliação mostrou que os alunos se motivaram com as atividades propostas, especialmente o torneio de futebol, apreciando a diversidade metodológica e o ensino contextualizado.

Ambos os projetos se destacam por integrar práticas pedagógicas criativas, utilizando filmes, músicas e debates para engajar os alunos e ampliar sua compreensão geográfica. Esses projetos evidenciam a importância da interdisciplinaridade e da contextualização dos conteúdos, tornando o ensino de Geografia mais relevante e atrativo. Segundo Silva (2022), essas abordagens fortalecem o aprendizado dos alunos e promovem uma escola mais dinâmica e inclusiva, capaz de formar cidadãos críticos e conscientes das dinâmicas globais e locais.

O “*Projeto Preparatório Pós-Médio*”, segundo Silva (2022), apresenta uma abordagem estruturada e focada na preparação de estudantes para o Ensino Superior e o ramo de atividades trabalhistas, destacando-se pela ênfase em Geografia. Os conteúdos abordados incluem desde fusos horários até questões ambientais contemporâneas, utilizando metodologias específicas no decorrer de cada bimestre do ano letivo. A análise revela que o projeto integra a revisão de conteúdos com a preparação específica para vestibulares e processos seletivos como o ENEM e o

PAS/UnB, demonstrando uma preocupação com o domínio de conhecimentos geográficos e com a aplicação prática desses saberes em contextos acadêmicos e profissionais futuros.

A utilização de laboratórios para experimentos práticos em Geografia, como descrita no “Projeto desenvolvido por meio de Práticas de Laboratório”, enriquece a experiência educacional dos alunos, por motivá-los e facilitar a compreensão dos fenômenos geográficos de forma concreta e aplicada, integrando teoria e prática de maneira eficaz. A abordagem mais crítica ressalta a importância de preparar os alunos para provas, mas também para entenderem e transformarem o mundo ao seu redor, o que é alcançado por meio de uma educação geográfica que contextualiza os conhecimentos e promove uma visão humanista e crítica, fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. É um projeto que, ao integrar revisão conceitual, práticas laboratoriais e preparação para exames, contribui significativamente para a formação dos alunos no âmbito acadêmico e profissional.

Silva (2022) analisou as repercussões da Reforma do Ensino Médio na organização curricular de Goiás, iniciada após a sanção da Lei n. 13.415/2017 e a homologação da BNCC para o Ensino Médio. A reforma introduziu mudanças significativas, como a flexibilização curricular, introdução de itinerários formativos e aumento da carga horária total. O processo foi criticado por seu viés economicista e pela influência de entidades não educacionais na formulação das políticas, como a Fundação Lemann e o Instituto Reúna. A implementação em Goiás incluiu a elaboração do Documento Curricular para o Ensino Médio (DCGOEM), alinhado à BNCC, criticado por restringir a personalização curricular em favor de interesses mercadológicos. O DCGOEM introduziu os ITFs como Trilhas de Aprofundamento e Eletivas, visando preparar os estudantes para o mercado de trabalho e a continuidade dos estudos, mas reduziu a carga horária de disciplinas como Geografia, o que gerou preocupações sobre a qualidade da formação oferecida.

A crítica central é que a reforma pode intensificar a desigualdade estrutural ao criar um Ensino Médio desigual para jovens de diferentes contextos socioeconômicos, priorizando a formação rápida para o mundo do trabalho contrariamente ao interesse de uma educação mais ampla e crítica. Isso reflete uma tendência global de submissão da educação aos imperativos econômicos, conforme discutido por autores como Rocha (2010).

Silva (2022) também analisou as orientações do DCGOEM para o ensino das

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, incluindo a Geografia, e para os ITFs. O documento propõe uma abordagem curricular recursiva, baseada no currículo em espiral de Bruner<sup>3</sup>, enfatizando competências como análise socioambiental, compreensão das relações sociedade-natureza e desenvolvimento de valores cidadãos e críticos. Apesar de uma proposta interdisciplinar, há preocupações com a diluição teórico-metodológica da Geografia e a falta de clareza sobre a identidade disciplinar dos professores. Os ITFs abordam temas como juventude, poder e feminismo, buscando desenvolver habilidades críticas e socioculturais nos alunos.

Quanto aos desdobramentos da Reforma do Ensino Médio no CEPI, Silva (2022) afirma que ficou evidente um cenário complexo e preocupante para a disciplina de Geografia, que com a implementação do novo currículo, em 2022, foi notadamente reduzida no núcleo de formação geral básica, com apenas uma aula por semana em cada série. A promessa de aprofundamento por meio de trilhas integradoras não compensa adequadamente essa diminuição, potencialmente limitando o desenvolvimento dos estudantes. A estrutura curricular fragmentada implica em menos oportunidades para uma educação geográfica ampla e diversificada, comprometendo a qualidade da aprendizagem e a formação cidadã dos alunos. A ênfase em IFs e atividades integradoras, embora promova a flexibilização curricular, pode resultar na diluição dos conteúdos geográficos e na perda da identidade disciplinar dos professores.

O tempo insuficiente para uma formação sólida no núcleo de formação geral básica ameaça o desenvolvimento de competências críticas e socioculturais essenciais. O modelo proposto pela Reforma tende a priorizar interesses econômicos em detrimento de uma educação humanista e ampla, potencializando desigualdades e comprometendo a capacidade dos alunos de compreender e intervir criticamente na sociedade. Na visão de Silva (2022), a pesquisa revela que a Reforma do Ensino Médio, em Goiás, pode contribuir para um empobrecimento da formação geográfica dos alunos, refletindo um desafio significativo para o futuro da educação no estado.

Analisando a dissertação de Peniche (2020), que aborda a implementação da

---

<sup>3</sup> Desenvolvido por Jerome Bruner, propõe uma abordagem educacional na qual os conteúdos são apresentados de forma gradual e repetida ao longo dos anos escolares, em níveis crescentes de complexidade e profundidade. Essa metodologia visa reforçar e aprofundar o aprendizado, permitindo aos alunos revisitar os conceitos em diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo, o que facilita a compreensão e a retenção a longo prazo. Ver em: CLARK, Sheldon. Jerome Bruner: Ensino, Aprendizagem e Currículo Espiral. **Comunidade e Pensamento em Educação**, 2010. Disponível em: <https://educ-21.com/wp-content/uploads/2021/11/PEM-EAD-Curriculo-Espiral-Jerome-Bruner.pdf>.

Lei n. 13.415/2017, a qual reformou o Ensino Médio no Brasil, é importante destacar alguns pontos relevantes. Conforme expõe a pesquisadora, a reforma se iniciou como Medida Provisória, em 2016, sancionada em 2017, gerando controvérsias devido à sua tramitação acelerada e falta de diálogo com professores, alunos e especialistas. O foco central da reforma é a BNCC, que define os conteúdos obrigatórios para todas as escolas, tanto públicas quanto privadas, embora tenha sido finalizada apenas após a promulgação da lei. A pesquisadora investigou de que maneira essas mudanças impactam o regime de informação do Ensino Médio, ressaltando a importância da competência crítica em informação para compreender e contextualizar essas transformações. Além disso, também analisou o impacto da desigualdade social, evidenciando como essa questão influencia a recepção e a aprendizagem da informação entre os estudantes.

Ao pesquisar o “contexto político e socioeconômico na educação brasileira”, Peniche (2020) descreve os desafios e as complexidades envolvidas na reforma do Ensino Médio no Brasil, destacando o impacto da desigualdade social. A autora expõe como as questões políticas, financeiras, sociais e culturais moldam a educação no país, desde os primeiros esforços educacionais dos missionários jesuítas até as atuais políticas públicas. Para Peniche (2020), a desigualdade social, exacerbada pela disparidade de renda entre os mais e os menos abastados, afeta diretamente o sistema educacional. Nesse contexto, os dados do IBGE e do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) revelam que regiões com menor desenvolvimento humano também apresentam menor acesso à educação de qualidade, refletindo a distribuição desigual de recursos e investimentos. A análise de Peniche (2020) evidencia que a desigualdade social não é apenas um reflexo das condições econômicas, mas também um fator que perpetua a exclusão educacional. A falta de acesso a uma educação de qualidade, limita as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, criando um ciclo vicioso que dificulta a mobilidade social. Portanto, a autora enfatiza a necessidade de políticas públicas que abordem essas disparidades, promovendo um sistema educacional mais equitativo e inclusivo.

Corroborando com a análise de Peniche (2020), Moll (2017) destaca que a implementação da reforma do Ensino Médio, em 2016, também deve ser compreendida dentro de um contexto político e socioeconômico que agrava as desigualdades já existentes na educação brasileira. A Medida Provisória n. 746/2016,

apresentada logo após a deposição da presidente da República, refletiu as mudanças políticas e a restauração de um modelo mais conservador no país. Para a autora, essa reforma, assim como outras políticas do período, como a Emenda Constitucional que congelou os gastos públicos por 20 anos e as reformas trabalhistas e previdenciárias, fazem parte de um arcabouço maior de retração do papel social do Estado.

Essas medidas, longe de resolverem os problemas da educação, acabaram por intensificar as dificuldades enfrentadas por jovens de classes populares, especialmente aqueles que já lidam com precariedade de infraestrutura e falta de investimentos. Assim, ao mesmo tempo em que a reforma buscou adequar o ensino às novas demandas do mercado de trabalho, ela também limitou o alcance de uma educação mais inclusiva e igualitária (Moll, 2017), perpetuando o ciclo de exclusão social analisado por Peniche (2020).

A pesquisadora também discute a influência do neoliberalismo na educação, destacando como as políticas públicas têm favorecido o crescimento das instituições de ensino superior (IES) privadas. Isso é evidenciado pela predominância dessas instituições no país e pelo direcionamento desigual de recursos, com o Ensino Superior recebendo mais investimentos em comparação ao Ensino Básico, apesar das necessidades emergentes deste último. A crítica se estende à estrutura educacional que perpetua a desigualdade, na qual escolas públicas enfrentam dificuldades financeiras e alunos muitas vezes precisam complementar a renda familiar trabalhando durante os estudos. Na visão de Peniche (2020), isso resulta em disparidades no desempenho acadêmico, como evidenciado pelos resultados do ENEM, que refletem a desigualdade de oportunidades educacionais.

O processo legislativo foi criticado por sua falta de participação popular efetiva, resultando em manifestações estudantis e ocupações de escolas como forma de protesto. A resistência foi intensa, refletindo a insatisfação com as mudanças impostas de cima para baixo, sem consulta adequada às partes interessadas. Além disso, surgiram preocupações sobre o financiamento das alterações, especialmente por parte dos estados e municípios, e sobre a capacidade do novo modelo de atender adequadamente às necessidades educacionais. A análise também aborda a implementação da BNCC, parte integrante da reforma, e como ela foi moldada para se adequar ao Novo Ensino Médio. As discussões envolveram diversos setores da sociedade civil e órgãos educacionais, mas continuaram a gerar controvérsias devido à percepção de centralização das decisões pelo governo federal. Essa centralização

foi vista como um obstáculo à construção de um sistema educacional que realmente atenda às demandas locais e regionais, exacerbando ainda mais a insatisfação entre os estudantes e educadores.

Peniche (2020) analisa, sob a perspectiva histórica, as principais legislações educacionais, no Brasil, desde o início do século XX até a atualidade, focando especialmente na evolução da LDB, afirmando que, até a Constituição de 1946, o Brasil não tinha uma legislação educacional específica, com a palavra “educação” ausente na Constituição de 1891. O Ministério da Educação começou a ganhar forma a partir de 1930, inicialmente vinculado à saúde pública. A Constituição de 1934, marca um avanço significativo ao incluir a educação em suas diretrizes, refletindo a necessidade de reorganização política e social do país. Após o Estado Novo, a Constituição de 1946 retoma e amplia as questões educacionais, preparando o terreno para a primeira LDB, aprovada em 1961 (Lei n. 4.024).

Durante o regime militar, em 1971, surge uma nova LDB (Lei n. 5.692) que, focada nos níveis fundamental e médio, foi considerada incompleta devido à exclusão do Ensino Superior e à não participação da sociedade em sua elaboração. A atual LDB, de 1996 (Lei n. 9.394), foi elaborada após intensos debates ao longo das décadas de 1980 e 1990, refletindo as mudanças sociais e educacionais pós-redemocratização. Peniche (2020) pontua que o ponto de maior discussão se refere à reforma do Ensino Médio, em 2017, por meio da Lei n. 13.415, que modificou aspectos significativos da LDB/96, integrando-se plenamente a ela. Este processo ilustra como as leis educacionais no Brasil evoluíram em resposta às necessidades sociais e políticas, refletindo mudanças ideológicas e estruturais ao longo do tempo.

Peniche (2020) realizou um estudo comparativo entre diferentes leis que regulam o Ensino Médio no Brasil: a LDB/96, a reforma do Ensino Médio, de 2017 (Lei n. 13.415/17) e a Medida Provisória n. 746/16, concentrando-se em três categorias principais: estruturação de carga horária, flexibilidade de formatos de ensino, formação e capacitação do educando. A metodologia utilizada incluiu a leitura e codificação dos documentos para identificar unidades de análise significativas, como artigos, parágrafos e incisos. A comparação entre as leis possibilita uma visualização clara das mudanças introduzidas pela reforma do Ensino Médio, destacando as alterações na estrutura curricular, na flexibilização das matérias oferecidas e nas diretrizes para a formação dos alunos.

Em relação à estruturação da carga horária do Ensino Médio decorrente da Lei

n. 13.415/17, que alterou a LDB/96, uma das principais mudanças foi a ampliação da carga mínima anual de 800 para 1.400 horas, como parte de uma iniciativa para promover mais escolas em tempo integral. Essa mudança tem sido objeto de debate, especialmente quanto à sua viabilidade para alunos que precisam trabalhar para contribuir com suas famílias. Durante o “Educação 360”, em 2019, discutiu-se intensamente como os estudantes conseguiriam conciliar trabalho e estudo sob essa nova exigência. Sugeriu-se que a inclusão de formação técnica profissional no currículo poderia permitir que o tempo gasto no trabalho fosse contado como parte da carga horária necessária para a conclusão do Ensino Médio.

Nesse contexto de mudanças, a BNCC emergiu como um elemento importante ao estabelecer um limite máximo de 1.800 horas para a carga horária total do Ensino Médio, garantindo certa uniformidade e consistência nas práticas educacionais entre os sistemas de ensino. A inclusão de um parágrafo sobre o ensino noturno indica uma adaptação essencial às necessidades dos estudantes que frequentam esses horários. Como assevera Peniche (2020), é evidente que a ampliação da carga horária visa melhorar a qualidade da educação oferecida, mas levanta desafios significativos de implementação, especialmente para estudantes de baixa renda que precisam trabalhar. A proposta de integrar formação profissional aparenta ser uma solução potencial, mas ainda requer políticas eficazes para garantir que todos os estudantes possam equilibrar suas obrigações educacionais e financeiras de forma viável.

Outras mudanças no Ensino Médio brasileiro incluem a flexibilização curricular e a reintegração de disciplinas como Artes, Filosofia e Sociologia, após os protestos contra a MP n. 746/16. A Lei n. 13.415/17 estabelece o ensino obrigatório de Arte, Educação Física e Língua Inglesa, conferindo às escolas a liberdade de decidir como integrar essas disciplinas. A BNCC orienta os currículos, enquanto os ITFs permitem que os alunos escolham áreas específicas de estudo. A formação técnica também é uma opção, sem excluir a possibilidade de ingresso no Ensino Superior. Além disso, há exigências específicas para os professores, de acordo com os diferentes níveis de ensino.

Conforme estabelecido pela LDB, destaca-se a consolidação de conhecimentos, a preparação para a cidadania e o trabalho, o desenvolvimento pessoal, ético e a compreensão científico-tecnológica. No entanto, segundo Peniche (2020), a crítica está na falta de alinhamento entre essas finalidades e as avaliações focadas principalmente em conhecimentos científicos e linguísticos. Questiona-se

também a capacidade das escolas em atender plenamente essas finalidades até 2022, como requerido à época, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento integral dos alunos.

Em relação à Competência em Informação (CoInfo), Peniche (2020) afirma que este é um conceito essencial no contexto educacional contemporâneo, especialmente relevante no Novo Ensino Médio, pois a CoInfo se refere à habilidade de buscar, avaliar e utilizar informações de forma eficaz e crítica. Originada nas necessidades da indústria e inspirada pela revolução tecnológica, desde os anos 1960, essa competência evoluiu para atender às demandas de um mundo cada vez mais digital e informacional. No contexto escolar do Novo Ensino Médio, a CoInfo é importante para preparar os alunos para a vida acadêmica, cidadã e profissional.

A CoInfo promove habilidades como pensamento crítico, capacidade de avaliação de fontes e ética no uso da informação, que são elementos essenciais para a formação integral dos alunos. Com a ênfase na autonomia intelectual e na adaptação às novas condições de aprendizagem e trabalho, ela se alinha diretamente com as finalidades educacionais estabelecidas na LDB, particularmente em relação ao aprimoramento pessoal, ético e científico-tecnológico.

Originado na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e influenciado por pensadores como Pierre Bourdieu, a CoInfo centra na capacidade de questionar, criticar e contextualizar informações dentro de um ambiente social, político e econômico complexo. Autores como James Elmborg e John J. Doherty introduziram o componente crítico à *Information Literacy*, reforçando a importância de seguir procedimentos mecânicos para lidar com a informação, bem como entender o processo de construção do conhecimento e os contextos em que as informações são produzidas e circulam. A crítica se estende também à forma como as práticas tradicionais de CoInfo podem não considerar adequadamente as disparidades sociais, econômicas e tecnológicas que afetam o acesso equitativo à informação, analisa Peniche (2020).

A discussão inclui a reflexão sobre como a competência crítica em informação pode capacitar indivíduos a não consumir passivamente informações, a questionar e entender os regimes de informação existentes, nos quais, interesses diversos podem influenciar o que é disponibilizado como informação. Isso se torna relevante em um contexto globalizado, em que as desigualdades de acesso e o controle de fluxos informacionais podem moldar profundamente a percepção pública e individual do

mundo.

Peniche (2020) afirma que a Teoria Crítica, originada na Escola de Frankfurt, representa uma abordagem filosófica e sociológica que se diferencia da teoria tradicional ao questionar como o mundo é e como deveria ser; enquanto a teoria tradicional busca uma visão neutra e objetiva dos fenômenos sociais, a Teoria Crítica enfatiza uma análise crítica das estruturas sociais, políticas e econômicas que perpetuam a dominação e as desigualdades. O foco da Teoria Crítica é a emancipação social, buscando entender e superar os obstáculos que impedem a realização plena das potencialidades humanas, o que inclui analisar o funcionamento concreto das sociedades e examinar as condições que limitam as possibilidades de transformação social. A Teoria Crítica vê o conhecimento como dinâmico e contextual, inserido em relações sociais complexas e históricas, contrariando a visão estática da teoria tradicional.

Um ponto importante, na visão de Peniche (2020), é a crítica ao capitalismo, que organiza as relações sociais em torno do mercado e da acumulação de capital, criando estruturas de desigualdade e alienação. A Teoria Crítica contesta a ideologia dominante, que naturaliza essas relações, defendendo a necessidade de uma análise que revele as contradições e possibilidades de transformação dentro desses sistemas. Ela dialoga com a pedagogia crítica freiriana, argumentando que cabe à educação transmitir conhecimentos técnicos, bem como capacitar as pessoas a questionar e transformar suas realidades sociais. É uma abordagem que preza pelo engajamento crítico e reflexivo, essencial para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

A crítica ao capitalismo, destacada por Peniche (2020), encontra eco na pesquisa de Silva e Oliveira (2023), que trata sobre as reformas educacionais recentes, como a do Ensino Médio, que se alinham à lógica neoliberal. Essa racionalidade, consolidada pela Lei n. 13.415/2017 e pela homologação da BNCC, reconfigura o ensino em torno de demandas do mercado, muitas vezes priorizando a formação técnica em detrimento de um ensino crítico e transformador. O ensino de Geografia, por exemplo, enfrenta o desafio de continuar formando cidadãos conscientes e engajados, mesmo dentro de um cenário em que a educação é moldada por interesses econômicos.

A Pedagogia Crítica, representada por pensadores como Paulo Freire (1987; 1982) e Henry Giroux, sugere uma metodologia educacional focada na equidade social e na alteração das dinâmicas de poder vigentes na sociedade. Esse movimento

educativo visa transmitir conhecimento técnico e fomentar uma consciência crítica entre os educandos, capacitando-os a questionar e transformar suas realidades. Freire (1987; 1982) defende a valorização da história e as experiências dos alunos, especialmente os marginalizados, promovendo uma aprendizagem inclusiva e crítica. A educação, segundo Freire (1987; 1982), deve ser um processo dialógico e ético entre professor e aluno, no qual ambos aprendem e ensinam juntos.

O método de alfabetização de Freire (1987; 1982) utiliza o vocabulário dos alunos para tornar mais fácil a comunicação e promover uma leitura crítica do mundo. É uma abordagem que ajuda os alunos a entenderem e questionarem suas realidades sociais, desenvolvendo uma consciência crítica que lhes permite agir de forma autônoma e transformadora. Para Freire (1987; 1982), a educação não é neutra e reflete o contexto social, sendo necessário abordar as desigualdades sociais e promover a cidadania plena. A Pedagogia Crítica desafia as abordagens tradicionais, que tratam os alunos como receptores passivos de conhecimento, promovendo uma educação participativa e transformadora.

O regime de informação do Novo Ensino Médio no Brasil, guiado pela BNCC e pela Lei n. 13.415/17, está em desenvolvimento, expõe Peniche (2020). A BNCC define competências essenciais para a educação básica, funcionando como um documento formativo com força de lei, conforme a LDB. A reforma do Ensino Médio divide o currículo em formação básica (Português, Matemática e inglês) e itinerários formativos específicos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica). As escolas têm autonomia para oferecer esses itinerários, seguindo as diretrizes da BNCC. No entanto, a implementação enfrenta desafios devido às desigualdades sociais que afetam o acesso à educação de qualidade. A reforma busca melhorar indicadores, como o IDEB e o PISA, mas há críticas quanto à rapidez da sua formulação e ao pouco diálogo com a sociedade.

O Estado tem um papel importantíssimo na configuração desse regime, influenciando práticas informacionais e educativas. Disciplinas como Filosofia e Sociologia são flexibilizadas no currículo, visando cumprir as exigências legais sem garantir a qualidade do ensino. As mudanças objetivam preparar melhor os alunos para o trabalho e a vida em sociedade, mas há preocupações sobre a efetividade dessas políticas em um contexto de grandes desigualdades. A implementação requer investimentos significativos, treinamento de professores e uma prática pedagógica que considere as limitações de aprendizagem dos alunos. De modo geral, regime de

informação do Novo Ensino Médio tenta modernizar e melhorar a educação no Brasil, mas enfrenta desafios e críticas significativas relacionadas à sua implementação e à equidade educacional, afirma Peniche (2020).

A LDB/96 desempenhou um papel importante na consolidação da EJA, garantindo o direito à educação como parte da Educação Básica. Entretanto, as recentes mudanças introduzidas pelo Novo Ensino Médio demandam atenção para que os princípios de equidade e inclusão da LDB sejam preservados. É necessário que políticas públicas continuem a valorizar a especificidade da EJA, garantindo uma formação que respeite a diversidade de seus estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou investigar as implicações das mudanças educacionais na área das ciências humanas, resultantes do Novo Ensino Médio, sobre a prática docente dos professores de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por meio do estudo das obras de Salmeron (2020), Silva (2022) e Peniche (2020), entre outros pesquisados da temática, foi possível compreender como essas transformações impactam o cotidiano escolar e a atuação dos educadores na EJA.

É necessário compreender o conjunto que forma os itinerários formativos da EJA, organizados de modo a atender às necessidades específicas dos alunos dessa modalidade de ensino, considerando suas particularidades e demandas. Conforme Salmeron (2020), esses itinerários são fundamentais para proporcionar uma educação personalizada que respeite o tempo e o ritmo de cada estudante. A EJA, com suas características únicas, exige uma abordagem curricular que possibilite aos alunos uma formação ampla e significativa, contemplando tanto conhecimentos gerais quanto específicos, de acordo com suas aspirações e demandas.

Ao analisar o papel dos professores de Geografia no seguimento dos ITFs para a formação dos alunos da EJA, é importante considerar o papel que eles desempenham na mediação do conhecimento e na adaptação dos conteúdos, tornando-os relevantes e acessíveis aos estudantes. Para Silva (2022), os professores de Geografia exercem papel relevante na mediação do conhecimento, adaptando os conteúdos de forma que sejam relevantes e acessíveis aos estudantes. Eles são responsáveis por contextualizar o ensino da Geografia, utilizando metodologias que dialoguem com a realidade dos alunos e promovam um aprendizado significativo. Peniche (2020) ressalta a importância e a necessidade da formação continuada dos professores, afirmando que o progresso profissional constante é vital para que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades trazidas pelas novas diretrizes do Ensino Médio.

Ao discutir as possibilidades e os efeitos de práticas pedagógicas na implementação dos Itinerários Formativos propostos para o ensino de Geografia na EJA, por meio da análise de práticas exitosas e dos desafios enfrentados, é possível identificar estratégias que potencializam o aprendizado e promovem a formação integral dos alunos. As investigações de Silva (2022) e Peniche (2020) contribuem para essa discussão, apresentando estudos de caso e exemplos práticos de como as

mudanças educacionais podem ser implementadas de maneira eficaz, considerando as especificidades da EJA. As práticas pedagógicas inovadoras, que incorporam tecnologias digitais e metodologias ativas, podem aprimorar o aprendizado dos alunos, sendo inclusivas e promotoras da participação ativa dos estudantes, considerando suas experiências de vida. A implementação eficaz dos Itinerários Formativos depende da capacidade dos professores de Geografia de adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades diversificadas dos alunos da EJA, promovendo um ensino que seja desafiador e acessível.

As mudanças educacionais no campo das ciências humanas, introduzidas pelo Novo Ensino Médio, têm profundas implicações para a prática docente dos professores de Geografia na EJA. Essas implicações podem ser compreendidas a partir de diferentes perspectivas, incluindo documentos normativos, como a BNCC, e estudos de autores da área. A BNCC, ao definir diretrizes curriculares nacionais, sugere uma reestruturação dos conteúdos e metodologias de ensino, destacando a importância de um currículo integrado e alinhado com as demandas sociais contemporâneas. No contexto da Geografia, isso requer uma abordagem que vá além da simples descrição de fatos e fenômenos geográficos, promovendo uma compreensão crítica e contextualizada do espaço geográfico e das relações socioambientais.

Para os professores de Geografia na EJA, isso significa a necessidade de adaptar suas práticas pedagógicas para atender a um público diverso e com trajetórias escolares interrompidas. Salmeron (2020) expõe que esses professores precisam desenvolver estratégias de ensino que considerem as especificidades dos alunos da EJA, para promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. Isso envolve utilizar metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, estudos de caso e tecnologias digitais, para engajar os alunos e facilitar a compreensão dos conteúdos geográficos.

De acordo com Silva (2022), a formação continuada dos professores é essencial para que eles possam se adaptar às exigências curriculares mais recentes e desenvolver práticas pedagógicas inovadoras. Essa formação deve focar tanto no conteúdo específico da Geografia quanto nas metodologias de ensino e nas competências socioemocionais dos docentes. Isso é particularmente importante na EJA, na qual os professores enfrentam o desafio de lidar com alunos que enfrentam significativos obstáculos pessoais e sociais.

Além disso, Peniche (2020) argumenta que a implementação dos Itinerários Formativos propostos pelo Novo Ensino Médio representa um desafio adicional para os professores de Geografia na EJA. Esses itinerários têm como objetivo oferecer percursos de aprendizagem flexíveis e personalizados, que atendam às necessidades e interesses dos alunos. Para os docentes, isso exige uma capacidade diferenciada de planejamento e organização curricular, além de uma disposição para colaborar com outros profissionais da educação na elaboração e implementação de um currículo integrado e interdisciplinar.

É importante considerar as implicações das mudanças educacionais na avaliação e no acompanhamento dos alunos. De acordo com a BNCC, a avaliação deve ser processual e formativa, focando no desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes. Para os professores de Geografia na EJA, isso implica a necessidade de desenvolver instrumentos de avaliação que capturem o progresso dos alunos de forma ampla e inclusiva, valorizando tanto os conhecimentos adquiridos quanto as competências socioemocionais desenvolvidas ao longo do processo educativo.

Assim, as mudanças educacionais na área das ciências humanas, decorrentes do Novo Ensino Médio, trazem diversas implicações para a prática docente dos professores de Geografia na EJA, incluindo a necessidade de adaptação das metodologias de ensino, a formação continuada, a implementação dos IFs e a reformulação das formas de avaliação. Trata-se de transformações que visam promover uma educação mais inclusiva, crítica e contextualizada, que realmente atenda às necessidades e aspirações dos alunos da EJA.

Conclui-se que a Lei n. 13.415/2017 constitui um marco relevante na busca pela modernização do Ensino Médio brasileiro, adequando-o às necessidades dos estudantes e às exigências do mercado de trabalho. Essa legislação traz mudanças estruturais significativas, incluindo a flexibilização do currículo e a adoção dos itinerários formativos, que possibilitam aos alunos selecionar áreas de conhecimento conforme seus interesses e aspirações profissionais.

No entanto, para que os objetivos dessa reforma sejam plenamente alcançados, é preciso enfrentar diversos desafios de implementação. Um dos principais desafios é garantir a equidade de acesso, de modo que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham as mesmas oportunidades de se beneficiar das novas diretrizes educacionais. Isso exige um

esforço coordenado entre governos, escolas e comunidades para eliminar barreiras e promover a inclusão, assegurando que nenhum aluno seja abandonado.

Além disso, é importante promover uma formação integral e crítica dos alunos, que vá além da mera preparação para o mercado de trabalho. Isso implica desenvolver competências socioemocionais, pensamento crítico e habilidades para a cidadania ativa, preparando os jovens para enfrentar os desafios do século XXI de maneira ética e responsável.

A continuidade na formação de professores é outro elemento essencial para o sucesso da reforma. Os educadores precisam estar preparados para lidar com as novas demandas curriculares e metodológicas, o que exige investimentos contínuos em programas de formação e capacitação. O investimento em infraestrutura escolar também é vital, garantindo que as escolas disponham de recursos adequados para implementar as mudanças propostas.

O fortalecimento de políticas públicas que apoiem a implementação da reforma é essencial. Isso envolve a alocação de recursos financeiros, a criação de mecanismos de monitoramento e avaliação, além do estabelecimento de parcerias entre diferentes setores da sociedade. Apenas por meio de um esforço coordenado e contínuo será possível atingir os objetivos de modernização e aprimoramento da qualidade do Ensino Médio brasileiro.

A personalização dos Itinerários Formativos e a adoção de metodologias ativas são essenciais para que a educação geográfica se conecte às realidades dos estudantes da EJA. A formação contínua dos educadores em Geografia precisa ser uma prioridade, enfatizando não apenas o conhecimento específico da matéria, mas também as habilidades pedagógicas e socioemocionais. Isso permitirá que os professores desenvolvam práticas educacionais inovadoras e efetivas.

A avaliação processual e formativa deve ser valorizada, proporcionando um acompanhamento mais abrangente e inclusivo do desenvolvimento dos alunos. É essencial que os instrumentos de avaliação sejam capazes de captar tanto os conhecimentos adquiridos quanto as competências socioemocionais, promovendo uma visão holística do progresso dos estudantes.

### **Encaminhamentos Formativos para o Ensino Médio na EJA:**

- Investimento na formação continuada: É primordial que os programas de formação continuada sejam amplamente ofertados, abrangendo conteúdos específicos da Geografia, metodologias de ensino inovadoras e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Para isso, é necessário incentivar a participação dos professores em cursos, *workshops* e seminários, o que pode fortalecer suas práticas pedagógicas e prepará-los para os desafios da EJA.
- Incorporação de tecnologias digitais: A utilização de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas pode aumentar o engajamento dos alunos da EJA e facilitar a compreensão dos conteúdos de Geografia. Ferramentas como mapas interativos, plataformas de aprendizagem *online* e recursos multimídia deve ser integradas ao ambiente escolar, proporcionando uma abordagem mais dinâmica e acessível.
- Desenvolvimento de projetos interdisciplinares: Incentivar a criação de projetos interdisciplinares que integrem Geografia com outras disciplinas pode proporcionar uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Esses projetos podem abordar temas relevantes para os alunos, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica do espaço geográfico e das relações socioambientais.
- Fortalecimento da avaliação formativa: É essencial reforçar a avaliação processual e formativa, garantindo um acompanhamento contínuo e inclusivo do desenvolvimento dos alunos. Os professores devem ser capacitados para criar e utilizar diversos instrumentos de avaliação, capazes de captar o progresso dos estudantes de maneira ampla e abrangente.
- Consulta aos Educadores e à Sociedade nas Políticas Educacionais: A consulta aos educadores e à sociedade é fundamental para a eficácia e legitimidade das políticas educacionais, pois garante que as iniciativas reflitam as realidades e necessidades das escolas e comunidades.
- Colaboração e troca de experiências: Incentivar a colaboração entre professores de Geografia e outros profissionais da educação é fundamental para a construção de um currículo integrado e interdisciplinar. A troca de experiências e boas práticas pode enriquecer o trabalho docente e contribuir para a implementação eficaz dos itinerários Formativos.

Com base nesta pesquisa, recomenda-se que futuras investigações

aprofundem a análise das implicações das mudanças educacionais na prática docente dos professores de Geografia na EJA, explorando diferentes contextos regionais e institucionais. A realização de estudos comparativos pode ser uma abordagem eficaz para avaliar a eficácia das metodologias pedagógicas e dos ITFs em diversas escolas e regiões, levando em consideração as variadas realidades socioeconômicas e culturais dos alunos.

Além disso, seria extremamente valioso investigar como a formação continuada dos professores de Geografia impacta diretamente a qualidade do ensino na EJA. É importante identificar quais tipos de capacitação são mais eficazes para promover a adaptação curricular e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Pesquisas que analisem o papel das tecnologias digitais na educação geográfica também são essenciais, verificando como esses recursos podem ser integrados de maneira mais eficaz ao ensino, potencializando o aprendizado dos alunos.

Outro aspecto importante para futuras investigações é o estudo das estratégias de avaliação processual e formativa utilizadas pelos professores de Geografia na EJA. Analisar como esses instrumentos são desenvolvidos e aplicados, bem como explorar maneiras de aprimorá-los para captar o progresso dos alunos de forma inclusiva e abrangente, contribuirá para uma prática avaliativa mais efetiva e significativa.

Dessa forma, ao utilizar essa pesquisa como referência, futuras investigações poderão expandir nosso entendimento sobre as melhores práticas e estratégias para a educação geográfica na EJA. Isso promoverá uma educação mais inclusiva, significativa e adaptada às necessidades dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento integral e a formação cidadã dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de.; CORSO, Ângela Maria. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. *In: Congresso Nacional de Educação: EDUCERE, 12.*, Curitiba, 2015. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753\\_10167.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf). Acesso em: 24 mar. 2023.

ALMEIDA, João Paulo Rodrigues; MOTA, Edimilson Antônio. Para onde vai a disciplina de Geografia no Ensino Médio na BNCC? *In: Seminário de Iniciação Científica da UFF, 25.*, 2023, Niterói/RJ. **Anais [...]**. Niterói/RJ: UFF, 2023. p. 100-105. Disponível em: <https://proceedings.science/confict-conpg/confict-conpg-2020/trabalhos/para-onde-vai-a-disciplina-de-geografia-no-ensino-medio-na-bncc?lang=pt-br>. Acesso em: 12 set. 2024.

ANASTÁCIO, Carolyne Duarte; SILVA, Deise Mariana Soares da. **A geografia escolar e a reforma do Ensino Médio**. 2022, 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia), Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente, Maceió/AL, 2022.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 5/97** – Homologação da Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf). Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio, perguntas e respostas. **Portal MEC**, 2023. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem\\_01](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01). Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 1, 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). Brasília: MEC, 2021. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category\\_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32010.pdf?query=Ensino%20M%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32010.pdf?query=Ensino%20M%C3%A9dio). Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n. 9.394 de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 25 jan. 2023.

CATELLI JÚNIOR, Roberto. **O não lugar da educação de jovens e adultos na BNCC**, [S.l.:s.n.], p. 313-318, 2019. Disponível em: [https://www.academia.edu/39500381/O\\_N%C3%83O\\_LUGAR\\_DA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_DE\\_JOVENS\\_E\\_ADULTOS\\_NA\\_BNCC?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/39500381/O_N%C3%83O_LUGAR_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DE_JOVENS_E_ADULTOS_NA_BNCC?email_work_card=view-paper). Acesso em 30 jan. 2023.

CECCO, Bruna Larissa; MOLL, Jaqueline; BERNARDI, Luci Marchiori dos Santos. A Defesa do Direito de Acesso ao Conhecimento como Base para as Mudanças Curriculares: um Contraponto a Reforma do Ensino Médio no Brasil. *In*: BAIRROS, Mariângela; MARCHAND, Patrícia (Orgs.). **A Educação Básica tem Futuro?** Porto Alegre/RS: Editora CirKula, 2022. p. 319-342.

CHAGAS, Ângela Both. **Os Primeiros Passos para a Implementação da Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual do RS**: Projetos em disputa. 2019, 295f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2019.

CHAGAS, Viviane Ramos da Silva. A EJA no Brasil: reflexões sobre seu histórico. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Editora Realize, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67596>. Acesso em: 25 jan. 2023.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação. Consequências práticas da BNCC e da reforma do ensino médio. **Retratos da Escola**, [s.l.], v. 12, n. 23, p. 413–425, 2018.

COUTINHO, Ana Carolina Faria. **Práticas e eventos de letramento de jovens e adultos**. Um estudo com porteiros em Maceió. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

DAHER, Valquíria. O novo ensino médio e desafio dos professores. **Ciência Hoje**, 2021. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/o-novo-ensino-medio-e-desafio-dos-professores/>. Acesso em: 4 fev. 2023.

ESCOBAR, Floriano José Padro Escobar. **A Fundação MOBRAF e alguns registros sobre sua presença em Sorocaba – SP**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato crítico de estudar. *In*: FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e propostas. 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2018.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Alfabetização & Cidadania**, [s.l.], v. 17, p. 11-23, 2004.

GENTILINI, João A.; SACARLATTO, Elaine Cristina. Inovações no ensino e na formação continuada de professores: retrocessos, avanços e novas tendências. 2015. *In*: PARENTE, Cláudia da M. Darós; VALLE, Luiza Elena L. R. do; MATTOS, Maria José V. Marinho de. **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre – RS: Pensa, 2015. p. 15-42.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMES, Manoel Messias. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o contexto social dos alunos dessa modalidade. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 17, 9 maio, 2023. Disponível em:  
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/17/a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil-e-o-contexto-social-dos-alunos-dessa-modalidade>.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 28 (108), Jul-Sep/ 2020, p. 579-598. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5CcCXpnRFS/#>

LEME, Jéssica. **Novo Ensino Médio e as Ciências Humanas**. Publicado em: 31 mar. 2021. Disponível em: <https://nastramasdeclio.com.br/história/novo-ensino-medio-e-as-ciencias-humanas/>.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, [s.l.], v. 68, p. 239-277, 1999.

LIMA, V. P. *et al.* A geografia na Base nacional Comum Curricular: inconsistências e impropriedades da proposta do MEC. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 18, n. 1, p. 163-170, jul. 2016. fev. 2023.

LUZ, Samuel do Nascimento Cândido. *et al.* Reforma do Ensino Médio: contexto, caracterização e contrassensos. *In*: Congresso Internacional das Licenciaturas, 5., 2018, Recife. **Anais...** Recife: IIDV, 2018. Disponível em:  
<https://cointer.institutoidv.org/inscricao/pdvl/uploadsAnais/REFORMADO-ENSINO-M%C3%89DIO-CONTEXTO,-CARACTERIZA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

MARCONI; Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 12 set. 2024.

MONTEIRO, Elane Lopes; SAIF, Maria Dailiana Andrade de Queiroz; TELES, Emanuele Martins; LIMA, Maria de Nazaré Teles de; SOUZA, Sebastião Perez; SIQUEIRA, Thomaz Décio Abdalla; LIMA, Wendell Teles de. O novo ensino médio e o ensino de geografia. **Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia**, Manaus/AM, v. 38, n. 32, p. 1-20, abr. 2023.

NETO, Daniel Rodrigues Silva Luz. Afinal, para onde caminha o ensino de geografia no contexto de reforma do ensino médio e implantação da BNCC? **Terra Livre**, [s.l.], v. 1, n. 56, p. 370-397, 2022.

OBSERVATÓRIO MOVIMENTO PELA BASE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. Publicado em: set. 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e adultos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_eja.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf). Acesso em: 30 jan. 2023.

PENICHE, Tamiris. **O regime de informação do Novo Ensino Médio: Contribuições da competência crítica em informação**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2020. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/1316/1/Tamiris%20da%20Silva%20Peniche%20Nunes%20Dissertacao%202020.pdf>

PEREIRA, André Henrique Boazejewski; SOUZA, Leandro Antônio. A BNCC e os impactos dos itinerários formativos para a EJA. **Caderno Intersaberes**, [s.l.], v. 9, n. 23, p. 50-57, 2020.

RAMOS, Mauro. PEC do Teto dos Gastos inviabilizou a educação pública no país, diz Dermeval Saviani. **Brasil de Fato**, São Paulo, 8 de setembro de 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/08/pec-do-teto-dos-gastos-inviabilizou-a-educacao-publica-no-brasil-diz-dermeval-saviani>. Acesso em: 30 jan. 2023.

REIS, Matheus Henrique de Assis. As percepções dos professores de geografia em relação às reformas curriculares do ensino médio. *In*: Fórum Nacional de Formação de Professores de Geografia, 10. online, 2020. **Anais...** [S. L.]: 2020. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/4-201087-As-percep%C3%A7%C3%B5es-dos-professores-de-Geografia-em-rela%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0s-reformas-curriculares-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. O ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. **Revista Contrapontos**, v. 10 - n. 1 - p. 14-28 / jan./abr. 2010.

SALMERON, Lucas da Silva. **Geografia e ensino médio: As perspectivas de alunos e professores no município de Campo Mourão – PR**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2020. Disponível em: [http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6356/1/Lucas%20da%20Silva%20Salmeron\\_2020.pdf](http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6356/1/Lucas%20da%20Silva%20Salmeron_2020.pdf)

SAMPAIO, Maria Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, jul./dez. 2009.

SANTOS, Milton. (1926, 2001). **Por uma Geografia Nova**: Da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. – (Coleção Milton Santos; 2). Disponível em: <https://disk.yandex.ru/i/6nHo6pw3qJTGt>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo - SP: Cortez, 2007.

SILVA, Alcinéia de Souza. **As contribuições de tempos, espaços e práticas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de geografia em um CEPI de Formosa-Goiás: Diálogos com a reforma do ensino médio**. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília, 2022. Disponível em: [http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/44891/1/2022\\_AlcineiadeSouzaSilva.pdf](http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/44891/1/2022_AlcineiadeSouzaSilva.pdf)

SILVA, Gabrielle Bezerra da; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Jovens e Geografia escolar no contexto do “novo” Ensino Médio. **Revista Signos Geográficos**, [S.l.], v. 5, p. 1–22, 2023. DOI: 10.5216/signos.v5.77604.

SILVA, Mônica de Moraes Sampaio. **A universalização do Ensino Médio com qualidade social**: Uma reflexão nos estados de Alagoas e Goiás. Ponta Grossa – PR: Aya Editora, 2022.

SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra; SILVA, Ricardo da. O processo de elaboração da BNCC: avanços e/ou recuos do estado neoliberal? *In*: Congresso Nacional de Educação, 6., online, 2020. **Anais...** Campina Grande: Editora Realize, 2020, p. 2702-2717. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA\\_EV127\\_MD4\\_ID13758\\_01102019213907.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA_EV127_MD4_ID13758_01102019213907.pdf). Acesso em: 25 jan. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 70, n. 166, 1989. p. 435-462. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/back.html>.

VASQUES, Cristiane Cordeiro; ANJOS, Maylta Brandão dos; SOUZA, Vera Lucia Gomes de. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista**

**Educação Pública**, v. 19, n. 16, 13 ago. 2019. Disponível em:  
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-a-escola-como-local-de-excelencia-para-a-realizacao-dos-processos-de-ensino-e-aprendizagem>.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. As referências teóricas da Geografia Escolar e sua presença na investigação sobre as práticas de ensino. **Educativa**. Goiânia, v. 13, n. 2, p. 285-305, jul./dez. 2010.