

## Ensino e Geografia

# Reflexões de professores de Geografia sobre a formação continuada e a implantação do Programa Nova EJA da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro

Reflections of geography teachers on continued training for the implementation of the Nova EJA Program in the education network in the state of Rio de Janeiro

Reflexiones de profesores de geografía sobre la formación continua para la implementación del Programa Nova EJA de la red de educación del estado de Río de Janeiro

**Pedro Henrique Bonini da Silva<sup>1</sup>** , **Enio Serra<sup>1</sup>** 

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

## RESUMO

O presente artigo busca apresentar os resultados de um estudo sobre a percepção de professores de Geografia da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro a respeito da implantação do Programa Nova EJA e do curso de formação continuada oferecido pela Secretaria Estadual de Educação no período de sua implantação. Como metodologia da pesquisa optou-se pela análise comparada de discursos presentes em documentos oficiais e dos relatos obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com professores que participaram do curso. Por meio dessa análise, foi possível identificar incoerências entre o discurso oficial relativo à formação e a experiência vivida pelos docentes. Entre tais incoerências, notou-se a inadequação da organização, das escolhas metodológicas e das propostas pedagógicas em relação às condições de precariedade de boa parte das escolas estaduais, as quais dificultam drasticamente o desenvolvimento do processo educativo voltado para trabalhadores e trabalhadoras que estudam.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores; Geografia Escolar; Educação de Jovens e Adultos

## ABSTRACT

This article seeks to present the results of a study on the perception of Geography teachers from the state education system of Rio de Janeiro regarding the implementation of the Nova EJA Program and the continuing education course offered by the State Department of Education during the period of its

establishment. As a research methodology, we opted for a comparative analysis of the propositions seen in official documents and reports obtained through interviews with teachers who participated in the course. Through this analysis, it was possible to identify inconsistencies between the official thesis of the training proponents and the hands-on experience the teachers had. Among such inconsistencies, it was possible to observe the inadequacy of the organization, methodological choices and pedagogical proposals in relation to the precarious conditions of most state schools, which severely hamper the development of the educational process aimed at workers who study.

**Keywords:** Continuing Teacher Education; School Geography; Youth and Adult Education

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de un estudio sobre la percepción de los profesores de Geografía de la red educativa del estado de Río de Janeiro en la implementación del Programa Nova EJA y el curso de educación continua ofrecido por el Departamento de Educación durante el período de su implantación. Como metodología de investigación, se optó por el análisis comparativo de discursos presentes en documentos oficiales e informes obtenidos a través de entrevistas a docentes que participaron del curso. A partir de este análisis, fue posible identificar inconsistencias entre el discurso oficial de los proponentes de la formación y la experiencia vivida por los docentes. Entre tales inconsistencias, se destacó la insuficiencia de la organización, de las opciones metodológicas y de las propuestas pedagógicas en relación con las condiciones precarias de la mayoría de las escuelas del estado, que obstaculizan drásticamente el desarrollo del proceso educativo dirigido a los trabajadores y trabajadoras que estudian.

**Palabras-clave:** Formación Continua Docente; Geografía Escolar; Educación de jóvenes y adultos

## 1 INTRODUÇÃO

No início da década de 2010, foi implementada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) uma organização curricular destinada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o Ensino Médio intitulada por seus idealizadores como Programa Nova EJA (PNEJA)<sup>1</sup>. Dentre as inovações anunciadas, estava a realização de um curso para os professores que viriam a atuar nessa modalidade de ensino tão importante, mas contraditoriamente tão preterida ao longo da história educacional brasileira. A inserção da formação continuada durante a implementação do programa nos chamou a atenção em razão de três fatores: a pouca abordagem em trabalhos acadêmicos sobre a EJA na formação inicial docente em Geografia e nas diferentes licenciaturas; a escassez de oferta de formação em serviço voltada para essa

<sup>1</sup> A atual nomenclatura oficial dessa organização curricular na SEEDUC-RJ é apenas EJA, no entanto a nomeação corrente nas escolas da rede ainda é NEJA, como costumava-se referir ao programa implementado em 2013.

modalidade na rede estadual; e a disciplinarização do curso, isto é, a sua oferta de acordo com as disciplinas que compõem a organização curricular.

A curiosidade acadêmica então estimulada nos fez desenvolver um estudo que tivesse como objetivo principal a análise do curso de formação continuada oferecido aos professores e do processo de implantação do PNEJA<sup>2</sup>. No presente artigo, pretendemos discorrer sobre essa análise através da percepção de alguns professores de Geografia que fizeram o curso e que passariam a atuar na nova proposta. O curso em questão foi ministrado, em 2013, pela Seeduc-RJ, em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj) e tinha como eixo central o material didático então produzido especificamente para o Programa. O trabalho está, portanto, inserido em um debate ligado à história recente da educação fluminense, tendo como perspectiva a percepção de que nosso objeto de análise reflete um contexto que influenciou uma série de desdobramentos e que contribuiu para o estabelecimento dos cenários político e educacional da atualidade.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi pautada em duas etapas. A primeira se refere à leitura de documentos oficiais produzidos pela Seeduc-RJ e pela Fundação Cecierj a respeito da implementação do PNEJA e da formação dos professores. Já a segunda etapa diz respeito à análise de entrevistas realizadas com professores de Geografia que participaram do curso em questão. Nossa intenção foi cotejar o discurso veiculado pelos gestores e idealizadores do PNEJA e as impressões e análises dos docentes.

Para tanto, o artigo se inicia com reflexões acerca da formação inicial e continuada de docentes em geral, e de Geografia em particular, voltadas para a EJA. Em seguida, são discutidas as particularidades da abordagem pedagógica da Geografia em processos de elevação da escolaridade de trabalhadores e trabalhadoras. Após descrever aspectos gerais da estrutura do PNEJA, o artigo traz, por fim, reflexões sobre a análise de três professores de Geografia acerca do curso de formação continuada voltado para a implantação do programa.

---

<sup>2</sup> Esse estudo está vinculado à pesquisa intitulada “Prática Docente e Ensino de História e Geografia no contexto da Educação de Jovens e Adultos”, coordenada pelos professores Alessandra Nicodemos e Enio Serra no âmbito do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (LIEJA), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

## 2 FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Os debates que envolvem a formação de professores da EJA devem levar em consideração, de antemão, a inexistência de parâmetros oficiais acerca do perfil desses profissionais. Arroyo (2006, p. 17) aponta para o fato de a EJA ter se constituído “às margens” do sistema educacional e que essa característica ocasionou a ausência de políticas públicas oficiais voltadas à modalidade, sendo a formação desses educadores realizada “um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA” (Arroyo, 2006, p. 17). Essa realidade começa a se modificar a partir da promulgação das Diretrizes Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), em 2000, uma vez que o documento enfatiza:

[...] a exigência de formação própria do docente para a EJA, desde a formação inicial, para que se possa tecer uma relação pedagógica, com os trabalhadores estudantes, que resguarde as significativas experiências de vida que cada um desses educandos carrega para o interior da sala de aula. (Machado; Costa, 2021, p. 47).

A compreensão desse momento de transição é, inclusive, uma questão relevante na formação desses profissionais, visto que a EJA é uma modalidade de ensino em permanente processo de construção e que esses educadores podem ser ativos nos debates que consideram sua oferta como garantia do direito de todas e todos à educação escolar referenciada social e territorialmente.

Nota-se, dessa maneira, que a formação de professores que vêm atuando nas “fronteiras” da EJA no decurso das últimas décadas tem ocorrido majoritariamente com esses profissionais já inseridos nas salas de aula, em exercício da função. Essa percepção permite que se deduza que a formação continuada é fundamental para a manutenção e a melhoria das condições de ensino e aprendizagem de jovens e adultos, visto que a formação inicial, em geral, não dá conta de inserir esses educadores nos debates pertinentes ao campo, dado o lugar ainda secundarizado da EJA nos currículos das universidades, principalmente nos cursos disciplinares de licenciatura.

Sobre a formação continuada em geral, Gatti (2008) afirma que houve um aumento significativo do número de iniciativas no decorrer das últimas décadas. Para a autora, esse avanço:

Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se no discurso da necessidade de renovação (Gatti, 2008, p. 58).

No âmbito da EJA, entretanto, esse aumento se dá de forma bem mais tímida (Gatti, 2008) e quando ocorrem iniciativas, estas são comumente caracterizadas por atributos imediatistas e sem caráter de continuidade (Rummert; Ventura, 2007), fato que indica novamente a secundarização da EJA na agenda política. Serra e Ventura (2015) apontam para a imperatividade da formação inicial e continuada desses professores e para a recorrência com a qual denúncias sobre a ausência de políticas que garantam essa formação surgem em trabalhos acadêmicos, deixando claro que a omissão do Estado não decorre de omissão das pessoas envolvidas com a EJA.

Tais trabalhos têm propiciado reflexões importantes sobre aspectos pertinentes dessa formação. Barreto (2006), por exemplo, aponta para a necessidade de se pensar em uma formação que não se encerre em eventos isolados, mas que possua continuidade, pois “sem se tornar um processo permanente, a formação pode muito pouco” (Barreto, 2006, p. 98). Arroyo (2006, p. 22), por outro lado, indica algumas das propriedades que julga necessárias na composição da formação desses profissionais. Um dos pontos de maior relevância nesse processo, segundo o autor, é o reconhecimento, por parte dos educadores, das condições históricas da construção da EJA, sempre ligada à negação dos direitos humanos, bem como dos públicos que a compõem. Como diz o autor, esse educando “não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia” (Arroyo, 2006, p. 22). Para ele, se um indivíduo se propõe a trabalhar com esse público e não o reconhece em sua formação, ali não houve formação, ali não há um educador.

Junto a essas questões, é importante que o profissional construa uma base teórico-metodológica específica para a EJA. Para compor essa base, ainda de acordo com Arroyo (2006), são importantes os conhecimentos fundamentais da teoria pedagógica, mas é igualmente fundamental a consciência de que estes foram desenvolvidas majoritariamente pensando no público infantil e que, portanto, é necessário que se empreendam esforços na construção de uma pedagogia própria para a EJA. Para o autor, é necessário:

Formar profissionais capazes de construir uma teoria pedagógica que se enriqueça com os processos de formação de jovens e adultos. [...] O que estou propondo não é que os educadores e as educadoras da EJA dominem a teoria pedagógica que está aí, que foi construída a partir da infância, sem pensamentos, sem interrogações. Mas, que o educador da EJA construa uma teoria pedagógica contrária, teorizando sobre os processos de formação de quem já pensa, já tem voz e questionamentos, de alguém que está sendo construído em múltiplos espaços. Insisto que essa seria uma tarefa desafiante para um projeto de formação de professores para a EJA. Vincular a construção dessa teoria pedagógica ou as grandes matrizes formadoras que tiveram como referência a vida adulta. Quais seriam elas? Educação e Trabalho, Movimentos Sociais, Cultura. (Arroyo, 2006, p. 26-27).

Percebemos, por essa leitura, que a formação de educadores de jovens e adultos trabalhadores, ainda em boa parte dos casos, carece de uma valorização dos aspectos políticos e sociais ligados à trajetória histórica da EJA, do reconhecimento de seus públicos e da construção de uma pedagogia própria, visando ao atendimento adequado às características de seus educandos. Acreditamos que iniciativas voltadas à formação continuada podem e devem ser espaços de reflexão da ação desses educadores, pois, como indica Barreto (2006, p. 99), “aprendemos fazendo se pensarmos sobre o que estamos fazendo”. Nesse aspecto, evocamos a necessária valorização e adoção da perspectiva da práxis pedagógica em todo o processo de formação docente.

No caso da formação de professores de Geografia de jovens e adultos trabalhadores, sua abordagem é ainda pouco explorada nos debates educacionais. Poucos trabalhos tratam exclusivamente desse tópico, sendo mais comum encontrar artigos em revistas acadêmicas ou em livros e coletâneas de pesquisas que tratam da formação de professores da EJA de maneira geral, sem distinção disciplinar, ou que

tratem do ensino de Geografia na EJA, mas sem mencionar a formação profissional desses educadores.

Esses trabalhos, no entanto, são importantes na fundamentação teórica da presente investigação, pois algumas das questões abordadas por eles são essenciais no debate sobre a formação docente, como é o caso daquelas ligadas à filosofia, psicologia e sociologia da educação, questões políticas, curriculares, metodológicas etc. Quando se trata da seleção e organização de temas da Geografia, por exemplo, Serra (2019) indica algumas questões as quais serviram à delimitação do campo dedicado ao processo de escolarização no âmbito da EJA. Reconhecendo as particularidades do público dessa modalidade, o autor afirma que:

[...] é exatamente em função dessas características que os educandos da EJA podem ser considerados como demandantes de temas e conteúdos comumente ignorados na Geografia escolar. Quantos assuntos mais significativos não poderiam ser abordados nas aulas se se levasse em conta as especificidades desses demandantes? Como tais conteúdos poderiam contribuir para uma visão mais problematizadora do mundo e da realidade que os cerca? Desde que interpretados a partir do que Harvey (1980) chama de imaginação geográfica, temas como trabalho e educação, por exemplo, poderiam se tornar conteúdos geográficos para jovens e adultos (Serra, 2019, p. 9).

Acreditamos que essas e outras questões podem ser aprofundadas quando nos indagamos sobre qual entendimento de Geografia se deve ter para essa modalidade e quais objetivos se busca atingir através de seu ensino. Nesse aspecto, é possível notar nos trabalhos consultados uma certa concordância/ou semelhança no que se refere aos sentidos da Geografia enquanto disciplina voltada à EJA. Em seu clássico trabalho, Resende (1986) aponta direções para o ensino de uma Geografia na qual o educando é visto como sujeito do processo ensino-aprendizagem, valorizando o saber que possui, bem como sua história de vida, em uma relação dialética entre a realidade e o conhecimento. A autora enfatiza a necessidade de se repensar coletivamente sobre o método e a práxis da Geografia, bem como de reconhecer a legitimidade do saber do aluno da EJA. Isso pressupõe a existência de um saber geográfico próprio do aluno trabalhador, denominado por ela de “espaço real”. Assim, o que se depreende a partir

das reflexões da autora é que a construção do conhecimento escolar de Geografia poderia ter como base a integração desse “espaço real” do jovem e do adulto com os conceitos geográficos.

Esses conteúdos conceituais buscariam abarcar os objetivos da educação geográfica sem necessariamente estipular previamente as definições e os tópicos pormenorizados. O estudo das variadas categorizações de temas pertinentes ao ensino de Geografia na EJA corrobora com a visão de que o mais importante nesse processo não é somente a escolha dos conteúdos em si, mas também a abordagem desses a partir de um conjunto de interesses e características dos educandos que devem servir de parâmetro para o desenvolvimento de uma educação geográfica de caráter mais emancipador.

Nesse sentido, a construção do conhecimento crítico em Geografia necessita ser pautada tanto na valorização quanto na problematização dos saberes de experiência e dos contextos socioespaciais dos educandos. Nesse sentido, é evidente que essa construção só é possível através da mediação de professores que puderam refletir, em seus processos de formação, sobre possíveis outros significados acerca do trabalho político-pedagógico com a EJA.

Tais premissas formam a base através da qual discorreremos sobre a iniciativa de formação continuada realizada pela Seeduc-RJ e sua vinculação à implantação de uma ação política para o Ensino Médio na modalidade EJA. Para uma compreensão mais global desse processo, é preciso compreendermos o contexto político e institucional em que se deu essa iniciativa. Para tanto, passamos a descrever e tecer considerações acerca das características e do processo de implementação do PNEJA.

### **3 PROGRAMA NOVA EJA: DISCURSOS E INTENCIONALIDADES**

O início da década passada foi marcado por uma série de mudanças realizadas pela Seeduc-RJ. Esse momento foi caracterizado, principalmente, pela incorporação

de políticas que visavam, segundo seus idealizadores, a alteração de um cenário de precariedade que teria se consolidado na década anterior, cujo símbolo maior era a 26ª colocação da rede estadual, entre as unidades da federação, no ranking nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2009 (Andrade, 2015).

Diante dessa realidade, a Seeduc-RJ, sob a gestão do então Secretário Wilson Risolia<sup>3</sup>, estabeleceu, em 2010, um conjunto de iniciativas que buscavam “reverter” esse quadro. No ano de 2011, o governo baixou o Decreto nº 42.793/2011, dispositivo legal que introduziu novas diretrizes para a gestão escolar, estabelecendo “indicadores de aferição de qualidade, critérios para bonificação e avaliação de competências de servidores e instituindo uma nova diretriz curricular para a Educação Básica” (Costa, 2018, p. 2). Sua meta era a inclusão do estado do Rio de Janeiro entre as cinco primeiras colocações no ranking do IDEB, tendo essa marca sido atingida, em 2013, quando o estado passou a ocupar a 4ª posição (Andrade, 2015). No entanto, como destaca Ventura (2016), “esse salto decorreu de uma política direcionada a reduzir o processo pedagógico a técnicas de ensino prescritivas; a estimular mecanismos de avaliação e controle do trabalho docente, a privilegiar o resultado do IDEB em detrimento da formação do aluno” (Ventura, 2016, p. 17).

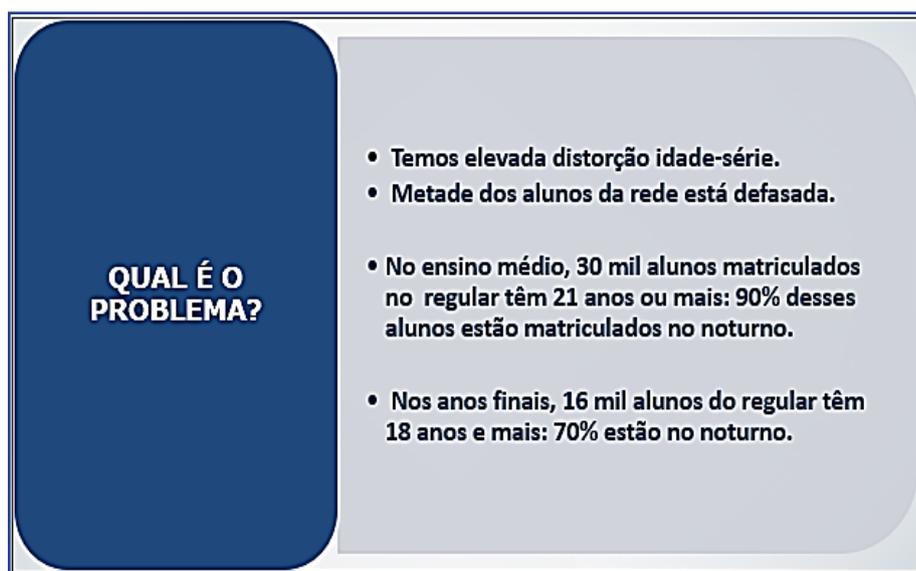
Ficou evidente, portanto, que o interesse maior era melhorar os índices sem, necessariamente, propiciar aperfeiçoamentos reais nas condições de ensino e aprendizagem ofertadas pelo governo estadual. Nessa perspectiva, é possível apontar similaridades com a concepção de gestão educacional neotecnicista, a qual reintroduz certos princípios da pedagogia liberal e tecnicista na educação. Nessa concepção:

Os governantes traçam metas como se as escolas fossem fábricas e os profissionais e alunos mercadorias, como se fosse possível padronizar o conhecimento e medir a qualidade da educação através de testes e estatísticas. E é por isso, que cada vez mais, os secretários de educação são economistas ou administradores [...]. Essa é a educação dos economistas/secretários: o que importa são os índices, não a realidade das salas de aula (Rosistolato; Viana, 2014, p. 20).

<sup>3</sup> O administrador e economista Wilson Risolia foi Secretário de Educação do estado do Rio de Janeiro de 2010 a 2014, substituindo a então Secretária Tereza Porto ainda no final do primeiro mandato do Governador Sérgio Cabral Filho. Sua carreira foi, em grande parte da vida, dedicada à iniciativa privada e até o dia de sua posse, em outubro de 2010, Risolia não possuía qualquer formação voltada à área educacional. Em seu discurso de apresentação ao cargo, Risolia demonstrou sua visão empresarial sobre o campo educacional: “Até por formação, tenho esse vício: penso a educação como um negócio”. Essa concepção restrita foi condutora de boa parte de suas ações à frente da pasta.

É nesse mesmo cenário que, em 2013, o governo do estado implementou o Programa Nova EJA e realizou a ampliação do Programa Autonomia<sup>4</sup>, ambas políticas educacionais defendidas sob a justificativa de promover a conclusão dos estudos de alunos com idade elevada em menos tempo e com mais qualidade. As duas, no entanto, possuíam diferenças substanciais em suas propostas. O Programa Autonomia, por exemplo, era voltado para o público mais jovem, entre 18 e 21 anos, e já existia desde 2009, funcionando em parceria com a Fundação Roberto Marinho. O PNEJA, por outro lado, contemplava pessoas com mais de 21 anos e tinha acabado de ser pensado e elaborado em parceria da Seeduc-RJ com a Cecierj, sendo implantado em escolas estaduais que ofereciam EJA no Ensino Médio.

Figura 1 – Justificativa para implantação da Nova EJA e ampliação do Programa Autonomia, segundo a Seeduc-RJ



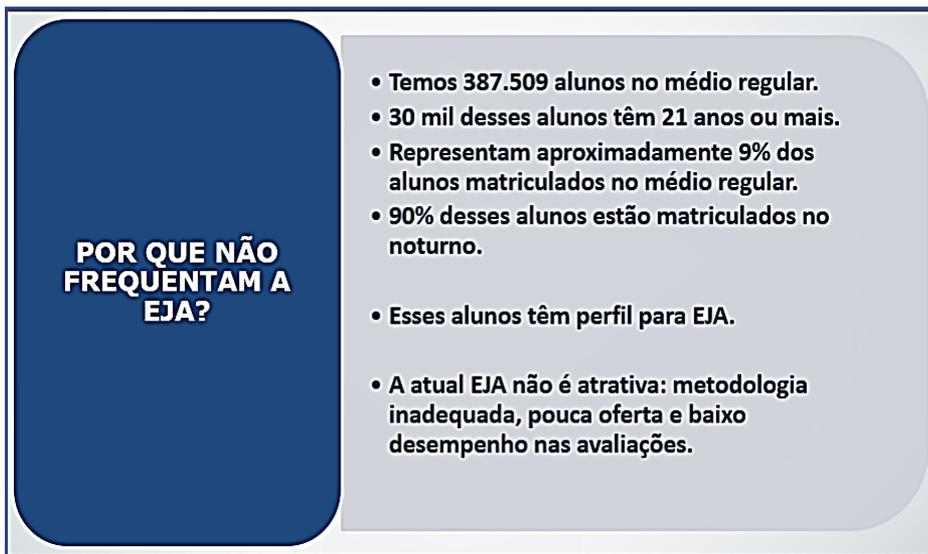
Fonte: Seeduc-RJ (2012)

O fato de ambas as iniciativas não terem sido pensadas com vistas à melhoria das condições de oferta da EJA pode ser percebido através da análise de alguns dos pontos abordados na apresentação das propostas realizadas pelo então subsecretário de Gestão do Ensino do Estado do Rio de Janeiro, em uma sessão do Fórum de

<sup>4</sup> O Programa Autonomia – parceria da SEEDUC-RJ com a Fundação Roberto Marinho – surgiu como uma proposta que buscava minimizar a “distorção idade-série” identificada nas salas de aula do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio “Regular”. A proposta pedagógica do Programa Autonomia tinha como base a metodologia da Telessala, cujos materiais de referência eram vídeos produzidos pela própria Fundação Roberto Marinho (Ramos, 2016).

Educação de Jovens e Adultos do estado do Rio de Janeiro (Fórum EJA-RJ)<sup>5</sup>, em 2012. Em sua fala, o subsecretário abordou alguns dos pontos a partir dos quais justificava a necessidade de introduzir mudanças na oferta de EJA na rede estadual, como pode-se verificar na Figura 1.

Figura 2 – “Razões” pelas quais estudantes no perfil da EJA não procuram a EJA



Fonte: SEEDUC-RJ/RJ (2012)

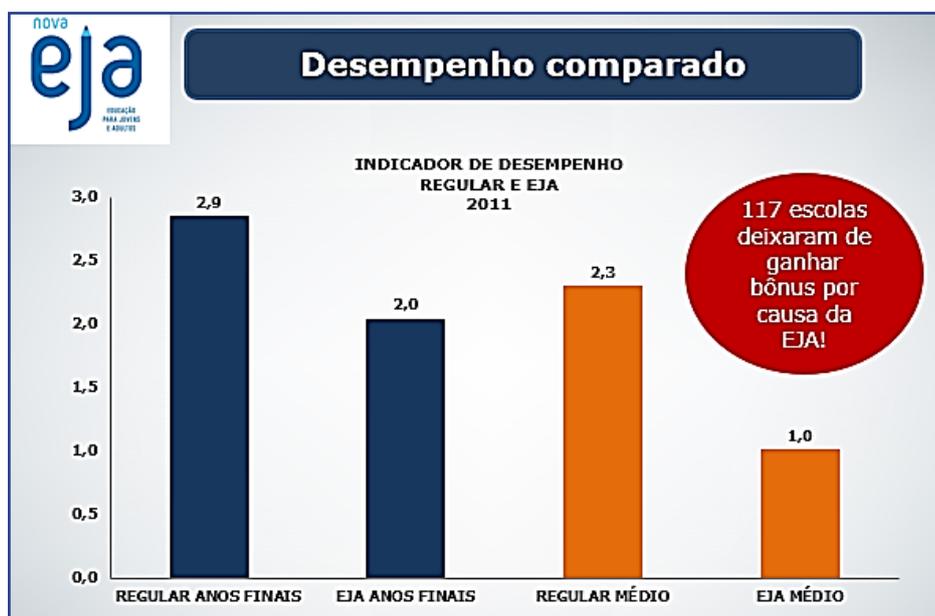
Nota-se que o “problema” que serviu como justificativa para a implantação do PNEJA e para a ampliação do Programa Autonomia foi a alta distorção idade-série e o fato de grande parte do público que potencialmente se enquadraria na modalidade EJA ocupar as cadeiras do ensino médio regular noturno<sup>6</sup>. Segundo a Seeduc-RJ, essa predileção pela modalidade regular devia-se à pouca atração que a EJA gerava nesse público e que, portanto, seria necessário investir em políticas que conseguissem cativar esses jovens e adultos (Figura 2). Nesse ponto, no entanto, vale alertar para uma incoerência. Após a implementação do PNEJA, os alunos que cumpriam 21 anos eram

<sup>5</sup> O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do estado do Rio de Janeiro (Fórum EJA-RJ) é um movimento social que reúne diversos segmentos de profissionais da educação e da sociedade civil em prol da garantia do direito de pessoas jovens, adultas e idosas à educação escolar. Com atuação política desde 1996, o Fórum EJA-RJ faz parte do Movimento Nacional dos Fóruns de EJA do Brasil, instância que congrega todos os fóruns estaduais de EJA existentes no país.

<sup>6</sup> Chama-se “regular noturno” o conjunto de turmas que seguem a mesma organização curricular e distribuição de carga horária das turmas ditas “regulares” dos turnos matutino e/ou vespertino, porém distribuídas no período da noite. Destaca-se que, apesar de ser utilizado de modo recorrente entre educadores e pesquisadores da educação, este termo sofre críticas por parte da comunidade de pesquisadores que atuam no campo da Educação de Jovens e Adultos, pois indicaria que a EJA e outras modalidades seriam “irregulares”.

direcionados ao programa compulsoriamente, não lhes cabendo direito de escolha, o que indica que o discurso em prol de medidas que aumentassem sua atratividade era mera retórica.

Figura 3 – Desempenho comparado entre o Ensino Regular e a EJA<sup>7</sup>



Fonte: SEEDUC-RJ/RJ (2012)

Outro ponto que chamou a atenção foi o fato de os representantes da Seeduc-RJ indicarem esses jovens e adultos como possíveis causadores da diminuição do rendimento do estado nas avaliações realizadas nacionalmente e, mediante os critérios de bonificação implantados em 2011, pela privação do recebimento de bônus por diversas escolas (Figura 3).

Percebe-se nessa abordagem um apelo à questão financeira como forma de coerção dos gestores e professores na esperança de que estes concebessem o recebimento da bonificação após a implantação das novas medidas e, portanto, as aceitassem sem resistência. Sendo assim, o PNEJA não pode ser entendido como uma política de fato voltada aos jovens e adultos trabalhadores. Na realidade, as evidências indicam que as especificidades pedagógicas desse público foram pouco consideradas na elaboração das propostas, as quais apontavam para um caminho que já havia

<sup>7</sup> Em sua apresentação, o subsecretário de Gestão do Ensino não apontou os critérios utilizados para a elaboração dos índices e da respectiva tabela e, por isso, não foi realizada nenhuma análise desses números, apenas foi dada ênfase ao não recebimento da bonificação por algumas instituições que não atingiram as metas estipuladas.

sido traçado no final de 2010, ou seja, a melhoria de índices educacionais. O que se pretendia, ao que tudo indica, era a realocação dos estudantes para modalidades não incluídas em políticas de avaliação. Nesse sentido, Ventura (2016) considera que a EJA proposta pelo Programa, “mesmo que sob nova roupagem, continua sendo tratada pelo governo estadual, principal responsável por sua oferta, como uma concepção de suplência, de compensação e de correção de fluxo escolar” (Ventura, 2016, p. 20). Tal concepção fica nítida quando se conhece a estrutura pensada para o Programa. Um dos elementos considerados mais “inovadores” era a introdução de uma matriz curricular modular. Sua estrutura era dividida em 4 módulos semestrais (Quadro 1).

Quadro 1 – Distribuição dos módulos da NEJA

<b>Módulo 1</b>	<b>Módulo 3</b>
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Matemática	Matemática
História	História
Geografia	Geografia
Filosofia	Filosofia
Sociologia	Sociologia
	Educação Física
<b>Módulo 2</b>	<b>Módulo 4</b>
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Matemática	Matemática
Física	Física
Química	Química
Biologia	Biologia
	Língua Estrangeira
	Artes

Fonte: Seeduc-RJ (2012).

Organizado pelos autores (junho, 2023)

Como o quadro indica, as únicas disciplinas ofertadas nos quatro módulos semestrais são Língua Portuguesa/Literatura e Matemática, sendo as demais ofertadas de maneira alternada. Nessa distribuição, fica estipulado um total 400 horas de aula por módulo e 1.600 horas ao final do curso. Essa reorganização, pautada principalmente na mudança da estrutura curricular e na utilização de materiais didáticos próprios, demandaria uma preparação dos professores e, por

isso, a inclusão desses somente deveria ocorrer mediante a realização simultânea de um curso de formação continuada obrigatório voltado às especificidades do Programa.

Tendo em seu cronograma um conjunto de atividades tanto presenciais quanto a distância, o curso era justificado como sendo uma estratégia para “manter o professor atualizado frente às urgências do mundo contemporâneo em busca da qualidade do ensino, cujo propósito principal é garantir a inserção do aluno como cidadão na sociedade da informação e do conhecimento” (Silva et al., 2015, p. 26). Segundo o manual do PNEJA:

A Formação Continuada para os professores das turmas da EJA Ensino Médio será correlacionada com o cotidiano da sala de aula, percorrendo o conteúdo expresso no material didático do estudante, fomentando a criação de novas práticas pedagógicas pelos professores, bem como a experimentação opcional das mesmas, definidas no material impresso e multimeios do professor e na questão da avaliação do aluno. A formação é pautada na ação mediadora dos professores, e, assim, instrumentalizar o fazer cotidiano, de modo que eles vivenciem na formação as estratégias e os fazeres a serem vivenciados pelos estudantes “em sala de aula”, na produção individual e coletiva do conhecimento (Seeduc-RJ, 2015, p. 9).

O curso previa como parte da formação um conjunto de encontros presenciais obrigatórios realizados aos sábados bimestralmente em escolas-polo, além de atividades a distância realizadas em Plataforma Moodle individualmente ou em grupo. A intenção do curso era estimular no corpo docente as competências necessárias para lidar com a proposta metodológica do PNEJA, a qual, segundo seus idealizadores, procurava “valorizar a experiência de cada aluno, que é visto como sujeito construtor de conhecimento” (Seeduc-RJ, 2015, p. 4). O manual também aponta aquelas que seriam consideradas as metas estabelecidas para os professores ao participarem do curso: “repensar sua ação docente; estabelecer outro olhar sobre os limites e possibilidades dos alunos; exercitar um novo lócus enquanto mediador da construção do conhecimento” (Seeduc-RJ, 2015, p. 6).

O que foi percebido no discurso veiculado oficialmente no que se refere à proposta do curso é que existia, até certo ponto, alguma conformidade teórica com o

que comumente se encontra nos debates acadêmicos do campo da EJA e que, inclusive, teriam servido de referencial para a elaboração do trabalho. O que pretendemos avaliar, entretanto, não é a defesa teórica da proposta, mas sim aquilo que, de fato, ocorreu durante o curso. Para isso, não é suficiente interpretar somente os discursos veiculados através das cartilhas e manuais, é necessário buscar outros olhares sobre esse processo. Dessa forma, apresentamos nesse trabalho a análise das entrevistas realizadas com alguns professores de Geografia que participaram do curso em questão como forma de aprofundar o debate em torno da docência na EJA e proporcionar uma análise mais elaborada das ações políticas da Seeduc-RJ no período considerado.

#### **4 ANÁLISES DE EDUCADORES DE GEOGRAFIA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A IMPLANTAÇÃO DO PNEJA**

A realização das entrevistas foi uma etapa importante da pesquisa, pois buscamos, nesses encontros, ir além da sondagem em relação à experiência vivenciada no curso pelos docentes. A elaboração do roteiro construído para servir de guia também se baseou no interesse de reconhecer a trajetória profissional dos entrevistados, algo muito importante para a obtenção de uma percepção holística da atuação docente na EJA, e suas impressões sobre o processo de implantação do PNEJA<sup>8</sup>.

A seleção dos entrevistados para o recorte aqui utilizado levou em consideração apenas um critério específico: todos deveriam ser professores ou professoras de Geografia da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro que tenham participado do curso de formação continuada do PNEJA. Como a pesquisa da qual deriva esse estudo também contava com professores e professoras de História, consideramos apenas aqueles que eram formados em Licenciatura em Geografia. Com o intuito de fornecer uma ideia geral sobre quem eram esses

---

<sup>8</sup> Como informado na página 3 (nota 2) deste artigo, as entrevistas estavam vinculadas a uma pesquisa maior e mais abrangente, fazendo com que uma parte das questões fosse direcionadas a outros problemas de pesquisa.

docentes, destacamos algumas das informações que compõem seus respectivos perfis (Quadro 2).

Em um primeiro olhar, nota-se que, apesar de pequeno, esse não é um grupo homogêneo, embora algumas de suas características sejam comuns. Todos os professores eram jovens e possuíam uma experiência superior a três anos em sala de aula, tanto no ensino regular quanto na EJA. A professora A possuía um tempo consideravelmente maior de magistério quando comparada a seus colegas, mesmo não sendo a mais velha do grupo. Isso se deveu ao fato de ela ter se formado no curso normal (formação de professoras), iniciando sua atuação como professora imediatamente após sua conclusão no Ensino Médio. O professor B, apesar de ser o mais velho do grupo, possuía tempo menor na docência em relação à Professora A. Tal fato se dava por ele ter concluído o Ensino Médio aos 28 anos na modalidade EJA, característica que torna sua participação na pesquisa de grande valia. O professor C já iniciou suas atividades na docência trabalhando com jovens e adultos, mais especificamente no sistema prisional, tendo sua trajetória muito marcada por essa experiência.

Em um primeiro olhar, nota-se que, apesar de pequeno, esse não é um grupo homogêneo, embora algumas de suas características sejam comuns. Todos os professores eram jovens e possuíam uma experiência superior a três anos em sala de aula, tanto no ensino regular quanto na EJA. A professora A possuía um tempo consideravelmente maior de magistério quando comparada a seus colegas, mesmo não sendo a mais velha do grupo. Isso se deveu ao fato de ela ter se formado no curso normal (formação de professoras), iniciando sua atuação como professora imediatamente após sua conclusão no Ensino Médio. O professor B, apesar de ser o mais velho do grupo, possuía tempo menor na docência em relação à Professora A. Tal fato se dava por ele ter concluído o Ensino Médio aos 28 anos na modalidade EJA, característica que torna sua participação na pesquisa de grande valia. O professor C já iniciou suas atividades na docência trabalhando com jovens e adultos, mais especificamente no sistema prisional, tendo sua trajetória muito marcada por essa experiência.

Quadro 2 – Perfil dos professores entrevistados

Coluna 19	<b>Professora A</b>	<b>Professor B</b>	<b>Professor C</b>
Idade	33 anos	43 anos	31 anos
Universidade (formação inicial)	Universidade Federal Fluminense (Niterói)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Faculdade de Formação de Professores)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Faculdade de Formação de Professores)
Tempo de magistério	15 anos	13 anos	4 anos
Tempo na EJA	11 anos	5 anos	4 anos
Realização do Curso	2013	2013	2013

Fonte: Organizado pelos autores (junho, 2023)

No que se refere à formação desses profissionais, deve-se ressaltar que, assim como acontece com boa parte dos professores, nenhum deles teve uma preparação especificamente voltada à EJA em seu processo de formação inicial. Dois professores alegaram ter tido contato com a modalidade através de leituras, mas de maneira superficial. Segundo o Professor C, não havia disciplinas direcionadas à EJA, o que acontecia, por vezes, era a discussão de alguns textos e o surgimento de assuntos que abordavam o tema da Educação de Jovens e Adultos, “mas nada trabalhado [...] para poder desenvolver um projeto, um trabalho dentro da EJA” (Professor C).

A professora A, em contrapartida, alegou não ter havido qualquer contato com a literatura, debates ou aulas sobre o tema, mas que seu estágio supervisionado foi realizado, sem nenhuma pretensão específica, em turmas da EJA. No entanto, essa experiência não foi reverberada em suas aulas de Pesquisa e Prática de Ensino, pois seus colegas realizaram estágio em salas de aulas do

<sup>9</sup> A idade, o tempo de magistério e o tempo de atuação na EJA se referem à época em que os docentes fizeram o curso.

ensino de crianças e adolescentes.

Ainda sobre o tema da formação docente, quando questionados se, no período posterior às suas respectivas graduações, eles haviam passado por algum processo de preparação de caráter formal para atuar na área da EJA, excetuando o curso do PNEJA, as respostas foram muito semelhantes ao relato do professor B:

Não, não. Eu tive uma matrícula na Metro de Caxias [Diretoria Regional Metropolitana VIII] onde eu fiquei um ano. Era muito longe e eu dava aula em Saracuruna. Eu me lembro que eu dava aula à noite para uma turma de regular [Ensino Regular Noturno]. A direção perguntou se eu queria pegar uma turma de um segmento, tipo um supletivo (ainda não era NEJA), e ela falou que viria uma pessoa da Metro para conversar com os professores que quisessem. Eu participei da reunião, mas nada mais do que isso. Eu cheguei mesmo cru, eu senti que não havia uma preocupação com a formação do corpo docente para esse tipo de segmento (Professor B).

O professor C alegou não ter tido nenhum tipo de formação antes de ingressar na EJA, tanto na graduação quanto depois, o que por si só é problemático, mas em seu caso a falta de formação específica é ainda mais preocupante, visto que seu primeiro contato com a EJA foi no Sistema Prisional.

Não, não tive não. Inclusive isso foi algo muito questionado pelos professores que também entraram junto comigo. Porque o Colégio Estadual Maria Montessori, ele foi reinaugurado lá no Gericinó<sup>10</sup>, no Bangu 7, e eles não passaram nenhum treinamento. A gente entrou pela Secretaria de Educação e jogaram a gente lá no meio, junto com um monte de materiais e com um público com o qual a gente nunca tinha visto, trabalhado. Então eu, por exemplo, quando fui dar a minha primeira aula, eu gelei e pensei: "Gente, o que eu vou falar?" Porque a gente só teve restrições como "Não vá de cor vermelha". "Não vá disso". "Não vá daquilo". "Não vá daquilo outro". "Não fale isso". Só falaram aquilo que a gente não deveria fazer, não disseram aquilo que deveríamos fazer. [...] Deixaram a gente lá, jogaram um monte de alunos presos lá e falaram "Dá sua aula de Geografia". Não deram cronograma, não deram nada e eu montei uma aula (Professor C).

Essa é uma questão bastante delicada, pois demonstra o descaso com a EJA voltada para pessoas com privação de liberdade. Após esse relato, o professor C

---

<sup>10</sup> Complexo Penitenciário de Gericinó, antigo Complexo Penitenciário de Bangu, localizado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro.

explicou que houve uma tentativa de formação que só ocorreu alguns meses após seu ingresso na rede, mas que a experiência não foi positiva, pois a formadora contratada apresentava muito desconhecimento da realidade vivenciada no sistema prisional. Sua verdadeira formação, segundo ele, foi o contato e a troca de experiências com alguns colegas docentes, especialmente uma professora a quem ele deve muitas aprendizagens.

Esse episódio aponta para uma realidade bastante comum em muitos ambientes escolares: a existência de uma valorização excessiva do saber formal de caráter teórico-acadêmico e uma secundarização da práxis, do saber da experiência obtido pela prática cotidiana. Isso é uma inconveniência do ponto de vista do diálogo, pois, no melhor dos cenários, esses dois saberes se integram no intuito de buscar soluções para os problemas encontrados no processo de ensino e aprendizagem. A postura da “formadora” do curso oferecido gerou certo desconforto no grupo de professores, pois, segundo o entrevistado, ela não buscou esse diálogo e sim a imposição de um discurso “legitimado” por sua formação acadêmica em curso, o que foi prontamente questionado por parte dos docentes.

Em relação à implantação do PNEJA, é importante saber primeiramente que houve certa pressão para que os professores realizassem o curso de formação continuada oferecido pela Seeduc-RJ, o qual deveria ser obrigatório àqueles que viriam a atuar dentro da nova proposta de ensino. Embora alguns diagnósticos e análises dos três entrevistados divergissem, quando perguntados sobre a proposta educacional do PNEJA, passando por sua metodologia específica e materiais didáticos próprios, as opiniões foram bastante contundentes. Sobre a implementação e a estrutura do Programa, as falas tendiam para forte estranhamento e discordância do processo de implantação:

É, eu não gosto, eu acho que já começou mal, acho que já começou com o pé errado. Ameaçando as pessoas de que não teria onde trabalhar, de que perderiam suas turmas, que perderiam sua lotação, e de que era compulsório fazer o curso. [...] A maioria foi acreditando que era obrigatório, que perderiam realmente as turmas e não por conta do valor que acabaram pagando para a gente fazer o curso [os cursistas ganhavam uma ajuda de custo de 100 reais]. Mas isso, então, eu já acho

muito ruim. O projeto pode se dizer com boas intenções, mas já é um susto até para o aluno, eu acredito (Professora A). Então, quando eu cheguei, apesar de ter tido aquela experiência como aluno no supletivo, que digamos assim, seria um similar ao NEJA de hoje em dia, eu estranhei o fato de dentro do NEJA eles só oferecerem dois semestres, em um total de quatro, para a minha disciplina (Professor B).

Apesar de os relatos ressaltarem características diferentes do PNEJA, ambos deixam claro a insatisfação com o Programa. De acordo com as falas dos docentes, existe um problema no fato de a Seeduc-RJ não ouvir os professores na elaboração de suas estratégias e isso aumenta significativamente as dificuldades no cotidiano escolar. As críticas também foram voltadas ao material escolar<sup>11</sup>.

Eu não gosto. Eu acho que o livro é prolixo. É confuso. Faz umas opções muito estranhas [...] eu acho que não tem um fio condutor que pareça coerente para os alunos. Inclusive, eu não trabalho diretamente com o livro. [...] Eu não queria também ter a responsabilidade de simplesmente sair dali completamente porque a gente não sabe que caixa de surpresas [...] podem nos trazer, que exame, que prova, de que jeito, enfim, que surpresa. Então, eu sigo o livro, mas eu faço um resumo de todos os capítulos. Então, eu faço o meu material, que são folhas de ofício com o resumo de tudo, fica bem sucinto. Costumam ser quatro folhas, cinco folhas de ofício com tudo bem resumidinho. [...] As questões que são boas que são úteis eu costumo aproveitar. Mas o livro na mão, não. Não tinha condições. Porque são em média 16 capítulos por bimestre a serem cumpridos. Então, são quatro unidades por livro. Um livro por bimestre. Em média, a gente tem de dois a quatro capítulos por unidade. Então, a gente pode chegar a um total de 16 capítulos por bimestre para fazer o que é praticamente impossível com a carga horária que a gente tem (Professora A). Nos primeiros dois módulos, eu basicamente trabalhei com o material e vi que o resultado não era aquilo que eu estava esperando, que o material, na minha visão, ele não desenvolvia aquilo que eu acho que seria importante para o aluno, que é o desenvolvimento do senso crítico. Ele era um material limitado, e ele estava, na verdade, dando uma espécie de base muito verde para algum tipo de cobrança feita a posteriori, como por exemplo uma dessas avaliações externas. Fugia um pouco da realidade dos alunos. E aí, a partir do 3º semestre, eu aboli o material e passei a trabalhar com um planejamento feito por mim, já que eu sou o único professor de Geografia, tentando satisfazer aquilo que eu considero ser uma necessidade maior dos alunos. São turmas diferentes: NEJA 1 e NEJA 3 e eu produzi um material que é específico para cada um deles, mas partindo daquilo que eu achava ser o mais importante (Professor B).

---

<sup>11</sup> O material didático do PNEJA foi produzido pela Fundação CECIERJ. Como apontado por Silva (2020, p. 189) “além do material distribuído semestralmente para os alunos, foram elaborados materiais didáticos impressos para uso exclusivo dos professores, contendo orientações didáticas e pedagógicas sobre os conteúdos”.

O que se depreende da análise dos professores é uma dificuldade que não é exclusiva do material didático do PNEJA, pois somente nas últimas duas décadas houve um investimento financeiro e intelectual mais sério na produção de materiais voltados à EJA, especialmente a partir da elaboração dos Cadernos de EJA (2007) e da inclusão da modalidade no Programa Nacional do Livro Didático (2011), ambas políticas do governo federal. Percebe-se, no entanto, que muitas obras direcionadas a esse público ainda possuem um conjunto de problemas estruturais, de linguagem, de seleção de conteúdos, de formatação, dentre outros, que as tornam inadequadas ao público jovem, adulto e, especialmente, idoso (Batista, 2016).

No que se refere ao processo de implantação do material didático do PNEJA, muitos problemas apresentados poderiam ter sido minimizados se a perspectiva da práxis tivesse permeado todo o seu processo de elaboração. Em um trabalho sobre o ensino de Física no PNEJA, Pinto (2016) afirma que não houve nenhum indício “de que professores da EJA tenham sido ouvidos no processo de confecção do material didático. Inclusive, na formação continuada obrigatória [...] não nos foi solicitado uma avaliação ou sugestões a respeito do material do professor e do aluno” (Pinto, 2016, p. 289). Coerente com a concepção neotecnicista apontada anteriormente, a falta de diálogo levou uma iniciativa, a princípio, importante e necessária a questionamentos e resistências por parte dos profissionais que atuam na EJA.

No que se refere ao curso de formação continuada em si, a avaliação dos colaboradores dessa pesquisa não foi unânime e mostrou pontos de vista diferentes. A professora A apontou uma série de fragilidades que, segundo ela, tornaram o curso desagradável.

A gente não queria ir. Ninguém estava lá por livre e espontânea vontade. Todo mundo [fez o curso] com esses [...] motivos. Ou com medo, com receio de perder as turmas, perder a lotação, sair da escola, ir para lugar mais distante. E também por gostar de adultos e de educação de jovens e adultos. E também por causa do dinheiro. [...] Mas eu lembro que o clima, os assuntos, as falas, os colegas não eram bons, não eram agradáveis. Todo mundo sabe. Aquela resistência, [reclamações]. E até

colocando coisas que cabiam. “Como que isso aqui está me sugerindo fazer isso e aquilo outro? [Como] usar projetor, usar internet, usar programa, *software* se não tem um rádio, não tem uma televisão [na escola]?” (Professora A). Particularmente, achei muito sem propósito esse curso que eles ofereceram. [...] Eu vejo aquilo ali como um desperdício de dinheiro público sem grandes propósitos. Na verdade, aquilo ali é mais algo de praxe que deve ser cumprido, mais como um final da linha daqueles que estão nos impondo, que estão pouco preocupados de como vai ser o resultado final. Eram reuniões na parte da manhã, começavam às 8h30min, davam uma parada às 11h30min, um intervalo para a gente se alimentar, [depois] voltava e ia até umas 14h30min (Professor B).

Nota-se, pela análise dos relatos dos professores mais experientes, uma frustração com a proposta da formação. Mais uma vez foram ressaltadas a imposição da participação no curso e a inadequação das proposições da Seeduc-RJ e da Cecierj à realidade das salas de aula da EJA. Contudo, o professor que, entre os três, tinha menos tempo de experiência na EJA, apontou uma visão diferente:

Eu até gostei quando eles frisaram muito que os alunos da EJA são alunos que estavam retornando para as salas de aula. Alunos que estavam muito tempo fora da sala de aula, que não deveriam ser trabalhados como alunos do regular. Então, eles desenvolveram essa crítica em mim. Eu não tinha essa crítica, então isso foi bom. Pelo menos as professoras que participaram lá dessa capacitação, elas passaram isso e eu achei muito importante. Eu vejo que os professores que não fizeram o curso de capacitação querem trabalhar com o aluno da EJA da mesma forma que trabalham com o aluno do regular e a proposta não é essa. (Professor C).

O professor C sublinha o fato de a formação continuada possuir um caráter positivo: a preocupação em salientar a importância de se considerar as especificidades do jovem e do adulto trabalhador. Ter em vista que esses estudantes não são como as crianças e adolescentes é, de fato, um importante aprendizado, mas ao abordar as estratégias levantadas pelo curso, o docente destaca o mesmo aspecto indicado pelos demais: uma incongruência entre o discurso e as condições reais das escolas.

Não eram funcionais, a ideia era boa, mas teria que ter um trabalho na instituição para isso. Um trabalho do coordenador pedagógico junto com os professores e ali ter essa implementação. Não é [somente através de] um curso que a Secretaria de Educação vai capacitar a gente.

É um trabalho que tem que ser inserido no PPP, é um trabalho que tem que ser desenvolvido pelos coordenadores ou pelo coordenador pedagógico e ali a gente tem que fazer esse trabalho que a Secretaria apresentou. Ele é bom, não estou dizendo que é ruim, mas eles diziam uma coisa e a prática escolar é outra. O professor em sala de aula era outro, não tinha conexão. Então, para mim faltou [incluir] a instituição escolar. (Professor C).

É perceptível a existência de uma considerável insatisfação por parte dos professores entrevistados com a proposta de formação continuada em função da verticalidade e da falta de diálogo. Além disso, houve ainda severas críticas ao próprio processo de instituição do PNEJA, à qualidade do material didático e ao descompasso entre a proposta curricular e a realidade escolar.

É importante ressaltar que, como um estudo de base qualitativa, nossa análise se pautou na interpretação de três professores de Geografia que participaram do curso de formação continuada voltado exclusivamente para essa área, já que a estrutura do curso previa a divisão dos docentes por disciplinas. Apesar de nossa intenção não ter sido um levantamento quantitativo<sup>12</sup> nem comparativo com docentes de outras áreas, a análise dos depoimentos de professores de História contidos na pesquisa mais ampla da qual esse estudo deriva (Nicodemos et al., 2020) e a análise do trabalho de Pinto (2016), que aborda questões relacionadas ao ensino de Física no âmbito do PNEJA, nos fazem crer que os questionamentos apontados pelos professores de Geografia não são isolados e podem se assemelhar aos de outros profissionais envolvidos no mesmo programa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de sublinhar os pontos mais relevantes obtidos a partir da pesquisa, é necessário salientarmos a necessidade de iniciativas de formação continuada, de produção de material didático e de implantação de propostas curriculares que levem em conta as especificidades do trabalho pedagógico com jovens e adultos

---

<sup>12</sup> Sobre esse tipo de levantamento acerca desse mesmo curso de formação, consultar o trabalho de Silva et al. (2015). Nesse estudo, outras interpretações dos docentes podem ser acessadas, inclusive muitas que divergem da análise de nossa pesquisa.

trabalhadores. É essencial que busquemos formas de complementar a formação de professores, visando ao aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas a partir da superação dos desafios impostos pela rotina escolar em suas diversas dimensões. No entanto, tais iniciativas não podem ser implementadas da mesma maneira com que a proposta do PNEJA se apresentou.

Com base nos documentos oficiais examinados e na visão dos educadores consultados, alguns caminhos de análise são apontados. Primeiramente, é importante destacar que o interesse principal que levou à criação desse Programa e à idealização do curso de formação continuada não foi, de fato, o aprimoramento das condições de trabalho nem o atendimento das especificidades da EJA de Ensino Médio. Como constatado, a preocupação maior era com a tentativa de melhoria dos dados do IDEB da rede estadual de ensino. Por essa razão, essa iniciativa não deveria ser entendida como sendo, de fato, uma política voltada aos jovens e adultos trabalhadores, mas sim uma estratégia com tendências neotecnistas (Freitas, 2012) que, seguindo a cartilha neoliberal para a educação, pode colocar nas mãos dos professores a única responsabilidade pelas prováveis dificuldades a serem enfrentadas na implantação do Programa.

Outro aspecto a ser considerado é que, diferente do que indica o manual de orientações, o qual afirma que o PNEJA possui uma metodologia que busca “valorizar a experiência de cada aluno” (Seeduc-RJ, 2015, p. 4), tanto o processo de implantação quanto a proposta de formação continuada não levaram em consideração os princípios da dialogicidade. A obrigatoriedade da adoção da proposta pelas escolas e a participação compulsória no curso, mesmo com a previsão de um auxílio financeiro, evidencia tal postura.

Por último, embora tenha sido anunciado como apropriado às especificidades da EJA e até reconhecer algumas delas, o curso oferecido aos então futuros professores do PNEJA acabou se pautando somente na intenção de treiná-los para a nova organização curricular e para o uso do material didático produzido. A análise de Pinto (2016, p. 293) corrobora nossas impressões quando a autora assinala que

as “possibilidades formativas do programa Nova EJA, [...] decididamente alinham-se às demandas do capital e afastam-se da formação integral do ser humano, por nós defendida” (Pinto, 2016, p. 293). Uma formação, portanto, que reforça aspectos de uma proposta que prevê encurtamento curricular e formação aligeirada do Ensino Médio sem problematizar o contexto maior das políticas educacionais voltadas para a EJA.

Ressaltamos que a análise aqui apresentada não se prestou ao objetivo de ser definitiva. Seu principal propósito é o de contribuir com um debate relevante em um campo que demanda reflexões constantes, através das quais podem ser encontradas soluções para as graves desigualdades educacionais de nossa sociedade, cuja reparação passa diretamente por uma Educação de Jovens e Adultos no formato presencial, de acesso verdadeiramente universal e com qualidade social e territorialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. A. Educação de Jovens e Adultos e o Programa Nova EJA: um olhar analítico sobre a categoria trabalho para formar trabalhadores. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 10, n. 2, p. 35-56, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/13078/11813>. Acesso em: 23 abr. 2024.

ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. **Belo Horizonte: Autêntica/SECAD - MEC/Unesco**, 2006. p. 17-32.

BARRETO, V. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, L. (Org.) Formação de educadores de jovens e adultos. **Belo Horizonte: Autêntica/SECAD - MEC/Unesco**, 2006. p. 93-101.

BATISTA, F. S. Análise dos livros didáticos de geografia recomendados pelo PNLD para a Educação de Jovens e Adultos. 2016. 40f. **Trabalho de Conclusão de Curso**. (Graduação em Licenciatura em Geografia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, I. A. Crise orgânica do capital e reforma gerencial da Educação Pública. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUDESTE DA ANPED, 13., 2018, Campinas. **Anais [...]. Campinas (SP): ANPEd**, 2018. p. 1-4.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: de desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/119-v33-abr-jun-2012-educacao-sociedade>. Acesso em: 18 nov. 2023.

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 23 nov. 2023.

MACHADO, M. M.; COSTA, C. B. Docentes da EJA no contexto de vinte anos das diretrizes curriculares. **Revista e-Mosaicos**, [S.l.], v. 10, n. 24, p. 43-62, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/58144/39262>. Acesso em: 16 mar. 2024.

NICODEMOS, A.; SERRA, E.; ALVES, A. C. O.; SILVA, H. D. S. Prática Docente em Geografia e História no contexto do Programa Nova EJA (RJ). **Revista Brasileira De Educação De Jovens E Adultos**, [S.l.], v. 7, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/10420>. Acesso em:

PINTO, S. S. Política de formação para Jovens e Adultos trabalhadores: O currículo do PNEJA para o ensino de Física no Estado do Rio de Janeiro. **Revista Movimento - Revista de Educação (UFF)**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 267-296, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32584/18719>. Acesso em: 18 dez. 2023.

RAMOS, F. C. Projeto autonomia: o privado e o público nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. 2016. **Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde)** - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

RESENDE, M. S. **A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo: Loyola, 1986.

ROSISTOLATO, R.; VIANA, G. V. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 13-28, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Fd3QPM4xws687NsyDXNvrnh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2023.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, v. 29, p. 29-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/SgSTznjML3Hzt9cTgqSBbKK/>. Acesso em: 07 out. 2023.

SEEDUC-RJ, **Nova EJA (Educação para Jovens e Adultos) – Manual de Orientações**. 2015, p.1-28. Disponível em: <http://projetoseeduc.cecierj.edu.br/eja/manual-eja.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

## Contribuições de autoria

### 1 – Pedro Henrique Bonini da Silva

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, mestre em educação em ciências e saúde  
<https://orcid.org/0000-0003-3434-922X> • [pedrohenriquebonini@gmail.com](mailto:pedrohenriquebonini@gmail.com)  
Contribuição: Primeira redação

### 2 – Enio Serra

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, doutor em em educação  
<https://orcid.org/0000-0001-5372-7439> • [enio.serra@gmail.com](mailto:enio.serra@gmail.com)  
Contribuição: Revisão e edição

## Como citar este artigo

SILVA, P. H. B. da; SERRA, E. Reflexões de professores de Geografia sobre a formação continuada e a implantação do Programa Nova EJA da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 28, e87654, p. 1-27, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499487654>. Acesso em: dia mês abreviado ano.