

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCELA DE OLIVEIRA SILVA

**ENTRE PRESENÇAS E AUSÊNCIAS: CURRÍCULO E GEOGRAFIA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DOS ANOS INICIAIS**

Juiz de Fora

2026

MARCELA DE OLIVEIRA SILVA

**ENTRE PRESENÇAS E AUSÊNCIAS: CURRÍCULO E GEOGRAFIA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DOS ANOS INICIAIS**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como parte das exigências
para obtenção do título de licenciatura
em Pedagogia, no âmbito da
Universidade Federal de Juiz de Fora,
sob orientação da Profa. Dra. Patrícia
Assis da Silva Ribeiro.

Juiz de Fora

2026

Juiz de Fora, julho de 2026

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia Assis da Silva Ribeiro
Universidade Federal de Juiz de Fora
Orientadora

Profa. Dra. Geruza Cristina Meirelles Volpe
Universidade Federal de Juiz de Fora
Avaliadora

À minha família, que me ensinou o poder de transformação que a educação carrega muito antes mesmo da Faculdade de Pedagogia.

E aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, pois este trabalho nasce das marcas, dos atravessamentos e das sensibilidades que essa modalidade de ensino deixou em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu Santo Anjo da Guarda, à Virgem Maria e ao meu amado São José, que sempre intercederam a Deus por mim, permitindo que eu chegasse até aqui e guiando-me sempre pelo bom caminho.

Agradeço à minha mãe, Adeir de Fátima de Oliveira, que, ao longo de toda a minha vida, foi meu maior exemplo de docência, força, resistência e comprometimento com os estudos. A mulher que será, para sempre, a mais inteligente que conheço.

Agradeço ao meu pai, Julywander da Silva Filho, que, mesmo com a escolarização incompleta, foi meu maior incentivador a gostar de Geografia, a admirar seus desenhos de trajetos, globos e os muitos mapas pendurados nas paredes de casa.

Agradeço à minha namorada, Larissa Rosa Corrêa, que escolheu me escutar, me abraçar, me acolher e me amar em meio ao turbilhão de pensamentos e ansiedades que vivenciei durante a produção deste trabalho. Meu lugar seguro, que sempre puxava minha orelha quando eu não estava estudando ou produzindo algo.

Agradeço ao meu filho felino, Chico, que chegou junto com a escrita deste trabalho, alegrando meus dias e sempre pulando sobre o computador, pisando em todas as teclas enquanto eu escrevia.

Agradeço a todas as minhas amigas de graduação, que dividiram comigo essa jornada tão importante. A amizade delas, as conversas, os conselhos e as muitas risadas foram fonte de força e incentivo para que eu permanecesse firme durante todos esses anos. Obrigada, minhas “divas”.

Agradeço à minha orientadora, Patrícia Assis da Silva Ribeiro, que, mesmo vivendo um dos momentos mais importantes de sua vida, escolheu continuar me orientando e não soltou minha mão durante todo esse processo.

Agradeço à professora Geruza Volpe por ter aceitado ler este trabalho e por ter me ensinado a admirar e despertar um grande interesse pela Educação de Jovens e Adultos, fazendo florescer em mim o desejo de desenvolver esta pesquisa.

Por fim, não poderia deixar de agradecer a Celina Silva, educadora que, há quase um século, dedicou-se à educação de jovens e adultos, inclusive por meio do projeto Mobral, levando ensino e conhecimento a comunidades rurais da região. Nunca tive a oportunidade de conhecê-la, mas o destino quis que aquela mulher comprometida com a educação fosse minha bisavó. Hoje, tantas décadas depois, encontro na Educação de Jovens e Adultos um caminho que, de forma extraordinária, também foi o dela.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma modalidade de ensino marcada por trajetórias de interrupção escolar, desigualdades sociais e pela negação histórica do direito à educação. O presente estudo busca compreender como o currículo de Geografia tem sido discutido na literatura acadêmica no contexto da modalidade, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atentando para sua presença-ausência e formas de abordagem. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de natureza bibliográfica, estruturando-se no cruzamento analítico entre os campos do currículo, da EJA e da Educação Geográfica. A análise mostra que a precarização histórica dessa modalidade provocou um grave empobrecimento curricular que, amparado pelas forças invisíveis do currículo oculto, confina a escolarização inicial a uma alfabetização mecânica e apenas instrumental voltada à subsistência laboral. Evidencia-se, assim, um cenário de invisibilidade normativa decorrente da ausência de diretrizes curriculares nacionais específicas para a EJA na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), forçando a transposição inadequada de parâmetros concebidos para crianças. Diante desse apagamento, afirma-se a urgência da Geografia Escolar como um direito formativo inalienável e um vetor de pertencimento cultural, capaz de converter os saberes da geografia do cotidiano em um autêntico raciocínio espacial crítico. Conclui-se que assegurar o acesso sistemático a esse campo do saber constitui um pressuposto democrático de justiça curricular, fornecendo os instrumentos teóricos necessários para que os estudantes da modalidade se constituam como sujeitos históricos, políticos e de direitos, capazes de desnaturalizar as opressões espaciais urbanas e agir como autores conscientes de sua própria emancipação e de seu território vivido.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Ensino de Geografia; Raciocínio Geográfico; Cidadania;

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is a teaching modality marked by trajectories of school interruption, social inequalities, and a historical denial of the right to education. This study seeks to understand how the Geography curriculum has been discussed in academic literature within the context of this modality, especially in the early years of Elementary School, focusing on its presences, absences, and teaching approaches. Methodologically, this research is qualitative and bibliographic, structured through an analytical intersection between the fields of Curriculum, EJA, and Geographical Education. The analysis reveals that the historical precarization of this modality has caused a severe curricular impoverishment which, supported by the implicit forces of the hidden curriculum, restricts early schooling to a mechanical and merely instrumental literacy focused on labor survival. This highlights a scenario of regulatory invisibility resulting from the absence of specific national curricular guidelines for EJA within the National Common Curricular Base (Brasil, 2018), forcing the inadequate adaptation of parameters designed for children. Given this erasure, the urgency of School Geography is asserted as an inalienable formative right and a pathway to cultural belonging, capable of converting everyday geographical knowledge into authentic critical spatial reasoning. It is concluded that ensuring systematic access to this field of knowledge is a democratic prerequisite for curricular justice, providing the necessary theoretical lenses so that students can build themselves as historical, political, and rights-bearing subjects, capable of challenging urban spatial oppressions and acting as conscious authors of their own liberation and lived territory.

Keywords: Youth and Adult Education; Curriculum; Geography Teaching; Geographical Reasoning; Citizenship;

SUMÁRIO

<u>1. Introdução</u>	9
<u>2. O ensino de geografia e a formação dos sujeitos da EJA: Geografia, Leitura de Mundo e Raciocínio Geográfico.</u>	13
<u>2.1. Geografia escolar, cidadania e formação crítica dos sujeitos da EJA</u>	15
<u>3. Currículo como construção social, política e ideológica</u>	17
<u>3.1. Currículo oculto e naturalização das relações de poder.</u>	19
<u>3.2. Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: trajetórias, exclusão e direito ao conhecimento.</u>	20
<u>4. Silenciamentos curriculares, os saberes espaciais e o direito ao conhecimento geográfico na Educação de Jovens e Adultos</u>	23
<u>4.1. A Geografia como direito formativo na Educação de Jovens e Adultos</u>	26
<u>4.2. Entre presenças e ausências: currículo, formação e direito ao conhecimento geográfico na EJA</u>	27
<u>Considerações Finais</u>	29
<u>Referências</u>	31

1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino marcada por históricos de interrupção escolar, desigualdades sociais e pela negação do direito à educação. Inserida no contexto da Educação Básica brasileira, a EJA atende pessoas que, por diferentes razões, não tiveram acesso, permanência ou continuidade da escolarização ao longo de suas trajetórias de vida. Esses estudantes trazem consigo experiências de vida, saberes construídos fora do espaço escolar e múltiplas formas de se relacionar com o conhecimento. Nesse sentido, pensar a EJA significa reconhecer não apenas uma modalidade de ensino, mas um campo profundamente marcado por questões sociais, políticas e históricas (Arroyo, 2005; Freire, 1987, 1996).

A trajetória histórica dessa modalidade no Brasil mostra que ela sempre esteve ligada às injustiças que marcam a nossa sociedade. Ao longo do tempo, esses sujeitos foram excluídos da escola por vários fatores, entre os quais se destacam as condições precárias de vida, a necessidade de trabalhar desde cedo, as desigualdades raciais, territoriais e econômicas, e a falta de políticas públicas que garantam o direito de estudar. Conforme destaca Arroyo (2005), os estudantes da EJA pertencem, em sua maioria, aos grupos socialmente marginalizados. São trabalhadores, moradores das periferias urbanas e rurais, pessoas negras e mulheres que tiveram suas trajetórias educacionais afetadas por condições desiguais, o que torna fundamental construir propostas curriculares comprometidas com suas experiências, necessidades e direitos.

Ao mesmo tempo, o currículo escolar, longe de ser um instrumento neutro, funciona como uma construção social e política, atravessada por disputas, escolhas e relações de poder. O currículo representa uma seleção de saberes que expressa interesses, visões de mundo e projetos de sociedade, definindo não apenas o que deve ser ensinado, mas também quais conhecimentos são valorizados e quais são silenciados. Dessa forma, discutir o currículo exige questionar as escolhas que o constroem e os efeitos que essas decisões produzem na formação dos estudantes (Apple, 2006; Sacristán, 2000).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, tais questões se tornam ainda mais relevantes, já que essa modalidade historicamente sofre com a invisibilidade e a marginalização dentro das políticas educacionais e das práticas curriculares. Um ponto central

dessa discussão é o fato de que a EJA não possui, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um referencial próprio. Embora a modalidade seja reconhecida por lei, suas especificidades não aparecem na principal norma curricular do país, gerando uma falta de diretrizes oficiais. Na prática, isso faz com que os sistemas de ensino usem, frequentemente, as orientações voltadas ao ensino regular de crianças, levantando dúvidas sobre a adequação dessas referências para adultos com trajetórias, experiências e necessidades tão diferentes.

Nesse cenário, o ensino de Geografia surge como um campo de análise muito importante. Compreendida como uma ciência que pode possibilitar a leitura crítica do espaço, das relações sociais e das dinâmicas do mundo, a Geografia possui um potencial formativo que vai além da memorização de conteúdos, ajudando a construir uma consciência espacial, crítica e cidadã. Entretanto, a falta de referenciais específicos faz com que o desenvolvimento organizado dos conhecimentos geográficos dependa muito das escolhas isoladas das redes de ensino e dos professores. Isso acaba limitando o debate desta disciplina quando comparado à atenção dada à alfabetização e às políticas públicas em geral. A escolha por investigar o currículo de Geografia na EJA parte da compreensão de que, em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais e espaciais, entender as relações entre território, cidade, trabalho, mobilidade e cidadania é fundamental para a participação social e para a construção de formas mais críticas de ler a realidade.

Para além do debate de livros e artigos, essa problemática faz eco na minha própria trajetória pessoal e acadêmica, já que minha aproximação com a Educação de Jovens e Adultos começou antes da formação universitária, em convivências com essa modalidade na escola ainda durante a infância. Desde cedo, ao acompanhar minha mãe professora nesse ambiente, o contato com diferentes pessoas, histórias de vida e trajetórias marcadas por paradas nos estudos e pelo trabalho despertou inquietações que, embora naquele momento não fossem compreendidas teoricamente, continuaram acompanhando minha relação com a educação ao longo do tempo.

Ao mesmo tempo, mapas, trajetos, deslocamentos e representações do espaço também fizeram parte das minhas experiências cotidianas, despertando um olhar atento para as formas como as pessoas se relacionam com o lugar onde vivem e constroem suas perspectivas a partir do dia a dia. Ainda antes da universidade, essas experiências já traziam uma sensibilidade para as questões do espaço, os percursos urbanos e as diferentes formas de pertencer aos lugares, dialogando de perto com o que a literatura conceitua como Geografia do Cotidiano.¹

Posteriormente, já na graduação em Pedagogia, essas vivências ganharam novos significados, especialmente a partir da disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação de Jovens e Adultos e das experiências de estágio na modalidade. Foi nesse processo que as inquietações construídas antes passaram a dialogar diretamente com as discussões sobre currículo, direito à educação e formação crítica. As experiências do estágio permitiram perceber que os estudantes frequentemente traziam conhecimentos ligados aos lugares onde moravam, aos trajetos que faziam diariamente, às condições de trabalho e às transformações que observavam em seus bairros e cidades, mostrando a riqueza de seu espaço vivido.

Contudo, acompanhando as aulas e ouvindo os estudantes, ficava clara a centralidade de práticas voltadas quase exclusivamente a uma alfabetização mecânica, focada apenas em juntar sílabas, ler códigos escritos e fazer cálculos básicos, muitas vezes desligada das experiências sociais, culturais e espaciais desses sujeitos. Embora as questões geográficas estivessem muito presentes nas falas dos alunos, elas raramente eram transformadas em reflexões organizadas nas práticas pedagógicas observadas. Essa percepção fortaleceu meu interesse em investigar o lugar ocupado pela Geografia na EJA, questionando de que maneira a falta de referenciais curriculares específicos para a modalidade influencia as chances de acesso a esse campo do saber.

A partir dessas inquietações, este estudo busca compreender como o currículo de Geografia tem sido discutido na literatura acadêmica no contexto da Educação de Jovens e Adultos, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, olhando para suas presenças, ausências e formas de abordagem. Nesse sentido, a questão que orienta esta pesquisa é: como o currículo de Geografia tem sido pensado ou silenciado na EJA dos anos iniciais e quais implicações essas discussões apontam para a formação dos sujeitos dessa modalidade?

Como objetivos específicos, o trabalho busca: compreender a EJA como uma modalidade historicamente marcada por apagamentos-silenciamentos no currículo; discutir o ensino de Geografia nos anos iniciais, avaliando sua presença, ausência e as condições curriculares que orientam sua inserção na EJA; analisar o currículo como uma escolha política, considerando seus efeitos na valorização ou negação dos saberes territoriais dos

¹ Entende-se por Geografia do Cotidiano a perspectiva que toma as experiências, práticas espaciais e relações vividas pelos sujeitos em seu dia a dia como ponto de partida para a compreensão do espaço geográfico.

alunos; e refletir sobre o potencial da Geografia na formação crítica e cidadã de jovens e adultos. Dessa forma, a articulação proposta nasce da necessidade de questionar as escolhas que orientam o ensino nessa modalidade, defendendo a Geografia como um direito formativo e como um elemento fundamental para valorizar os saberes prévios e a leitura de mundo que esses sujeitos já possuem (Freire, 1996; Callai, 2005).

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa é qualitativa e de natureza bibliográfica. A opção pela revisão de literatura se justifica pelo entendimento de que a produção acadêmica é um importante espaço de construção e circulação de conhecimentos. A investigação se concentrou na análise de artigos científicos, dissertações, teses e documentos educacionais.

A revisão foi conduzida a partir de uma leitura analítica e interpretativa da produção selecionada, tomando como referência a articulação entre três campos: currículo, Educação de Jovens e Adultos e Ensino de Geografia. Como não se trata de um levantamento bibliográfico exaustivo, mas de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, a análise privilegiou a identificação de recorrências, lacunas, silenciamentos e tensões teóricas que ajudam a compreender o lugar ocupado pela Geografia na formação dos sujeitos da EJA.

A análise do material bibliográfico permitiu organizar a interpretação dos dados em categorias centrais que conectam as relações entre currículo, direito ao conhecimento e educação geográfica. Tais categorias englobam desde o foco instrumental dado à alfabetização inicial em detrimento das demais áreas, até a força dos saberes espaciais cotidianos dos estudantes diante dos desafios criados pela falta de referenciais específicos para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e da formação cidadã.

A fundamentação teórica apoia-se em autores do campo do currículo, como Michael Apple, Ivor Goodson e Michael Young; em pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos, como Paulo Freire, Miguel Arroyo e Marta Kohl de Oliveira; e em autores do campo do Ensino de Geografia, entre eles Helena Copetti Callai, Lana de Souza Cavalcanti, Nestor Kaercher, Sonia Castellar, Patrícia Assis da Silva Ribeiro e Valéria de Oliveira Roque Ascensão. O diálogo entre esses referenciais permitiu analisar as relações entre currículo, direito ao conhecimento, educação geográfica e a formação dos sujeitos da EJA.

O trabalho está organizado em quatro seções, além desta introdução. A primeira seção discute o currículo como uma construção social, política e ideológica, abordando as relações

entre conhecimento, poder e direito à educação na EJA. A segunda aborda as contribuições da Geografia para a formação dos sujeitos da modalidade, destacando conceitos como leitura de mundo, raciocínio geográfico e cidadania. A terceira apresenta a análise dos silenciamentos curriculares da Geografia na EJA, discutindo suas implicações para a formação crítica dos estudantes e para o direito ao conhecimento geográfico. Por último, são apresentadas as considerações finais, que retomam as tensões entre presenças-ausências que atravessam o currículo da modalidade, defendendo a Geografia como um conhecimento fundamental para a leitura crítica da realidade e para evitar a exclusão formativa na Educação de Jovens e Adultos.

2. O ensino de geografia e a formação dos sujeitos da EJA: Geografia, Leitura de Mundo e Raciocínio Geográfico.

A Geografia é um campo de conhecimento voltado para compreender as profundas relações entre a sociedade e o espaço, oferecendo as ferramentas de análise necessárias para explicar a formação dos territórios, das paisagens, dos lugares e das redes que organizam a vida coletiva. No cenário da Educação de Jovens e Adultos, essas características ganham uma importância ainda mais urgente. Afinal, os sujeitos dessa modalidade não vivem no espaço de forma abstrata; eles constroem suas trajetórias em contato direto com territórios marcados pelas desigualdades econômicas, pela precarização do trabalho e por deslocamentos forçados, transformando o dia a dia em uma geografia viva que necessita de organização teórica.

Para que esse potencial formativo aconteça, é fundamental romper com a herança da Geografia tradicional, historicamente reduzida à memorização de acidentes geográficos, à localização repetitiva de fenômenos ou à simples listagem de paisagens. Conforme adverte Kaercher (2014), a Geografia escolar deve funcionar como um motor de perguntas sobre o mundo, oferecendo ferramentas para que o estudante deixe de aceitar respostas prontas e passe a questionar as dinâmicas sociais presentes no território. Os percursos diários entre a moradia na periferia e o local de trabalho, as mudanças na infraestrutura dos bairros e as barreiras históricas de mobilidade urbana que os alunos enfrentam não são meros cenários ilustrativos: são objetos de conhecimento científico em potencial que o currículo precisa transformar em reflexão coletiva.

Essa evolução do olhar apoia-se no pensamento freireano de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1996, p.9). Levada para a Educação Geográfica, essa ideia mostra que compreender o espaço não se limita a desenhar ou copiar mapas técnicos, mas exige interpretar as tramas políticas, econômicas e culturais que o constroem (Callai,

2005). Assim, nos anos iniciais da EJA, o processo de alfabetização não pode ficar preso apenas ao domínio mecânico da escrita e da leitura. A alfabetização amplia seu papel democrático quando se associa à compreensão dos espaços, permitindo que o estudante, ao dominar a palavra, passe a ler criticamente a realidade territorial que o cerca.

Essa premissa encontra total sintonia teórica na categoria de espaço geográfico construída por Milton Santos (2007). Para o autor, o espaço não é um lugar parado onde as ações humanas simplesmente acontecem, mas sim um sistema inseparável de objetos (como prédios, ruas e plantações) e de ações (as relações humanas e políticas), continuamente produzido pelas forças sociais. Sob esse ponto de vista, o ensino de Geografia assume a tarefa política de questionar as opressões sociais e espaciais. Ao oferecer base teórica aos estudantes da EJA, a ciência geográfica retira o peso de que as periferias sem assistência e a segregação urbana são inevitáveis, revelando as decisões políticas e econômicas que criam essas divisões.

Por isso, a superação de práticas pedagógicas divididas e focadas apenas em decorar conteúdos exige a consolidação daquilo que Lana de Souza Cavalcanti (2008) chama de "olhar espacial". Olhar espacialmente a realidade significa compreender que as experiências humanas são sempre atravessadas por realidades territoriais, desigualdades de classe e sentimentos de pertencimento ou rejeição. A organização do espaço define, limita ou ajuda o acesso do trabalhador à cidade, à cultura e à dignidade. Portanto, o desenvolvimento desse olhar espacial é a base para a construção do raciocínio geográfico nos anos iniciais da modalidade.

As discussões trazidas por Silva (2021), Roque Ascenção, Valadão e Silva (2018) e Silva Ribeiro e Ascenção (2024) ajudam a aprofundar essa compreensão ao destacarem que o raciocínio geográfico é uma forma própria de interpretar situações do espaço e compreender as relações presentes no cotidiano. Mais do que identificar localizações ou reconhecer características de determinados lugares, o raciocínio geográfico envolve estabelecer relações, analisar processos, identificar conexões e compreender fenômenos em diferentes escalas, que vão do bairro ao mundo globalizado.

O desenvolvimento desse raciocínio espacial ajuda na construção de pensamentos mais elaborados de leitura de mundo, permitindo que os estudantes da EJA identifiquem ligações entre problemas que parecem distantes. Sob essa perspectiva, o ensino de Geografia deixa de ser uma simples transmissão de informações e passa a formar estruturas de pensamento capazes de explicar problemas reais enfrentados fora dos muros da escola. Ao dar

ferramentas para os alunos interpretarem criticamente as engrenagens da divisão do espaço, a distribuição desigual dos serviços públicos e as rápidas mudanças de seus bairros, a disciplina transforma a experiência do dia a dia em uma análise consciente.

As reflexões feitas ao longo desta seção mostram, portanto, que a Geografia ocupa uma posição estratégica e insubstituível na formação dos sujeitos da EJA. Ao conectar o diálogo entre a leitura do mundo, o espaço vivido e o raciocínio geográfico, este componente do currículo oferece o vocabulário necessário para questionar as exclusões. Em uma sociedade dividida por desigualdades territoriais, garantir o acesso organizado a esses conhecimentos nos anos iniciais deixa de ser uma escolha pedagógica comum e assume seu papel real: um direito inalienável à educação democrática e à formação humana integral.

2.1. Geografia escolar, cidadania e formação crítica dos sujeitos da EJA

A resignificação da Geografia escolar na Educação de Jovens e Adultos exige reposicionar o conceito de cidadania, indo além da sua dimensão jurídica ou do acesso formal a uma lista de direitos. Conforme aponta Cavalcanti (2008), a cidadania plena se realiza na capacidade de os sujeitos compreenderem criticamente o espaço em que estão inseridos para, a partir disso, nele intervirem. Sob essa perspectiva ligada ao espaço, a cidade deixa de ser vista apenas como um cenário parado da rotina e assume seu papel real: uma arena de produção social marcada por desigualdades econômicas, disputas de poder e divisões sociais. A formação cidadã, portanto, vincula-se diretamente à compreensão do território.

Essa base teórica encontra apoio direto nas reflexões de Milton Santos (1987, apud Cavalcanti, 2008, p. 49), para quem a cidade, sem o devido entendimento geográfico, transforma-se em "um amontoado de sinais aparentemente desligados". Compreender os fluxos urbanos, circular conscientemente pelas ruas e avenidas e perceber os mecanismos que definem a distribuição desigual dos serviços públicos são pilares do direito à cidade. Esse direito ultrapassa os limites da propriedade ou da moradia física; envolve a possibilidade democrática de ocupar os espaços públicos, acessar os bens culturais produzidos, construir laços de pertencimento e decidir politicamente o destino da vida urbana coletiva.

O papel da educação geográfica está, justamente, em transformar essas vivências individuais e, muitas vezes fragmentadas, em objetos de profunda reflexão crítica. Fenômenos rotineiramente aceitos como naturais, como a falta de qualidade do transporte nas periferias ou a concentração dos investimentos do Estado nas regiões centrais, são revelados como produtos de decisões históricas e escolhas de grupos econômicos e políticos. A Geografia

oferece aos estudantes da EJA os instrumentos necessários para questionar essas paisagens da exclusão, permitindo que compreendam que seus problemas diários de mobilidade e moradia não acontecem por acaso, mas por causa de uma divisão social do espaço que foi planejada.

Contudo, as desigualdades sociais e espaciais não criam apenas barreiras materiais; elas consolidam obstáculos simbólicos que prejudicam o exercício pleno da cidadania. Cavalcanti (2008, p. 54) adverte para a sutil demarcação que divide os espaços públicos dos espaços de consumo privado, sinalizando que, nestes últimos, "as dimensões estéticas e afetivas são exclusivas dos incluídos", gerando sentimentos de exclusão, estranhamento e rejeição nos grupos marginalizados. As relações de poder marcam no tecido urbano regras invisíveis que ditam quais corpos estão autorizados a transitar, permanecer ou usufruir de determinados locais modernos.

Esse fenômeno de violência simbólica e exclusão internalizada apareceu de forma muito clara durante minhas experiências de estágio supervisionado na EJA. Na escuta atenta dos estudantes trabalhadores, surgiu o relato marcante de pessoas que admitiram jamais ter entrado no shopping center localizado próximo de suas residências, sob a justificativa de que "aqueles lugares não tinham sido feitos para pessoas como eles".

Essa constatação dolorosa mostra que a divisão do território atua com uma força enorme no plano psicológico e social. O trabalhador pobre e marginalizado aceita internamente as fronteiras invisíveis da cidade, isolando-se ao perceber a riqueza da arquitetura e o perfil do público frequentador como sinais claros de proibição. Quando a Geografia escolar debate essa dinâmica em sala de aula, ela desempenha uma função de esclarecimento urgente: mostra que o sentimento de não pertencimento não é um dilema individual ou pessoal, mas o resultado de uma opressão urbana construída historicamente para definir quem tem o direito de aproveitar a cidade.

Portanto, a educação geográfica na EJA assume um caráter de emancipação ao politizar as experiências do espaço que os estudantes acumulam no dia a dia (Arroyo, 2005; Freire, 1996). Ao revelar as estruturas de poder que controlam a circulação humana e o acesso às riquezas produzidas pelo trabalho coletivo, a disciplina combate a passividade e incentiva a consciência social ligada ao território. A EJA recusa-se, assim, a funcionar como um balcão de entrega de diplomas ou um instrumento de adaptação voltado a aceitar o trabalho precário desses sujeitos; ela se afirma, pelo contrário, como um espaço de disputa pelo direito ao

conhecimento geográfico como caminho fundamental para a cidadania e para a transformação do espaço vivido.

3. Currículo como construção social, política e ideológica

O currículo escolar, frequentemente compreendido no senso comum como uma simples organização de conteúdos a serem ensinados, revela-se, sob uma perspectiva crítica, como uma construção social, histórica e profundamente política. Longe de constituir-se como um instrumento neutro ou meramente técnico, o currículo expressa relações de poder, disputas simbólicas e interesses que atravessam a sociedade e se materializam no interior da escola. Pensar o currículo implica problematizar não apenas o que é ensinado, mas sobretudo quem define os conhecimentos considerados legítimos, quais sujeitos terão acesso a eles e quais finalidades sociais orientam essas escolhas (Sacristán, 2000).

A partir das contribuições de Michael Apple (1979), torna-se possível compreender que o conhecimento escolar não é fruto do acaso, mas de um processo de seleção orientado por interesses sociais, econômicos e ideológicos. Nesse processo, determinados saberes são legitimados enquanto outros são marginalizados ou silenciados. O currículo, portanto, não apenas organiza conteúdos, mas participa ativamente da produção e reprodução das desigualdades sociais, ao distribuir de maneira desigual o acesso ao conhecimento e às possibilidades de participação social. Como afirma o autor:

As escolas parecem contribuir para a desigualdade na medida em que são organizadas para distribuir diferentemente tipos específicos de conhecimento, estando esse processo relacionado à função de alocar pessoas para posições exigidas pelo setor econômico da sociedade (Apple, 1979, p. 98).

Essa compreensão rompe com a ideia de neutralidade da escola e evidencia que aquilo que é reconhecido como “conhecimento legítimo” resulta de disputas históricas e relações de poder. Historicamente, o currículo também esteve associado a mecanismos de controle social, preparando sujeitos para ocupar diferentes funções em uma sociedade hierarquizada e naturalizando desigualdades ao associar capacidades individuais a destinos sociais distintos. Nesse sentido, Apple afirma que “o currículo precisava ser diferenciado para preparar indivíduos com diferentes capacidades para uma multiplicidade de funções na vida adulta” (Apple, 1979, p. 114).

Ivor Goodson (2007) aprofunda essa origem ao demonstrar que as próprias disciplinas escolares são construções sociais e históricas que refletem conflitos por prestígio entre grupos dominantes. Nesse processo, os componentes do currículo tendem a se afastar progressivamente da utilidade prática. Segundo Goodson: “[...] os grupos de disciplinas escolares tendem a afastar-se progressivamente da relevância social [...] distanciando-se do

mundo do trabalho ou da vida cotidiana do estudante” (Goodson, 2007, p. 246). No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, essa desconexão ganha contornos diversos. Embora os estudantes cheguem à escola com ricas trajetórias de trabalho e de vida, frequentemente se deparam com formatos curriculares abstratos e fechados.

Para debater essa questão, as reflexões de Michael Young (2014) são fundamentais ao apontarem que uma teoria sobre o currículo exige também uma teoria sobre o conhecimento. A escola, segundo o autor, assume a responsabilidade política de distribuir o "conhecimento poderoso", que é aquele que dá ferramentas para os sujeitos irem além de suas experiências imediatas e compreenderem as estruturas gerais da realidade. Na EJA, na qual estudantes enfrentaram historicamente a interrupção do direito de estudar, o acesso a esse saber organizado funciona como uma necessidade urgente de justiça social. Defender esse direito não significa ignorar os saberes construídos no dia a dia, mas garantir que essas pessoas não sejam excluídas dos bens culturais produzidos coletivamente pela humanidade.

O problema, portanto, não está na existência do conhecimento sistematizado, mas na forma desigual como ele é distribuído e nas escolhas curriculares que definem quem terá acesso a determinados saberes. Ao criticar currículos focados apenas em habilidades funcionais e avaliações de mercado, Young adverte: “Na minha visão, se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento” (Young, 2014, p. 195).

Essa lógica utilitária criticada por Young aparece diretamente nas propostas de caráter puramente compensatório voltadas para a EJA. Sob a justificativa de oferecer uma formação rápida e focada na sobrevivência ou na entrada imediata no mercado de trabalho, retira-se desses estudantes o direito ao conhecimento complexo. Conforme resume Miguel Arroyo (2005), os sujeitos da modalidade têm direito à totalidade dos conhecimentos acumulados pela história humana, rejeitando currículos reduzidos a competências básicas de trabalho.

Essa seleção excludente mostra o ponto central desta pesquisa. Sendo o currículo um espaço de escolhas políticas que valorizam ou silenciam visões de mundo, a falta de um referencial próprio para a EJA resulta em uma terceirização da justiça curricular. Nesse vazio de normas, determinados campos do saber correm o risco de serem deixados em segundo plano. É exatamente nessa divisão que se insere o debate sobre o Ensino de Geografia, em que o potencial para a leitura espacial e cidadã da realidade, desafia o foco histórico dado às práticas puramente mecânicas e utilitárias da alfabetização inicial.

3.1. Currículo oculto e naturalização das relações de poder.

Para além do currículo formal, que é aquele apresentado claramente nos documentos oficiais, a escola funciona por meio de um conjunto de normas, valores e práticas implícitas que formam o chamado currículo oculto. Esse conjunto de elementos, embora não apareça nos documentos, tem um papel fundamental na formação dos estudantes ao transmitir modos de comportamento, visões de mundo e padrões de relacionamento que são internalizados ao longo dos estudos. Como conceitua Apple: “O currículo oculto refere-se às normas e valores implícitos que são efetivamente transmitidos pelas escolas, embora não sejam mencionados na apresentação formal dos objetivos educacionais” (Apple, 1979, p. 126).

O caráter implícito do currículo oculto é justamente o que o torna mais eficiente do ponto de vista ideológico. Como ele esconde suas intenções, tende a ser percebido como algo natural, inevitável e neutro. Isso faz com que práticas como a valorização da obediência cega, o controle do comportamento e a aceitação passiva das normas da instituição sejam incorporadas sem questionamentos. As contribuições de Apple (1979) ajudam a entender que esse modelo não atua apenas impondo condutas, mas também definindo em silêncio o que se espera da aprendizagem de determinados grupos sociais. Desse modo, a distribuição desigual dos saberes não ocorre apenas por decretos oficiais, mas pelas prioridades informais que se criam no dia a dia da escola.

Historicamente, a modalidade da EJA foi marcada pela construção de expectativas muito reduzidas em relação aos seus estudantes. Criou-se o consenso informal de que jovens e adultos das periferias precisariam apenas de aprendizados considerados básicos, restritos à leitura, à escrita e às operações de matemática elementares. Ainda que tais ferramentas sejam urgentes, a naturalização desse limite provocou um empobrecimento do currículo que é sério e, ao mesmo tempo, invisível. Sob a influência do currículo oculto, quando determinados campos do conhecimento científico são deixados de lado na rotina escolar, cria-se a falsa impressão de que essa falta de atenção é apenas uma organização técnica natural ou uma consequência da falta de tempo.

Essa dinâmica se torna ainda mais dura quando confrontada com a realidade dos estudantes da EJA. Muitos desses adultos retornam à escola trazendo marcas de exclusão social e da necessidade de trabalhar desde muito cedo. Ao entrarem no ambiente escolar, deparam-se com regras de convivência e exigências comportamentais infantis que batem de

frente com suas identidades já formadas. Sob essa ótica, as constantes dificuldades de adaptação e os índices de abandono escolar não podem ser vistos como falhas apenas individuais; eles expressam o choque violento entre as normas sutis de um currículo infantilizado e as trajetórias reais de sobrevivência desses estudantes. Quando a instituição ignora esse atrito, acaba validando e perpetuando os processos históricos de exclusão.

Portanto, o debate sobre o currículo oculto mostra os mecanismos informais de silenciamento que afetam a Educação de Jovens e Adultos. A exclusão de um campo de conhecimento raramente acontece por uma proibição clara nos textos das leis; ela se manifesta de forma sutil, por meio da redução do tempo de aula destinado a certas áreas, da falta crônica de materiais didáticos adequados ou do foco exagerado em conteúdos tidos como "mais urgentes".

No caso da Geografia, esse fenômeno aparece de forma muito clara. Embora os estudantes construam no seu dia a dia conhecimentos profundos sobre espaço, território, cidade, trabalho e mobilidade, esses saberes são desvalorizados pelo filtro invisível da escola, que os reduz a meras curiosidades informais. Bloqueia-se, assim, a oportunidade de o estudante aprofundar teoricamente sua leitura de mundo, retirando dele ferramentas de análise capazes de questionar as próprias desigualdades sociais e espaciais em que está inserido.

Em última análise, a falta de um referencial curricular próprio para a EJA na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que sugere o uso inadequado de parâmetros do Ensino Fundamental das crianças para o público adulto, deixa de ser uma simples falha administrativa e se revela como uma escolha política. Conforme aponta a literatura crítica de Apple, Young e Goodson, os silenciamentos no currículo não se limitam à ausência física de conteúdos em uma lista; eles se materializam na criação de condições diárias e invisíveis que impedem a presença de uma educação geográfica crítica e democrática na experiência escolar dos sujeitos da EJA.

3.2. Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: trajetórias, exclusão e direito ao conhecimento.

Embora a Educação de Jovens e Adultos esteja garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a realização dessa modalidade nas escolas exige afastar a ideia de um estudante abstrato e universal. Os sujeitos que fazem parte da EJA demandam uma compreensão que vá além da simples questão da idade. Conforme aponta Marta Kohl de Oliveira (1999), a especificidade desse público é, antes de tudo, de natureza

cultural. Nesta pesquisa, essa compreensão é ampliada ao considerar também a dimensão socioespacial das trajetórias dos sujeitos da EJA, uma vez que suas experiências são produzidas em diferentes contextos de trabalho, moradia, mobilidade e pertencimento. Trata-se de adultos e idosos que reiniciam ou continuam seus estudos após longos períodos em contextos difíceis de sobrevivência e de trabalho informal, trazendo consigo identidades muito diferentes daquelas imaginadas pela estrutura da escola regular tradicional.

Essa mudança de perspectiva desloca o diagnóstico da EJA do campo do fracasso individual para o campo das desigualdades estruturais da sociedade. Rompe-se, assim, com a visão preconceituosa que historicamente enxergou esses estudantes apenas a partir de suas "faltas", rotulando-os como atrasados ou analfabetos. Miguel Arroyo (2005) questiona essa visão ao demonstrar que trajetórias escolares interrompidas não significam que os processos de formação humana pararam. Longe de serem mentes vazias à espera de uma compensação intelectual, esses sujeitos são portadores de saberes complexos, construídos nas urgências do trabalho e da organização comunitária. Para o autor, a emancipação da EJA ocorre quando ela deixa de ser tratada como uma política assistencialista de reparação e assume seu papel de direito humano e dever inegociável do Estado (Arroyo, 2005).

Essa transição teórica exige o abandono de currículos mínimos e puramente instrumentais. O direito ao conhecimento escolar na EJA deve envolver a totalidade dos bens culturais acumulados pela humanidade, integrando as ciências, as artes, a literatura e, fundamentalmente, a Geografia. Sob a ótica de Paulo Freire (1987), esses estudantes já exercem, de forma autônoma em seus cotidianos, uma leitura de mundo muito rica. Suas vivências espaciais ligadas à moradia na periferia, aos longos deslocamentos urbanos e às mudanças no mundo do trabalho geram saberes territoriais legítimos que, embora não substituam o conhecimento científico, são os únicos pontos de partida possíveis para uma aprendizagem significativa.

Essa premissa se apoia diretamente nas discussões da Educação Geográfica contemporânea. Autores como Helena Copetti Callai (2005) e Lana de Souza Cavalcanti (2008) defendem a centralidade do espaço vivido como base do raciocínio geográfico. O estudante da EJA já possui uma chave de leitura sobre a segregação urbana e as desigualdades sociais e espaciais porque as sente na pele através de sua rotina. O papel de um currículo democrático, portanto, não é ignorar ou apagar essa bagagem cultural em nome de um saber acadêmico fechado, mas construir pontes de diálogo onde o conhecimento do dia a dia seja questionado, ampliado e transformado pelos conceitos científicos da Geografia Escolar.

Contudo, a estrutura da escola cria uma barreira invisível para esse diálogo. Oliveira (1999) adverte que os métodos, ritmos e rituais escolares foram historicamente planejados tendo como referência exclusiva o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Ao entrar tardiamente nessa engrenagem, o jovem e o adulto se deparam com regras institucionais que lhe parecem estrangeiras. Conforme analisa a autora: “O desenvolvimento das atividades escolares está baseado em símbolos e regras que não são parte do conhecimento do senso comum. Isto é, o modo de se fazer as coisas na escola é específico da própria escola e aprendido em seu interior” (Oliveira, 1999, p. 61).

Esse descompasso pedagógico e institucional mexe de forma dolorosa com os sentimentos desses sujeitos. O retorno aos bancos escolares frequentemente vem acompanhado por sentimentos constantes de medo, vergonha e uma desconfiança sobre a própria capacidade de aprender. Sob esse prisma, os altos índices de abandono na EJA não podem ser simplificados como falta de interesse individual; representam, na verdade, o sintoma do choque cultural entre as trajetórias de exclusão desses trabalhadores e uma escola que insiste em ignorar suas realidades históricas.

Compreender as especificidades da EJA significa, em última análise, assumir que seus estudantes são sujeitos históricos e políticos plenos. A disputa pelo currículo nesta modalidade não se resolve com o assistencialismo de uma cartilha simplificada, mas com a garantia do acesso ao conhecimento poderoso como ferramenta de leitura crítica da realidade e de participação social efetiva.

Ao mesmo tempo, a legítima defesa dos saberes construídos ao longo da vida não pode cair na armadilha de currículos facilitados, simplificados ou de baixas expectativas de aprendizagem. Pelo contrário, a valorização da trajetória de vida do estudante deve funcionar como a base para garantir o seu direito ao conhecimento científico acumulado pela humanidade. É precisamente nessa fronteira pedagógica que se localiza a importância da Geografia Escolar; longe de ser apenas um acúmulo de informações, ela se coloca como uma ferramenta de análise indispensável para que esses sujeitos organizem e qualifiquem suas percepções do espaço, transformando-as em um raciocínio espacial crítico e real.

Dessa forma, compreender as especificidades da EJA exige assumir o direito ao conhecimento geográfico como uma necessidade democrática. Se as trajetórias desses estudantes trabalhadores são moldadas pelas desigualdades do espaço, expressas nos problemas do transporte público ruim, nas divisões de moradia e nas transformações do

mundo do trabalho, retirar deles a Geografia significa desarmá-los do ponto de vista conceitual. Garantir o acesso aos conceitos-chave desta ciência significa oferecer a base teórica necessária para que as opressões do espaço no dia a dia sejam compreendidas, interpretadas e, principalmente, transformadas por meio de uma prática verdadeiramente cidadã.

4. Silenciamentos curriculares, os saberes espaciais e o direito ao conhecimento geográfico na Educação de Jovens e Adultos

A investigação sobre as presenças e ausências do conhecimento geográfico na Educação de Jovens e Adultos exige situar a modalidade além de uma simples oportunidade tardia de escolarização. Compreendê-la de forma puramente cronológica apagaria a complexidade histórica, social e política que a sustenta. Conforme amplamente debatido na literatura crítica, os sujeitos da EJA trazem trajetórias profundamente marcadas por desigualdades socioeconômicas (Arroyo, 2017). Portanto, a organização do currículo deste campo não pode se estruturar sob a lógica da compensação ou da reposição mecânica de conteúdos perdidos no passado.

Essa herança compensatória, contudo, dita raízes profundas na história das políticas educacionais brasileiras. Durante a maior parte do século XX, a atuação do Estado limitou-se a campanhas emergenciais e passageiras, cujo objetivo central era a erradicação estatística do analfabetismo para atender às exigências de modernização urbana e industrial. Sobre essa origem reducionista, Haddad e Di Pierro (2000) explicam:

O percurso histórico da educação de jovens e adultos no Brasil revela que ela tendeu a ser tratada como uma modalidade marginal e transitória do sistema de ensino, sujeita a uma crônica descontinuidade administrativa e à escassez de recursos econômicos e pedagógicos. [...] essa situação acabou por consolidar no imaginário social e nas práticas institucionais a representação da educação de adultos como um ensino de 'segunda classe', destinado à reposição aligeirada de estudos regulares. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 115-116)

Embora a alfabetização linguística e matemática seja um direito inalienável, o foco nestas práticas pedagógicas dentro da EJA gerou um efeito colateral grave: a secundarização das ciências humanas nos anos iniciais. Sob a justificativa legítima de superar o analfabetismo, operou-se um silenciamento no currículo que limita a escolarização do adulto a um patamar mínimo. Reduz-se, assim, a sua formação ao pragmatismo utilitário exigido para a sobrevivência no mercado de trabalho. Contra essa tendência excludente, Arroyo (2017)

defende a urgência da justiça curricular. Garantir a estes sujeitos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade é uma condição de dignidade humana, transformando o currículo num espaço de emancipação integral.

Esta discussão ganha centralidade ao confrontarmos as formulações de Michael Young (2007, 2014) com a invisibilização da EJA nos referenciais curriculares nacionais. Se a função social da escola reside em democratizar o "conhecimento poderoso", permitindo que o estudante vá além dos limites da sua experiência imediata, o esvaziamento da Geografia nos anos iniciais da EJA configura-se como um ato de exclusão cognitiva. Os estudantes já dominam uma leitura prática do espaço através do seu dia a dia, reconhecendo os problemas da mobilidade urbana precária e da segregação nos seus bairros periféricos. No entanto, o currículo oficial falha ao não oferecer os conceitos científicos necessários para que esses saberes espontâneos sejam aprofundados e convertidos em ferramentas de contestação política.

A raiz desta desconexão ganha contornos claros ao analisarmos a estrutura das políticas curriculares contemporâneas. Sendo o currículo um território de disputas onde se define quais identidades e saberes têm o direito de existir, a omissão da EJA nos textos oficiais não é uma falha técnica, mas um projeto ideológico de silenciamento.

Essa força do silêncio materializa-se de forma concreta na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Embora o documento regule com detalhes as competências e habilidades para o Ensino Fundamental regular das crianças, ele comete uma omissão grave ao não apresentar diretrizes específicas para a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, um exame crítico das habilidades geográficas determinadas para os anos iniciais do ensino regular mostra que os conhecimentos ali propostos possuem uma ligação direta e impressionante com a realidade de vida dos sujeitos da EJA.

O documento defende, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades complexas como a análise dos usos dos espaços públicos (EF01GE03), a compreensão das relações entre a natureza e os modos de vida (EF01GE10) e a identificação dos impactos sociais e ambientais decorrentes do uso do solo e da água (EF02GE11). Além disso, avança para o reconhecimento dos modos de vida de povos e comunidades tradicionais (EF03GE03), a compreensão dos mecanismos de participação social diante do poder público (EF04GE03), a legitimação dos territórios indígenas e quilombolas (EF04GE06), a análise ampla das

desigualdades étnico-raciais e sociais no território (EF05GE02) e a identificação de canais de atuação voltados para a melhoria das condições de vida coletiva (EF05GE12) (Brasil, 2018).

A seleção destas habilidades mostra que o conhecimento geográfico proposto para a escolarização inicial rejeita abordagens focadas apenas em decorar ou descrever. O texto oficial convoca à reflexão sobre território, pertencimento, desigualdades espaciais e exercício ativo da cidadania. Estes eixos temáticos dialogam diretamente com a trajetória de vida histórica dos trabalhadores da EJA. Eles não apenas possuem plena capacidade de organizar tais conceitos, como são os próprios sujeitos que vivem na pele as contradições desses direitos no espaço urbano. Portanto, a falta de uma adaptação oficial destes parâmetros para a EJA revela que o impedimento não está na complexidade dos conteúdos geográficos, mas na manutenção de uma estrutura escolar que teima em enxergar o adulto não alfabetizado sob a ótica da infantilização e de uma suposta menoridade intelectual.

A partir desta análise, o debate desloca-se da validade destes conteúdos para as condições reais do currículo destinadas a sustentá-los. Quando a modalidade é privada de diretrizes oficiais capazes de deixar clara a importância da educação geográfica na sua organização, aumenta o risco de que tais saberes sejam engolidos pelo foco quase exclusivo dado à alfabetização instrumental e ao cálculo básico. Evidencia-se, assim, uma divisão ideológica nos discursos educacionais contemporâneos: enquanto as intenções e as ementas pedagógicas celebram a democratização e a valorização das trajetórias dos estudantes, a estrutura real do currículo sabota a incorporação destas vivências nos processos de produção do conhecimento científico (Arroyo, 2017).

Neste sentido, torna-se urgente desmistificar os mecanismos políticos que definem a hierarquização e a invisibilização dos saberes das classes marginalizadas. Sob a lente crítica das teorias de Apple (2006) e Ivor Goodson (2008), o currículo nunca opera por escolhas neutras, mas sim por meio de um processo de seleção cultural ligado a projetos dominantes de sociedade. Portanto, a escassa inclusão da EJA no texto da BNCC deixa de ser um mero erro técnico ou uma falha administrativa involuntária para se revelar como uma marginalização deliberada e politicamente produzida.

Logo, o ponto central do esvaziamento formativo da modalidade não reside numa suposta falta de capacidade cognitiva ou na ausência de repertório espacial por parte dos seus estudantes trabalhadores. O cerne da questão repousa na limitação severa das condições curriculares estruturais oferecidas pelo Estado para acolher, debater e aprofundar estas leituras

originais da realidade. Em suma, discutir as presenças e ausências da Geografia na EJA dos anos iniciais impõe um compromisso ético às ciências da educação: exige deslocar o foco do elogio discursivo à experiência do aluno para a denúncia radical das fragilidades e dos silenciamentos político-curriculares que insistem em impedir o seu acesso pleno à totalidade da justiça cognitiva e à real formação cidadã.

4.1. A Geografia como direito formativo na Educação de Jovens e Adultos

As discussões feitas ao longo desta investigação mostram que o debate sobre a Geografia na Educação de Jovens e Adultos vai além da simples organização de horários ou da presença formal de uma disciplina no currículo. O ponto central da questão repousa nas condições reais e de normas para o acesso dos estudantes trabalhadores a conhecimentos que permitam a compreensão crítica do mundo. Diante da falta de diretrizes específicas (Brasil, 2018) e do esvaziamento constante que afeta os anos iniciais da modalidade, refletir sobre o papel da ciência geográfica exige perceber o que está politicamente em jogo quando o conhecimento do espaço é retirado desta parcela da população, transformando uma falha pedagógica numa clara violação de direitos educativos.

Pensar a Geografia como um direito formativo exige reconhecer que este campo do saber oferece ferramentas fundamentais para a leitura da realidade social. Afastando-se de abordagens tradicionais baseadas apenas em decorar informações, a educação geográfica consolida-se como um instrumento indispensável para revelar as estruturas que criam as desigualdades territoriais e a divisão injusta no uso da cidade, da mobilidade e dos serviços públicos. Ao fazer o diálogo entre o cotidiano e o saber organizado, conforme defendem Callai (2005) e Cavalcanti (2008), a disciplina resgata as opressões vividas individualmente pelos alunos da EJA e as reposicionam como consequências de processos históricos e políticos mais amplos. Retirar essa capacidade de análise dos estudantes significa limitar a sua possibilidade de questionar e combater a própria exclusão de que são vítimas.

Esta barreira na formação ganha contornos de injustiça no currículo quando confrontada com a função social da escola. O raciocínio geográfico, defendido por autoras como Castellar (2017), Ascensão (2024) e Silva Ribeiro (2021) como uma estrutura de pensamento complexo, não pode ser tratado como um privilégio de aprendizagem restrito às classes incluídas no ensino regular das crianças. A negação deste modo de pensar o espaço afeta diretamente o direito à emancipação cultural e política

Quando a educação geográfica é tratada de forma dividida ou ocasional o seu acesso deixa de ser uma garantia democrática e passa a depender de iniciativas locais, da sensibilidade isolada de algumas redes de ensino ou de práticas individuais dos professores. Esta falta de regras produz percursos de aprendizagem profundamente desiguais e injustos entre estudantes de uma mesma modalidade. Defender a Geografia como direito formativo, portanto, não é uma simples exigência por espaço para a disciplina; constitui um ato de resistência política a favor da justiça do conhecimento, afirmando que a leitura crítica do território é parte inseparável do direito à educação democrática e à formação humana integral.

4.2. Entre presenças e ausências: currículo, formação e direito ao conhecimento geográfico na EJA

O percurso analítico empreendido ao longo desta investigação consolida o entendimento de que o ponto central da Educação de Jovens e Adultos nos anos iniciais não reside em uma suposta falta de capacidade intelectual ou na ausência de experiências espaciais por parte de seus estudantes trabalhadores. Conforme demonstrado, esses sujeitos tecem, no contato com seu cotidiano de trabalho e de moradia, leituras extremamente complexas e espontâneas sobre os territórios que habitam e transformam. A verdadeira fratura localiza-se na intencionalidade das condições curriculares oficiais, as quais falham cronicamente em oferecer o suporte teórico indispensável para que essa rica bagagem de vida seja aprofundada, sistematizada e elevada ao patamar de conhecimento geográfico escolar com rigor científico.

Mais do que simplesmente identificar lugares ou catalogar fenômenos do espaço, a educação geográfica contribui para que jovens, adultos e idosos compreendam as razões pelas quais as desigualdades são produzidas e como elas afetam a vida cotidiana. Esse movimento amplia as formas de interpretar o mundo e fortalece sentimentos de pertencimento, frequentemente fragilizados por trajetórias marcadas pela exclusão, permitindo que os alunos reconheçam suas próprias experiências como parte de processos coletivos. Desse modo, a presença da Geografia na EJA não se limita à defesa de uma disciplina isolada; trata-se de afirmar o direito ao acesso a conhecimentos que permitam decodificar a realidade social, transformando o espaço vivido em um ambiente de participação ativa e de real exercício da cidadania.

A fragilidade institucional e documental cria um cenário onde o acesso à totalidade dos bens culturais assume um caráter profundamente desigual e contingencial, refém de

iniciativas pedagógicas locais. A invisibilidade normativa que afeta a modalidade (Brasil, 2018) transcende o plano da mera burocracia organizacional; ela atua como um vetor de segregação cognitiva no momento em que impede, de maneira sutil, o direito ao conhecimento geográfico. Retirar desses educandos os instrumentos conceituais da Geografia Escolar, como as categorias de território, lugar e paisagem, equivale a privá-los das ferramentas necessárias para desmistificar as forças políticas e macroeconômicas que operam um afastamento urbano, o estrangulamento da mobilidade e as assimetrias do mundo do trabalho.

Essa barreira afeta diretamente a relação que o sujeito marginalizado estabelece com o próprio saber e com a instituição escolar. Quando a escola reduz seu horizonte curricular a competências mínimas de uma alfabetização mecânica, sob o pretexto de atender a demandas emergenciais de sobrevivência, ela reitera os processos históricos de exclusão sofridos por essa população (Arroyo, 2017).

Contudo, reconhecer as ausências que atravessam o currículo da EJA não significa ignorar as presenças que sustentam cotidianamente essa modalidade. Elas se manifestam nas experiências espaciais construídas pelos sujeitos trabalhadores, nos conhecimentos produzidos em seus territórios de vida e na forma como leem e enfrentam a cidade, seja no deslocamento urbano diário, nas rotas do transporte público, na percepção das mudanças e encarecimento dos bairros ou na organização comunitária da vizinhança. Essas presenças demonstram que, mesmo diante das limitações dos referenciais normativos, a Geografia permanece como uma possibilidade concreta de leitura crítica da realidade e de ampliação das formas de compreender e atuar no mundo.

A educação geográfica emancipa-se da condição de mero componente curricular e assume o status de um direito formativo porque atua sobre as dimensões identitárias, afetivas, sociais e políticas dos sujeitos da EJA. Ao oferecer instrumentos conceituais para interpretar categorias como território, lugar e paisagem, amplia as possibilidades de compreensão das relações de poder inscritas no espaço e favorece leituras mais elaboradas sobre a produção das desigualdades socioespaciais. Compreender que o bairro desassistido, as barreiras à mobilidade ou as desigualdades no mundo do trabalho não constituem fatalidades naturais, mas processos historicamente produzidos, fortalece o reconhecimento dos sujeitos como participantes da produção do espaço e amplia suas possibilidades de atuação social. Em última análise, tensionar as presenças e ausências da Geografia na EJA significa reconhecer que a justiça curricular constitui uma das condições fundamentais para assegurar o direito ao

conhecimento geográfico, ampliando as possibilidades de que jovens, adultos e idosos construam formas cada vez mais críticas e conscientes de compreender, participar e transformar os territórios em que vivem.

Considerações Finais

A presente investigação propôs-se a descortinar as complexas tramas que regulam as presenças e ausências do conhecimento geográfico na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao tomar o currículo não como um aparato técnico neutro, mas como uma esfera marcada por disputas de poder e escolhas políticas, foi possível responder à questão norteadora deste estudo. Evidenciou-se que o sistemático silenciamento da Geografia nesta modalidade não decorre de uma suposta debilidade cognitiva de seus estudantes trabalhadores, mas sim de uma deliberada engenharia de esvaziamento curricular e invisibilidade normativa.

Os objetivos delineados na introdução foram plenamente alcançados por meio de uma metodologia bibliográfica qualitativa que tensionou os campos do Currículo, da EJA e da Educação Geográfica, legitimada pelas observações empíricas do estágio supervisionado. No primeiro momento, desvelou-se que a precarização e o caráter meramente compensatório e utilitarista que historicamente assolaram a EJA operam um severo empobrecimento formativo. Sob o pretexto da urgência em erradicar índices estatísticos de analfabetismo, consolidou-se um foco exagerado voltada a uma alfabetização mecânica e puramente instrumental. Essa dinâmica, amparada pelas forças sutis do currículo oculto, aprisiona o adulto trabalhador no código escrito básico e confina a sua escolarização ao patamar da subsistência laboral, interditando-lhe o acesso ao conhecimento poderoso e universal produzido pela humanidade.

É nessa fratura institucional que se afirma a urgência da Geografia Escolar como um direito formativo inalienável. A ciência geográfica não se reduz a um adendo disciplinar, mas constitui a ferramenta indispensável para a constituição desses educandos enquanto sujeitos políticos, históricos e de direitos. Os estudantes da EJA não entram nas salas de aula como receptáculos vazios ou identidades incompletas à espera de reparação intelectual; são cidadãos plenos que já produzem uma sofisticada e autônoma leitura espacial do mundo. Contudo, sem

o suporte dos conceitos geográficos sistematizados, suas vivências cotidianas de exclusão permanecem aprisionadas no plano do sofrimento individual. A educação geográfica atua, fundamentalmente, como um vetor de pertencimento. Ao instrumentalizar teoricamente o educando para decodificar as forças políticas e econômicas que segregam as cidades e precarizam o trabalho, a disciplina devolve-lhe a dignidade territorial. O trabalhador deixa de se enxergar como um intruso nos enclaves modernos da cidade, e passa a reconhecer-se como coprodutor legítimo do espaço, reconquistando seu direito de circular, ocupar, intervir e pertencer.

Em suma, este estudo consolida a tese de que a omissão de diretrizes específicas para a EJA na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) opera uma injustiça curricular que despreza a formação humana integral desses sujeitos. Longe de encerrar como um diagnóstico puramente acadêmico, esta pesquisa se estabelece como um ato de denúncia e um manifesto político-pedagógico em defesa da justiça cognitiva na educação popular. Rejeita-se, de forma categórica, qualquer tentativa de infantilização ou redução do horizonte formativo do estudante trabalhador. Portanto a premência da Geografia nos anos iniciais da modalidade é uma convocação urgente para a reconfiguração das políticas públicas e das práticas docentes, assegurando que a escola pública cumpra o seu dever democrático mais substancial: subsidiar as ferramentas teóricas para que homens, mulheres jovens, adultos e idosos marginalizados deixem de ser meramente gerenciados pelo espaço e passem a figurar como autores conscientes de sua própria emancipação e de seu território vivido.

Referências

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Ideology and curriculum**. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.
- ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **A construção do raciocínio geográfico na escola**. São Paulo: Contexto, 2017.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; PAULA, Igor Rafael de. **O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, jan./jun. 2020.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.
- DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos CEDES, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa e o futuro social**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizado ao longo da vida: os desafios da educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **O currículo nacional: tensões, desafios e perspectivas**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n. 6, p. 49-62, 2002.

KAERCHER, Nestor André. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento, o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio; SILVA, Patrícia Assis da. **Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do raciocínio geográfico**. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n. 99, p. 34-51, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Patrícia Assis da. **O raciocínio geográfico: mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas**. 2021. 129 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SILVA RIBEIRO, Patrícia Assis da; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. **Interpretação geográfica por professores de Geografia: a mobilização do raciocínio geográfico**. Caminhos de Geografia, Uberlândia, v. 25, n. 97, p. 168-182, fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/RCG259768769>.

SILVA RIBEIRO, Patrícia Assis da; FARIA, Sinara Cristine. **O raciocínio geográfico nas normativas curriculares do Brasil, Chile e Argentina**. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 29, n. 1, e29013, 2024. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2024.v29.43572>.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.