

DIFICULDADES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: O ENSINO NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA EM SÃO DOMINGOS DO ARAGUAIA-PA

Data de aceite: 03/04/2023

Valtey Martins de Souza

Geógrafo e mestrando do Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/ UNIFESSPA, Campus Universitário de Marabá. Marabá-PA

RESUMO: A temática discutida nesse trabalho será o ensino de Geografia nas turmas de 3.^a e 4.^a etapa do Ensino de Jovens e Adultos no município de São Domingos do Araguaia, Pará. A relevância desse trabalho se dá pela necessidade de maior aprofundamento no processo ensino aprendizagem na disciplina de Geografia nas turmas de EJA no município, para se verificar o motivo dos alunos reclamarem da dificuldade em aprenderem Geografia. Assim, a metodologia se pauta numa releitura das temáticas: formação dos educadores no Brasil, formação dos professores de EJA no Brasil e o ensino de Geografia na EJA, e, em uma pesquisa de campo. Portanto, o objetivo principal desse trabalho será o de analisar o modo como os professores de Geografia da EJA ministram suas aulas nas turmas de 3.^a e 4.^a etapa nas escolas da rede municipal e estadual no município

de São Domingos do Araguaia, Pará. Os resultados da pesquisa apontam para a formação da maioria dos professores, para a inadequação das metodologias utilizadas no processo ensino aprendizagem e para a falta de planejamento das aulas.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Dificuldade de aprendizagem. Metodologias de ensino.

ABSTRACT: The theme discussed in this work will be the teaching of Geography in the 3rd and 4th stage of Teaching Youth and Adults in the municipality of São Domingos do Araguaia, Pará. The relevance of this work is due to the need for greater depth in the teaching-learning process in the discipline of Geography in the EJA classes in the municipality, to verify the reason why students complain about the difficulty in learning Geography. Thus, the methodology is based on a re-reading of the themes: training of educators in Brazil, training of EJA teachers in Brazil and the teaching of Geography in EJA, and, in a field research. Therefore, the main objective of this work will be to analyze how EJA Geography teachers teach their classes in the 3rd and 4th stage classes in municipal and state schools in the municipality of São Domingos do Araguaia, Pará. The survey results point

to the training of most teachers, to the inadequacy of the methodologies used in the teaching-learning process and to the lack of class planning.

KEYWORDS: EJA. Learning disability. Teaching methodologies.

1 | INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é o ensino de Geografia nas turmas de 3.^a e 4.^a etapa¹ do Ensino de Jovens e Adultos no município de São Domingos do Araguaia, Pará. Tornou-se comum observar no ensino médio, alunos oriundos da EJA, dizerem: “*a geografia é muito difícil de aprender*”. Devido a tal fato, tornou-se necessário verificar quais os motivos que levam os alunos a fazerem essa afirmação, já que o papel do professor deve ser o de contribuir para a formação de seres capazes de analisar as transformações espaciais, levando em consideração seu papel na transformação desse espaço. Desse modo, decidiu-se verificar se a falha no processo ensino aprendizagem residia no ensino de geografia nas séries/etapas anteriores ao ensino médio.

Esse trabalho se justifica pela necessidade de maior entendimento acerca do processo de ensino aprendizagem na disciplina de Geografia nas turmas de 3.^a e 4.^a etapa da EJA no município de São Domingos do Araguaia, Pará.

Assim, a metodologia para elaboração desse trabalho se pautou numa releitura das temáticas: formação dos educadores no Brasil, formação dos professores de EJA no Brasil e o ensino de Geografia na EJA. Também se realizou uma pesquisa de campo com a intenção de verificar como a disciplina de Geografia é ensinada nas turmas de 3.^a e 4.^a etapa da Educação de Jovens e Adultos no município de São Domingos do Araguaia, Pará.

Portanto, o objetivo principal desse trabalho será o de analisar o modo como os professores de Geografia da EJA ministram suas aulas nas turmas de 3.^a e 4.^a etapa nas escolas da rede municipal e estadual no município de São Domingos do Araguaia, Pará.

Os resultados da pesquisa apontam que as dificuldades de aprendizado dos alunos e alunas se deve a formação da maioria dos professores das séries/etapas passadas, a inadequação das metodologias utilizadas no processo ensino aprendizagem nessas séries/etapas e a falta de planejamento das aulas nesse segmento do processo ensino aprendizagem.

2 | MATERIAL E MÉTODO

Para realização desse trabalho se fez uma releitura das temáticas: formação dos educadores no Brasil (ROMANOWSKI, 2007), da formação dos professores de EJA no Brasil (VIEIRA, 2006) e o ensino de Geografia na EJA (ALBRING, 2006). Se realizou também uma pesquisa de campo para verificar como a disciplina de Geografia

¹ As turmas de 3.^a etapas da EJA correspondem às turmas de 6.^º e 7.^º ano do Ensino Regular, e as turmas de 4.^a etapas desse mesmo modelo, equivalem às turmas de 8.^º e 9.^º ano

é ensinada nas turmas de 3.^a e 4.^a etapa da Educação de Jovens e Adultos no município de São Domingos do Araguaia. Assim, a pesquisa foi feita com um número de 11 (onze) educadores da disciplina de Geografia vinculados ao município e ao estado. Se utilizou questionários estruturados que incluíam questões (onze no total) que se relacionavam a formação dos professores da EJA, ao tempo de trabalho nesse segmento, as turmas que o professor trabalha, a escolha ou não dos conteúdos, a preferência do professor com relação ao modo como os alunos devem se comportar durante as aulas, o modo como o docente vê o desinteresse de alguns alunos pelas aulas e a maneira como o professor avalia o alunado. Foram realizadas gravações das falas e anotações para que os dados fossem compilados, bem como fotografias foram tiradas para compor o registro do ensino de Geografia na EJA no município de São Domingos do Araguaia. Os dados coletados nas entrevistas são apresentados na forma de percentuais.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A formação dos educadores no Brasil

A formação de professores no Brasil, de forma geral, necessita de investimentos, pois segundo Romanowski (2007), mais de um terço do total de professores da educação básica desse país, não possui o nível superior de formação. Dessa forma, sem uma apropriada formação, os professores não têm como contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento de uma escolarização que supere o fracasso visível nos resultados das avaliações que mantêm a aprendizagem dos alunos com médias insuficientes, nos altos índices de evasão e reprovação. Essa precariedade na formação inicial dos professores é reforçada pela precisão de programas de formação continuada que visem proporcionar uma melhoria a esses profissionais.

Desse modo, Romanowski (2007) entende que as políticas governamentais não consideram a carreira e a profissionalização dos professores nas condições desejáveis, tanto na esfera federal como nos demais níveis. Para essa autora, uma das principais preocupações com a formação docente deve corresponder aos primeiros anos da docência, que, por sua vez, é sistematicamente esquecida pelas instituições formadoras e pelos sistemas de ensino. Para que os programas de formação favoreçam uma ação docente mais crítica e consciente, devem possibilitar conhecimentos sobre a escola e o sistema educativo, propiciando dessa forma, o entendimento da complexidade das situações de ensino e as possíveis alternativas de soluções que visem minorar os problemas que surgirem ao professor em formação.

Nesse sentido, Candau (2005), corroborando com Melo e Urbanetz (2008), relata que a formação dos professores, em alguns casos, tem propiciado o aparecimento de docentes tradicionais, onde suas práticas são desvinculadas do contexto sociopolítico e prevalecem os aspectos do conteúdo e das técnicas de ensino.

Nessa perspectiva, Melo e Urbanetz, (2008) descrevem que a educação deve ser entendida no seu contexto socioeconômico e político sendo considerada uma prática social, onde a formação de professores deve considerá-los como sujeitos da prática social e portadores de um papel político que os impeça de considerar suas práticas como neutras. Desse modo, Candau (2005) alerta de que é a necessária união entre teoria e prática na educação de forma geral e na formação de professores.

Assim, Candau e Lelis (2005), citados por Melo e Urbanetz (2008), entendem a importância de tal união entre teoria e prática, na linha da *práxis*, e defendem a ideia de que ambas as esferas, embora distintas, relacionam-se intrinsecamente, mantendo entre si a autonomia relativa, uma interdependência. Dessa forma, a teoria e a prática educativa devem ser os núcleos constitutivos dos cursos de formação de professores, devendo ser trabalhadas em unidade e não separadamente. Nesse sentido, o professor a ser formado depende do contexto histórico-social em que se encontra, das relações sociais existentes, do posicionamento do sistema educacional em relação ao sistema produtivo, para assim, articular no seu fazer pedagógico, as dimensões do “o que ensinar”, do “como ensinar”, do “para que ensinar”, do “para quem ensinar”.

3.2 A formação de professores de educação de jovens e adultos no Brasil

De acordo com Vieira (2006), ao falar sobre os professores que atuam na educação de jovens e adultos (EJA), cita vários autores que entendem que os mesmos enfrentam condições adversas no desenrolar de suas atividades docentes. Dentre essas condições a autora elenca: desarticulação entre teoria e prática durante os cursos de formação inicial desses professores, o processo de proletarização que permeia a profissão docente, as dificuldades da atualização em serviço, as tentativas de controle pelo Estado sobre seu trabalho através de mecanismos de racionalização e privatização de ensino.

Vieira (2006), ainda afirma que há de se agregar ao conjunto de problemas e dificuldades que perpassam a formação e a prática dos educadores que atuam no ensino básico, a inexistência de uma formação específica de seus educadores. Entre os principais desafios a serem enfrentados, a autora relaciona as condições materiais das escolas, a estrutura curricular e do material didático e a formação dos professores.

Desenvolvendo esse raciocínio, Machado (2001) corrobora com Vieira (2006) e falam da formação de professores da EJA. Para as autoras, as pesquisas apontam que um dos entraves das experiências educativas são a precarização e a ausência de uma política nacional de formação docente. Portanto, se faz necessário uma preparação específica para os professores que atuam em EJA. Nesses termos, Vieira (2006) afirma que a EJA congrega um conjunto amplo e heterogêneo de experimentos educativos que possuem formatos e modalidades diversas, compreendendo ações escolares e não-escolares. Para a autora, a EJA possui matizes ricos e propósitos múltiplos, ocorrendo por meio de iniciativas governamentais e não governamentais. No que se refere ao público que as experiências

e programas que compõem essa modalidade educativa na América Latina visam atender, na perspectiva Rivero (1998), se trata de um público diferenciado composto por núcleos camponeses e indígenas, operários e trabalhadores informais, docentes e agentes sociais, sindicalistas, empresários, profissionais, pais de família, pessoas da terceira idade, grêmios e militantes partidários.

Nessa perspectiva, Vieira (2006) corroborando com Fávero e Rumert (1999), falam da formação dos professores de EJA e de como o jovem e o adulto que frequentam essa modalidade de ensino são vistos. Para esses autores:

(...) a ausência de preocupação com a formação de professores de EJA, possui raízes históricas e relaciona-se a um conjunto de representações arraigadas na cultura, que perpassa a educação e outras práticas sociais. Dentre essas representações há aquelas que inspiram muitas práticas de EJA, concebendo-a como “algo a ser adaptado, ou mesmo reproduzido a partir das ações desenvolvidas junto à população infantil”. Nessa concepção o jovem e o adulto com nenhuma ou pouca escolarização são vistos como “alguém que deixou de cumprir, por deficiências próprias, a tarefa que lhe cabia na infância: estudar” (p. 135-136).

Assim sendo, esses autores ainda enfatizam que, como consequência desses fatos, as práticas pedagógicas da EJA são infantilizadas, sendo o jovem e o adulto, em certa medida, imaginados e abordados como “crianças grandes”, “marmanjos” que não aprenderam na “idade apropriada”.

3.3 O ensino de geografia na EJA

Albring (2006) relata que o papel da educação na atualidade, é o de preparar alunos e alunas para a vida como um todo, não apenas para o trabalho, como ocorria no século passado. Para essa autora, vivemos inclusos em uma sociedade pós-industrial ou pós-moderna, em que o capital intelectual é que impera, juntamente com a capacidade de idear, criar e projetar. Nesse cenário, o grande objetivo da EJA é entendido como o de fazer com que alunos e alunas apreciem cada vez mais as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual, já que é somente através da educação que o ser humano tem a possibilidade de se encontrar na conjuntura a qual está inserido.

De acordo com Albring (2006), esse contexto é apropriado para a entrada da Geografia Escolar, que através de conteúdos práticos, concretos e atuais, possibilitam o alavancamento no processo de construção do conhecimento, uma vez que estes educandos buscam aprender conteúdos que colaborem para suas atividades profissionais ou para resolver problemas do seu dia a dia. Nesse caso, é colocada a todos, pelo ensino da Geografia, uma considerável responsabilidade, que é o da formação de cidadãos. Esse fator torna-se essencial, principalmente quando se trata de adultos que já fazem parte de uma comunidade e necessitam ser ativos dentro dela, pois o futuro de seus/suas filhos/família depende de suas atitudes/reflexões.

Assim, para Albring (2006), o estudo da Geografia da EJA deve estar voltado para o local, no entanto o global não pode ser esquecido, pois, em era de globalização necessitamos ser voláteis e compreender as inter-relações existentes no planeta. Os recursos tecnológicos devem ser mostrados aos educandos, para desse modo, dar subsídios intelectuais para que eles os compreendam e apliquem este conhecimento ao seu ambiente familiar, comunitário e profissional. Ainda se faz necessário combater os preconceitos, ressaltar a ética, o respeito aos direitos alheios e as diferenças, a sociabilidade e a inteligência emocional, bem como, desenvolver habilidades do tipo como raciocínio, aplicação/elaboração de conceitos, capacidade de observação e de análise crítica, dentre outros. Além disso, os conteúdos a serem selecionados não podem ter como base currículos estanques, programados na maioria das vezes por pessoas que não conhecem as reais necessidades/aspirações dos alunos e alunas. Eles devem ser flexíveis e adaptáveis ao que se objetiva conhecer, sem deixar de explorar conteúdos fundamentais.

Nessas condições, Albring (2006) relata que para surtir interesse e compreensão, a metodologia utilizada precisa trazer os conteúdos sempre para a vida cotidiana dos educandos, visto que estes, na maioria das vezes sentem dificuldade em se projetar no espaço/território desconhecido. Por isso, as aulas devem apresentar dinamicidade e criatividade, pois o professor necessita proporcionar um ambiente de aprendizado e satisfação, e isso pode ser atingido através de debates, trabalhos em grupo (pode transmitir mais segurança), vídeos, manuseio de revistas, jornais e discussão de notícias que a mídia veicula (proporcionando uma compreensão e análise crítica, bem como o uso de mapas e técnicas de revisão movimentadas). Em suma, as aulas devem cativar os alunos e alunas, visto que estes têm uma jornada múltipla – trabalho, estudo, família, comunidade, lazer – e esse é o ponto nevrálgico que os diferenciam das crianças e adolescentes do ensino regular.

Nestes termos, Albring (2006) entende que na construção do conhecimento, o professor deve assumir o papel de facilitador. Em especial, o profissional da Geografia escolar da EJA, deve primar pela dialogicidade dos conteúdos, desenvolvendo assuntos proeminentes e significativos que levem o educando a conhecer a si próprio, o meio ao qual faz parte e correlacionar este local, com o global, transferir a teoria para a prática e vice-versa. Nessa perspectiva, o educador precisa ser pesquisador, observador, analítico e crítico para poder transmitir isto aos seus educandos. Dessa maneira, o discurso e a prática necessitam caminhar em paralelos e estarem relacionados com a realidade da clientela, pois se assim não for, os fundamentos da Geografia Crítica submergem e as aulas tornam-se apenas repasse de informações. Além disso, as análises dos fatos do dia a dia devem estar subsidiadas em dados científicos, ou seja, o professor precisa proporcionar uma análise da atualidade fazendo ganchos com estudos específicos da disciplina.

Para Albring (2006), o estudo da Geografia na EJA deve proporcionar ao educando: abrir seus horizontes, buscar criar chances que lhe propiciem uma vida digna e com

qualidade, subsidiá-lo na compreensão de sua situação/posição na sociedade e desenvolver um espírito mais humano. Para alcançar tais objetivos, a Geografia deve abordar questões polêmicas, atuais e que estão presentes no cotidiano dos educandos, correlacionando-as com os aspectos geográficos, porém nunca deixando assuntos teóricos terem maior destaque que os práticos.

4 | RESULTADO E DISCUSSÃO

4.1 O ensino de geografia nas turmas de 3.^a e 4.^a etapa no município de São Domingos do Araguaia, Pará

Para analisar o ensino da disciplina de Geografia nas turmas de 3.^a e 4.^a etapa no município de São Domingos do Araguaia, Pará, se realizou uma pesquisa de campo junto a professores que ministram essa disciplina. Durante a pesquisa, detectou-se que dos onze professores pesquisados, 27,27% são pedagogos, 18,18% são licenciados em Letras, 18,18% são licenciados em Matemática, 18,18% são licenciados em História e somente 18,18% são licenciados em Geografia. Nota-se que 81,81% (nove dos onze entrevistados) dos docentes não possuem a formação necessária, e essa é uma condição *sine qua non* para que o aprendizado aconteça. Notou-se também, que a grande maioria dos docentes, 81,81%, possuem uma experiência de quatro anos ou menos, e 18,18% apresentam uma experiência de 5 anos ou mais que isso. Esse também pode ser um dos fatores que contribuem para o aumento nas dificuldades dos alunos e alunas em aprender os conhecimentos geográficos, pois, na percepção de Romanowski (2007), “*Os saberes da experiência são os conhecimentos adquiridos durante a prática. São resultantes do fazer (p. 57)*”. Assim, a inexperiência da maioria dos docentes pesquisados pode contribuir para dificultar o aprendizado, pois na perspectiva de Souza (2005), citada por Romanowski (2007), ficou evidenciado em pesquisas, que os professores iniciantes estão mais preocupados em sistematizar os conteúdos de ensino e os professores mais experientes estão mais preocupados com a aprendizagem e as dificuldades dos alunos.

Nesses termos, quanto ao planejamento das aulas, somente 27,27% planejam todas as aulas, sendo que os 72,72% restantes planejam a maioria ou apenas algumas. Isso é preocupante, pois, segundo Stefanello (2008), o planejamento é um instrumento primordial, devido nortear todo o trabalho do sistema escolar e, inclusive, ajuda na formação de uma sociedade com indivíduos que pensam criticamente. Portanto, quando o docente for planejar suas aulas, deve escolher previamente os conteúdos a ser ministrados e não fazer como os 9,09% dos entrevistados que afirmaram apenas seguir a sequência que se apresenta no livro didático.

No que se refere ao modo como os docentes ministram suas aulas, a grande maioria, 81,81% afirmaram que preferem as aulas em que o professor ao explicar o conteúdo,

permite que o aluno tenha voz e dialogue para a construção do conhecimento. Esse tipo de aula, a expositiva dialógica, é entendido por Lopes (1993), como a forma de aula que utiliza o diálogo entre o professor e os alunos para estabelecer uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências. Os 18,18% que disseram ministrar a maioria das aulas de forma expositiva, parecem ser adeptos da Geografia Tradicional que, segundo Lopes (1993), essa técnica tem sido identificada como a mais tradicional das técnicas de ensino.

Nessa pesquisa ainda se observou que 72,72% dos docentes preferem ter suas explanações interrompidas para que os alunos perguntem e tirem suas dúvidas. Esse fato é uma característica apresentada pela construção do conhecimento, pois, dessa forma, pode ocorrer o diálogo entre dois sujeitos desse processo: o(a) aluno(a) e o(a) professor(a). Os 27,27% que disseram preferir que os alunos só interrompessem as aulas após a explicação para não cortar o raciocínio do professor, parecem intercederem por uma Geografia Tradicional em que o aluno deve “se comportar” devido a(o) fala/discurso do professor ser mais importante que as dúvidas que por ventura surgirem.

Quanto à opinião dos professores a respeito do modo como eles veem os educandos, se entende como preocupante o relato de 18,18% dos entrevistados que entendem como preguiçosos os alunos que não demonstram interesse pelas aulas. Entende-se que eles deveriam concordar com os 81,81%, que acham que essa falta de interesse pode estar ligada ao cansaço pelo trabalho diário ou a falta do uso de uma nova metodologia que chame a atenção para as aulas.

Quanto ao modo como os professores avaliam os alunos, a maioria, 81,81% afirmou que o método utilizado é o processual, onde são considerados todos os aspectos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula. Parece que Melo e Urbanetz (2008) também concordam com esse método avaliativo, pois, dizem que para a avaliação ser eficiente ela precisa acontecer permanentemente durante todo o processo educativo. Os dados preocupantes ficam por conta dos 18,18% que afirmaram que na hora de avaliar os alunos e alunas, fazem somente uma prova escrita, preferencialmente com questões objetivas, pois assim, fica mais fácil de corrigir.

5 | CONCLUSÃO

Conclui-se que o modo como os professores de Geografia da EJA ministra suas aulas nas turmas de 3.^a e 4.^a etapa nas escolas da rede municipal e estadual no município de São Domingos do Araguaia, Pará, é inadequado em alguns casos, dificultando assim, um maior aprendizado por parte dos alunos e alunas, pois a maioria dos docentes não possuem a formação necessária, e essa é uma condição *sine qua non* para que o aprendizado aconteça. Outro fator que pode ter contribuído para dificultar o aprendizado foi a inexperiência da maioria dos docentes pesquisados, pois na perspectiva de Souza (2005), citada por Romanowski (2007), ficou evidenciado em pesquisas, que os professores

iniciantes estão mais preocupados em sistematizar os conteúdos de ensino e os professores mais experientes estão mais preocupados com a aprendizagem e as dificuldades dos alunos. Ainda houve casos de falta de planejamento das aulas, e isso é preocupante, pois, segundo Stefanello (2008), o planejamento é um instrumento primordial, devido nortear todo o trabalho do sistema escolar e, inclusive, ajuda na formação de uma sociedade com indivíduos que pensam criticamente. Alguns pesquisados falaram fazer uso apenas do livro didático, outros disseram ministrar a maioria das aulas de forma expositiva, outros ainda relataram preferir que os alunos só interrompessem as aulas após a explicação para não cortar o raciocínio do professor, estes parecem interceder por uma Geografia Tradicional em que o aluno deve “se comportar” devido a(o) fala/discurso do professor ser mais importante que as dúvidas que porventura surgirem.

REFERÊNCIAS

ALBRING, L. **O ensino da Geografia na Educação de Jovens e Adultos**: por uma prática diferenciada e interdisciplinar. 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/loraine_albring_ensino_geografia.pdf> Acessado em: 15 jul. 2009.

CANAU, V. M. (Orgs.). **Rumo a uma nova didática**. 16 ed. Petrópolis, Vozes, 2005.

CANAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANAU, V. M. (Orgs.). **Rumo a uma nova didática**. 16 ed. Petrópolis, Vozes, 2005. p. 56-72.

FÁVERO, O; RUMERT, S. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. **Educação em revista**, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 30, 1999.

LOPES, A. O. Aula Expositiva: Superando o Tradicional. In: PASSOS, I; VEIGA, A. (orgs.). **Técnicas de ensino**: por que não? 2 ed. Campinas, Papirus, 1993. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

MACHADO, M. M. Formação de professores de EJA: como as pesquisas tratam deste tema? Alfabetização e cidadania – **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, n. 13, dez. 2001.

MELO, A; URBANETZ, S. T. **Fundamentos de didática**. Curitiba, Ibpex, 2008.

RIVERO, J. Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos. In: **Seminário Regional Programa de Educación Compensatoria em America latina e el Caribe**. Buenos Aires, 2 out. 1998.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. ver. e atual. – Curitiba, Ibpex, 2007.

SOUZA, G. M. R. **Professor reflexivo no ensino superior**: intervenção na prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.

STEFANELLO, A. C. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de geografia**. Curitiba, Ibpex, 2008.

VIEIRA, M. C. A formação de professores de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Reflexões sobre as políticas públicas contemporâneas. In: **Revista da Alfabetização Solidária / Alfabetização Solidária**. v. 6, n. 6, 2006. São Paulo, Unimarco, 2006. p. 129-142.