



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

MARIA JOSÉ GUEDES PONTES

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): a
atribuição da didática nas aulas remotas da Escola Municipal de Ensino Fundamental
Ulisses Maurício de Pontes em Sertãozinho/PB**

**GUARABIRA/PB
2021**

MARIA JOSÉ GUEDES PONTES

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): a atribuição da didática nas aulas remotas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ulisses Maurício de Pontes em Sertãozinho/PB

Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca examinadora, no curso de Geografia, pela Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, Campus III, como requisito para a obtenção do título de graduada em Licenciatura Plena em Geografia.

Linha de pesquisa: Geografia, Educação e Cidadania

Orientador: Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva

**GUARABIRA/PB
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

P814e Pontes, Maria José Guedes.

O ensino de geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) [manuscrito] : a atribuição da didática nas aulas remotas da escola municipal de ensino fundamental Ulisses Maurício de Pontes em Sertãozinho/PB / Maria Jose Guedes Pontes. - 2021.

72 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação : Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva , Departamento de Geografia - CH."

1. Geografia. 2. Didática. 3. Educação de Jovens e Adultos. I. Título

21. ed. CDD 374

MARIA JOSÉ GUEDES PONTES

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): a atribuição da didática nas aulas remotas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ulisses Maurício de Pontes em Sertãozinho/PB

Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca examinadora, no curso de Geografia, pela Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, Campus III, como requisito para a obtenção do título de graduada em Licenciatura Plena em Geografia.

Linha de pesquisa: Geografia, Educação e Cidadania

Aprovada em: 30/09/2021.

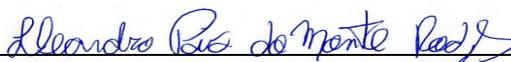
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Luiz Artur Pereira Saraiva (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Dra. Juliana Nóbrega de Almeida
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Leandro Paiva do Monte Rodrigues
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus, que é a base da minha vida, por meio de sua misericórdia concedeu-me forças para vencer esse desafio e outros que virão, em ti ó Senhor deposito minha confiança e encontro refúgio! Aos meus pais, pela representação de perseverança, sempre me apoiando e incentivando a enfrentar as adversidades da vida. A todos que sonham e lutam por uma educação pública de qualidade, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, que me deu forças e sabedoria para vencer mais essa etapa acadêmica e por ter me ensinado no seu desenvolver que a cada passo meu, a cada segundo vivido, é uma prova de que Ele está me dando a oportunidade de conquistar meus objetivos, mas que sejam apenas aqueles dos planos Dele para mim.

Aos meus pais, Deniz Barbosa Pontes e Maria Joseane Guedes Pontes, que me formaram, antes de tudo, a ter caráter, empatia e humildade, e me conduziram com seus ensinamentos a seguir firme mesmo diante dos obstáculos, lutando pelo meu espaço para conquistar meus sonhos, e estes, mais que ninguém, se orgulham do caminho que segui, da mulher que venho me tornando, mas ressalto com muita gratidão: essa pessoa que sou devo a vocês, e esse ciclo que se encerra, transformando-se hoje em fruto, é nosso.

Aos meus irmãos, Djanilson, Djanice, e em especial, a minha anjinha Deyse Kamilla (in memoriam) que sempre me transmitiram ternura e foram sinônimo de força nos estudos; a minha sobrinha Maria Kamylla, por fazer de seu sorriso uma das minhas maiores motivação; e a minha avó Mariete, que foi quem me ajudou desde os primeiros momentos a levantar quando cair, quem me deu a mão diante as necessidades financeiras e, de forma singular, sua perseverança e incentivo foram o que me fez seguir os passos dos estudos e entrar na universidade, a acreditar que seria possível alcançar este sonho. Muito obrigada pelo amor e apoio sincero nas travessias dos caminhos mais árduos.

A minha família, meus amigos e amigas, pelas palavras, ações e cuidados dedicados durante toda trajetória percorrida, que, sem dúvida, foram muito importantes.

A Universidade da Estadual Paraíba (UEPB), Campus III, e a todos os professores e professoras, formadores e formadoras do Curso de Licenciatura Plena em Geografia desta universidade pela formação e transformação em minha vida pessoal e profissional.

Ao meu orientador, Luiz Arthur Pereira Saraiva, pelas leituras sugeridas ao longo das orientações, por toda paciência, contribuição e dedicação, as quais foram essenciais para a construção deste trabalho, ademais, agradeço pelos ensinamentos durante o curso, que me fizeram ir mais longe, vencer barreiras e desenvolver mais criticidade no olhar. Enfim, por todo apoio na construção da minha história no mundo acadêmico, contribuindo com suas sábias palavras na minha formação profissional e pessoal, gratidão eterna!

Aos docentes da banca avaliadora Juliana Nóbrega de Almeida e Leandro Paiva do Monte Rodrigues, pela disponibilidade em ler esta pesquisa e pelas contribuições. E agradeço

a ambos por terem sido luz no meu caminho, todas as vezes que precisei de vocês os mesmos não me faltaram. Minha infinita gratidão por tudo e por tanto.

Aos funcionários e funcionárias, colaboradores e colaboradoras que trabalham neste Centro de Humanidades.

Aos meus e minhas colegas deste Centro de Humanidades, em especial, aos do curso de Geografia pela troca de conhecimentos e pela amizade que se sedimentou ao longo dessa trajetória. Todos e todas, cada um de modo particular contribuíram para a minha formação.

Aos meus e minhas colegas de trabalho, pelo apoio sempre que possível e por torcerem e acreditarem em meu potencial.

Aos alunos e alunas das turmas 6º/7º e 8º/9º da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Ulisses Maurício de Pontes, pela contribuição para a realização desta pesquisa, e a todo o quadro educacional presente nesta escola.

A todos e todas que vêm contribuindo direta ou indiretamente para mais essa realização na minha vida, para minha formação acadêmica, profissional e pessoal, meus sinceros agradecimentos.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”

Paulo Freire

043 - LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

TÍTULO: O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

(EJA): a atribuição da didática nas aulas remotas da Escola Municipal de Ensino Fundamental

Ulisses Maurício de Pontes em Sertãozinho/PB

LINHA DE PESQUISA: Geografia, Educação e Cidadania

AUTORA: Maria José Guedes Pontes

ORIENTADOR: Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva (UEPB/CH/DG)

BANCA EXAMINADORA: Prof.^a Dra. Juliana Nóbrega de Almeida (UEPB/CH/DG)

Prof. Dr. Leandro Paiva do Monte Rodrigues (UEPB/CH/DG)

RESUMO

Diante das diversas limitações e dificuldades existentes na educação brasileira, nota-se a indispensabilidade da inclusão dos sujeitos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos. E a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para esse grupo, com intuito de instruir esses seres a atuar emancipadamente. A pesquisa traz a importância da didática do docente de Geografia no processo de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos em tempos-espacos de aulas remotas, apresentando um longo caminho a se percorrer que vai desde a formação docente às políticas públicas para compreendermos de maneira mais detalhada essa problemática. Neste contexto, o presente trabalho vem investigar como são inseridas as práticas didático-pedagógicas no ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ulisses Maurício de Pontes, sobretudo, pela busca de uma aprendizagem significativa, com o intuito de formar pessoas críticas e capazes de discernir sobre as questões políticas, sociais, econômicas, culturais e ambientais. Os procedimentos metodológicos adotados pautaram-se em revisão bibliográfica e documental, com uma abordagem qualitativa, bem como na aplicação de questionários virtuais, sendo está uma pesquisa ação. Os resultados demonstram que, mesmo diante dos desafios contidos, tanto na EJA, quanto na Geografia, como nas aulas remotas, ainda assim, é possível utilizar-se de metodologias didáticas com um enfoque mais específico no que diz respeito a vivência deste público, as suas particularidades, que sempre existiram e que, diante desse momento atípico, se tornou ainda mais presente, para que ocorra um ensino significativo e transformador.

Palavras-chave: Geografia; Didática; Educação de Jovens e Adultos.

043 - LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

TÍTULO: O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): a atribuição da didática nas aulas remotas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ulisses Maurício de Pontes em Sertãozinho/PB

LINHA DE PESQUISA: Geografia, Educação e Cidadania

AUTORA: Maria José Guedes Pontes

ORIENTADOR: Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva (UEPB/CH/DG)

BANCA EXAMINADORA: Prof.^a Dra. Juliana Nóbrega de Almeida (UEPB/CH/DG)

Prof. Dr. Leandro Paiva do Monte Rodrigues (UEPB/CH/DG)

ABSTRACT

Given the various limitations and difficulties that exist in Brazilian education, the indispensability of including subjects who did not have the opportunity to complete their studies is noted. And Youth and Adult Education (EJA) is a teaching modality aimed at this group, with the aim of instructing these beings to act emancipatedly. The research highlights the importance of teaching Geography didactics in the teaching-learning process of Youth and Adult Education in times-spaces of remote classes, presenting a long way to go that goes from teacher training to public policies to understand this problematic way in more detail. In this context, the present work investigates how the didactic-pedagogical practices are inserted in the teaching of Geography in Youth and Adult Education, at the Ulisses Maurício de Pontes Municipal Elementary School, above all, in the search for a meaningful learning, with the aim of to train people who are critical and capable of discerning about political, social, economic, cultural and environmental issues. The methodological procedures adopted were based on a bibliographic and documental review, with a qualitative approach, as well as the application of virtual questionnaires, which is an action research. The results demonstrate that, even in the face of the challenges contained, both in EJA, and in Geography, as in remote classes, it is still possible to use didactic methodologies with a more specific focus regarding the experience of this audience, the its particularities, which have always existed and which, in view of this atypical moment, have become even more present, so that a meaningful and transforming teaching can take place.

Keywords: Geography; Didactics; Youth and Adult Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Alunos/as da EJA segundo faixa etária.....	39
Gráfico 02: Alunos/as da EJA segundo sexo.....	40
Gráfico 03: Quantos anos os/as alunos/as ficaram fora da escola.....	40
Gráfico 04: Motivo que impediu os/as alunos/as de estudar.....	41
Gráfico 05: Razão que fez os/as alunos/as retomar os estudos (buscar a EJA).....	42
Gráfico 06: A opinião dos/as alunos/as acerca do ensino remoto.....	43
Gráfico 07: Participação dos/as alunos/as nas aulas remotas de Geografia.....	45
Gráfico 08: Compreensão e aprendizagem dos conteúdos geográficos.....	55
Gráfico 09: Ligação dos conteúdos de Geografia com o cotidiano.....	56
Gráfico 10: Metodologias usadas nas aulas remotas eram pertinentes e diversificadas.....	58
Gráfico 11: Sobre a didática da professora de Geografia ser adequada para a turma.....	60
Gráfico 12: Sobre as condições garantidas pela comunidade escolar para que os/as alunos/as continuassem os estudos diante das aulas remotas.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** Base Nacional Comum Curricular
- CEAA** Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CNEJA** Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
- CRUZADA ABC** Cruzada Ação Básica Cristã
- DCNEJA** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
- EJA** Educação de Jovens e Adultos
- FNDE** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FNEP** Fundo Nacional de Ensino Primário
- LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** Ministério da Educação
- MES** Ministério da Educação e Saúde
- MOBRAL** Movimento Brasileiro de Alfabetização
- OMS** Organização Mundial da Saúde
- PAS** Programa Alfabetização Solidária
- PBA** Programa Brasil Alfabetizado
- PCNs** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEJA** Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos
- PNAAL** Programa Nacional de Alfabetização de Adultos
- PNAC** Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
- PNE** Plano Nacional de Educação
- PNLD** Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- PNLD-EJA** Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
- PROEJA** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- PROJOVEM** Programa Nacional de Inclusão de Jovens
- PRONATEC** Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- SEA** Serviço de Educação de Adultos
- SEALF** Secretaria de Alfabetização
- SECADI** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão
- SEMESP** Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL.....	20
3 O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA NA ESCOLA ULISSES MAURÍCIO DE PONTES.....	34
4 A RELEVÂNCIA DA DIDÁTICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS-ESPAÇOS DE AULAS REMOTAS.	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICE.....	73

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país marcado por grandes desigualdades sociais e o acesso à educação pública é um dos caminhos para a diminuição dessas desigualdades. Entretanto, o abandono escolar e a repetição de série são alguns dos problemas mais presentes no cenário educacional brasileiro (BRASIL, 1996). E muitos dos cidadãos que não concluíram a educação básica, ao retomar os estudos, passam a ser introduzidos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), instituída em 2000, a EJA é uma modalidade de ensino que vem buscando a inclusão e o progresso sociocultural dessas pessoas que não tiveram a oportunidade de iniciar ou terminar os estudos no ensino fundamental e médio na “idade adequada” por diversas controvérsias, inclusive, muitas das vezes, ao se deparar com preconceitos, críticas, trabalho infantil, dentre tantas outras dificuldades (BRASIL, 2000). Sendo perceptível que isso ocorre, sobretudo, pela pressão da sociedade, ao vê-los e tratá-los de maneira diferentes, excluídos do convívio social e dificultando sua socialização.

No Parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000), a EJA explana esta concepção de resgate de uma dívida social, vinda de herança colonial negativa, quando se resguardou concretamente uma educação fortalecedora da desigualdade social e, no entanto, percebe-se que essa lacuna persiste até hoje, visto que a educação pública oferecida nas instituições não proporciona uma aprendizagem significativa por não pretender formar pessoas ativas, e sim alienadas, para atender inclusivamente a demanda do capital.

Contudo, o que se sabe é que o sistema educacional proposto nas escolas precisa ser mudado, inclusive, quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, pois a forma de ensino para este público deve diferenciar-se da educação regular, como, também, requer um quadro de professoras e professores preparados para interagir empaticamente com estes devido às suas diversidades e especificidades. Conseqüentemente, precisam saber estabelecer o ensino dialógico fundamentado no pensamento de Freire (2001), ao afirmar que não há outro caminho para a educação-humanização senão por meio da dialogicidade, pois permite a participação e reflexão dos/as alunos/as, capacita as turmas a tomarem por si só suas decisões de maneira consciente e crítica. As práticas educativas determinam as ações da escola e seu comprometimento social de transformação e formação da sociedade (LIBÂNEO, 2005).

Porém, o que acontece é que a EJA tem se pautado em programas marcados pela descontinuidade e frágeis políticas públicas, assim, sucedendo de maneira fragmentada, como um suplemento, sendo não vista por sua especificidade, perdendo sua essência de política

educacional, pois, justamente “o que a caracteriza e a diferencia da educação escolar de crianças e adolescentes é o conjunto de características específicas de seu público” (SANTOS, 2014, p. 46). Então, essa modalidade deveria se encontrar em um patamar mais peculiar, prevendo projetos educativos que considerassem os sujeitos e suas experiências. Portanto, diante disso, exige-se uma discussão mais ampla à sua verdadeira função. Qual é a sua verdadeira função? Será que esta modalidade um dia cumprira a sua verdadeira função? Estas indagações ficaram abertas para serem pensadas e discutidas.

A conjuntura educacional da atualidade traz consigo incertezas e, por isso, há essa necessidade de analisar como os/as docentes, dando ênfase aos de Geografia, se reinventaram diante e durante este contexto de pandemia do Covid-19, o qual transpôs as aulas para uma forma remota, como também em pensar formas/modelos de ensino que pudessem atender as particularidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que já carrega consigo grandes desafios. Conforme Monteiro (2020), reinventar a própria profissão docente em meio à tensão dessa crise, em tempos de adversidade, não é nada fácil, mas sim, é possível.

Portanto, os/as docentes de Geografia que lecionam nesta modalidade, falando do mundo e dos povos, precisam ensinar fazendo indagações, problematizando o conteúdo a partir do cotidiano do alunado, estabelecendo uma ligação com os seus diversificados e desiguais interesses e experiências, aceitando os conhecimentos já carregados por eles e articulando-os com os que pretende fazê-los alcançar, ou seja, correlacionando o senso comum com o conhecimento científico, como forma de amenizar a falta de intimidade com as aulas no ambiente virtual, e em busca de estabelecer uma relação mais simples e semelhante do “normal”, para isso adequando as aulas à dinâmica desse público, a fim de minimizar a evasão escolar que, por sinal, já é enorme.

Logo, é relevante que o “profissional da EJA receba formação em teorias pedagógicas sobre a juventude e vida adulta, a fim de conhecer e perceber o seu aluno como sujeito de direitos, respeitando seus saberes” (SOARES, 2008, p. 63). Portanto, nesse período, passou a ser ainda mais fundamental adequar e repensar práticas didático-pedagógicas que contribuam na familiaridade dessa categoria educacional. O foco do trabalho pedagógico docente faz toda diferença, ele deve preocupar-se com os alunos e as alunas, mas, necessita-se de políticas públicas e programas para ratificar o ensino-aprendizagem com qualidade e eficiência.

A pesquisa buscou investigar como são inseridas as práticas didático-pedagógicas no ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ulisses Maurício de Pontes, sobretudo, pela busca de uma aprendizagem significativa, com o intuito de formar pessoas críticas e capazes de discernir sobre as questões

políticas, sociais, econômicas, culturais e ambientais. Com os objetivos específicos, pretendem-se: a) caracterizar um breve histórico da política de EJA no sistema educacional brasileiro; b) levantar as contribuições do conhecimento geográfico para o aluno da EJA; c) examinar o perfil do docente, os materiais e metodologias utilizadas nas aulas, inclusive, por, atualmente, estarem sendo remotas, como também mediadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e d) sugerir práticas didáticas geográficas que possam facilitar a melhor compreensão dos conhecimentos aos discentes da EJA.

A escolha do tema deste trabalho surge do fato da pesquisadora ser professora da escola investigada e de conviver diariamente com as dificuldades apresentadas pelos alunos e alunas da EJA. O interesse desse estudo iniciou-se em 2019, ao começar a lecionar Geografia nesta instituição, e refletir as peculiaridades e didática das aulas para este público de jovens e adultos, mas se concretizou quando o ensino sofreu modificações em sua dinâmica em virtude do novo cenário que estamos vivendo.

Assim, a pesquisa justificou-se pela necessidade de compreender como é o ensino-aprendizagem de Geografia na EJA, isso diante do novo momento da educação básica, da mediação docente através de aulas remotas. Arelado a esse fato, visto não termos um estudo dessa temática no âmbito local, como também, por nos permitir um aprofundamento no conhecimento sobre o presente contexto educacional, de modo particular na EJA. Essas questões ampliaram nossos horizontes e nos fizeram buscar embasamentos teóricos que nos ajudassem a desenvolver e compreender o tema.

Portanto, a reinserção à escola é uma luta enfrentada pelos jovens e adultos, para não sofrerem novas exclusões. Para além, enfatizar que o ensino de Geografia é um dos mais importantes no âmbito educacional, principalmente voltado à EJA, em que ao produzir Geografia, estamos autoproduzindo nossa significação e evidência no mundo e atender, prioritariamente, a classe trabalhadora, que precisa compreender as transformações do mundo e do seu lugar. Em meio ao atual cenário da educação brasileira, notou-se a importância de discutir como estão sendo mediadas as aulas remotas para os jovens e adultos.

Vindo a assumir pertinência frente à didática do professor, de modo vasto, e particular, aos de Geografia. Entretanto, unindo-o à proposta de uma educação libertadora, especialmente para a modalidade EJA, mas não devemos esperar nos deparar com uma didática pronta, “perfeita” para tal público, porque não existe: só saberemos qual é mais adequada ao primeiramente verificar e utilizar-se de distintas possibilidades, sendo isso essencial para a construção de um ensino mais de qualidade, a fim de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Em suma, particularizamos o papel do professor de Geografia na EJA, sua atuação e, para esta análise, observou-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Ulisses Maurício de Pontes, em Sertãozinho/PB. Onde durante o ano de 2020, foi realizado um diálogo com a professora de Geografia e aplicado questionário com os/as 33 alunos/as dos ciclos III e IV da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo então o mesmo nosso principal foco de estudo, no qual buscamos entender sobre o processo de ensino-aprendizagem diante as aulas remotas, o desafio que está sendo para essa modalidade e para a professora lidar com o ensino a distância, que impactou de maneira incisiva a escolarização vivenciada pelos educadores e educandos.

Contudo, diante do exposto, e para a realização desse trabalho científico, foi preciso escolher um caminho metodológico, parte intrínseca da teoria, através do uso de técnicas que possibilitam compreensão da realidade (MINAYO, 2006). A pesquisa parte do método materialista histórico-dialético, no enfoque de uma noção mais crítica, ao possibilitar a apreensão da realidade concreta, e, enquanto práxis, busca transformação e novas sínteses de conhecimento e da realidade (FRIGOTTO, 2001). Diz respeito às contradições da realidade, junto com a concepção de mundo do investigador que busca compreender a essência oculta nas relações sociais historicamente produzidas com a finalidade de transformá-las e estabelecer verdades científicas para sua interpretação.

Desenvolveu-se mediante procedimentos bibliográfico, ao buscar a resolução de um problema pela análise de referenciais teóricos publicados (BOCCATO, 2006); documental, visto que os documentos são fontes de dados brutos (CALADO; FERREIRA, 2004); abordagem qualitativa, onde a informação não pode ser quantificada, expressa em dados numéricos, ou estes tem um papel menor na análise (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008); e enfatiza-se que esta é uma pesquisa-ação, forma de investigação que informa à ação que se decide tomar para melhorar a prática, a qual se aprimora pela oscilação sistemática entre o agir por meio dela e o investigar a respeito (TRIPP, 2005), sendo remetidas sugestões e intervenções no decorrer da pesquisa, mas, limitadas pelo contexto e pela ética da prática.

Propomos abordar a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que passou por várias etapas, tentando conquistar o seu lugar e ganhar o devido reconhecimento na educação básica brasileira. Além disso, descrevendo a relevância do ensino de Geografia para essa modalidade educativa, por permitir aos alunos e alunas enxergar as diferentes relações do meio atreladas ao mundo do trabalho, no qual os mesmos estão inseridos. Enfatizando ainda, o papel do/a professor/a, através de sua atuação, da sua forma de ensinar, onde deve associar os conteúdos aos cotidianos e as bagagens culturais dos/as alunos/as, instituindo, um elo entre

seus interesses e suas experiências com o conhecimento científico, isso, porém, ocorrendo de forma didática, inclusive, atualmente, frente ao contexto pandêmico do Covid-19 onde o ensino-aprendizagem está sendo mediado a distância.

A parte empírica a partir de coletas de dados em campo não ocorreu devido à pandemia, então para analisar as informações sobre como eram as aulas remotas de Geografia na Educação de Jovens e Adultos na escola Ulisses Maurício de Pontes, foi utilizado a análise de conteúdo, por meio de questionário e diálogo virtual, indagando de fontes diretas (pessoas) que vivenciaram essa situação. Tanto quanto usado nas filtrações das contribuições dos referenciais bibliográficos e documentais.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, onde o pesquisador é quem busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás das informações e permite a classificação dos componentes do significado da mensagem, isto é, uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Logo, é uma técnica para ler e interpretar os conteúdos, que analisados adequadamente nos abrem leques de conhecimentos.

O trabalho está estruturado em três capítulos, que compreendem os pontos mais relevantes desta abordagem, partindo das problematizações até os resultados obtidos. No primeiro capítulo, “Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil”, relatamos a trajetória da educação, desde o período colonial, ao desenrolar sobre a fala de Paulo Freire, e a que condições encontra-se a modalidade atualmente no nosso país.

No segundo capítulo, que tem como título “O ensino de Geografia da EJA na escola Ulisses Maurício de Pontes”, escrevemos sobre o quanto é importante a educação geográfica na vida dos alunos e alunas, para que esses possam manter-se incluídos na sociedade como um ser participativo, explanando como está sendo mediada na escola referida, na modalidade EJA. Que requer um quadro de docentes preparados para atuar de uma forma que garanta a permanência dos/as discentes na escola, e não que venha apenas suprir a escolaridade perdida.

No terceiro capítulo, “A relevância da didática do professor de Geografia na Educação de Jovens e Adultos em espaços-tempos de aulas remotas”, é exposto que o problema para efetivar a EJA com qualidade está relacionado à didática, incluindo nesta a qualificação do/a professor/a, a carência de materiais adequados e tantos outros fatores que fazem com que aqueles que realmente necessitam, acabem não conseguindo acompanhar os estudos e, durante o ensino remoto, ainda mais, por não acompanharem este novo modelo, ou a forma que acabou sendo mediado.

Em síntese, optou-se por estes caminhos no desenvolvimento para chegarmos ao seu norte, a forma de ensinar na EJA: faz-se necessário discorrer sobre uma abordagem pautada nos principais acontecimentos dessa modalidade, pois não haveria fundamento abordar qualquer assunto sem antes justificar o porquê de determinadas situações antigamente e no sentido presente. Seguidamente, enfatizando a importância do ensino de Geografia e o papel do/a professor/a que leciona esse componente, na formação escolar dos jovens e adultos.

E, por fim, foram remetidas as considerações finais, com sugestões e contribuições a respeito do tema, cujo resultado obtido foi considerável para se entender um pouco como está o ensino-aprendizagem ofertado para os estudantes da EJA, sobretudo, diante das aulas remotas e como os mesmos estão se sentindo perante esse novo modelo educacional.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL

A educação destinada aos jovens e adultos no Brasil teve suas raízes fixadas desde o período da colonização do país (MOURA, 2003). Porém, foi realmente sistematizada tal educação, sobretudo, para os adultos, muito tempo depois, apenas em 1945, com a aprovação do Decreto nº 19. 513, de 25 de agosto. Daí por diante, novos projetos e campanhas surgiram com o intuito de alfabetizar os jovens e adultos que tiveram seu acesso à educação negado durante a infância e adolescência, todavia, muito mais como produto para o combate da miséria social do que como desenvolvimento.

Distingue-se, de acordo com Paiva (2003), que a Educação de Jovens e Adultos é toda educação designada aos que querem uma nova oportunidade de iniciar ou concluir a escolarização no “tempo certo”. Mas, apesar disso, o sistema de ensino para Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil vem sendo pautado em frágeis políticas públicas, que acabam tornando-se insuficientes para dar conta da demanda e cumprimento do direito de acesso/permanência à escola para todos e todas, como, também, não exerce seu verdadeiro princípio, sucedendo como um ensino fragmentado, um suplemento e, ainda por cima, alienado ao sistema econômico capitalista.

Ocorrendo um atendimento educacional ligado às necessidades capitalistas, vindo alienar os indivíduos a servir à ordem econômica vigente “formando a força de trabalho necessária aos diferentes estágios de desenvolvimento do capitalismo. Contudo, ela não tem uma aplicação direta e exterior aos interesses dos trabalhadores” (OLIVEIRA, 2003, p. 19), não permite que se tornem livres da condição que lhe é imposta, pois a classe que detém o poder “procura conformar as instituições a seus interesses. Assim é que no Brasil, a escola sempre esteve organizada para formar as elites sociais” (LIBÂNEO, 2014, p. 94). Com isso, Freire (2001; 2005) evidencia que se os educadores e educandos não forem protagonistas do seu processo de formação, não superarão o intelectualismo alienante.

Nem sempre a EJA foi reconhecida como uma modalidade educativa, a mudança de ensino supletivo para Educação de Jovens e Adultos deu um maior significado e expressão ao ensino oferecido a esses sujeitos. Uma de suas características mais explícitas é a diversidade (SOARES, 2008), tanto em relação ao seu público, às iniciativas e às particularidades, portanto, o respeito à pluralidade dos/as alunos/as e a flexibilidade de tempos e espaços lhe são inerentes, como também devemos pensar na metodologia e no profissional específico que ela requer para o seu exercício.

Foi com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394, de 1996, que a EJA passou a ser instituída pelo Ministério de Educação (MEC) como modalidade de ensino, com o dever em assegurar ensino gratuito aos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica na “idade apropriada”, nas etapas de ensino fundamental e médio (BRASIL, 1996), visando, assim, a reinserção destes na sociedade, em virtude das exigências de escolaridade para o acesso e a permanência no mercado de trabalho. Mas por que existem tantas pessoas que foram excluídas da escola?

Segundo Santos, “muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico)” (SANTOS, 2003, p. 74). A vista disso, evidencia-se que grande parte dos/as alunos/as tiveram seu processo educativo interrompido pela necessidade de garantir sua própria sobrevivência. Porém, o poder público deveria ratificar e estimular o acesso e a permanência dos jovens e adultos que retornam as escolas, uma vez que a reinserção é uma luta árdua para não sofrerem novas exclusões.

O termo exclusão é usado de forma ampla e com isso causa alguma imprecisão, mas, conforme Estivill (2003), a exclusão é um indício do passado e do presente e que pode, quando não resolvido, pertencer ao futuro, sendo o resultado da ação de um grupo considerado mais favorecido em detrimento do menos favorecido, de modo que a intenção é repelir, expulsar e subordinar os menos favorecidos.

Assim, a exclusão na perspectiva educacional, mais precisamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), engloba causas e consequências diversas, ao representar uma dívida social antiga não reparada, na medida em que os sujeitos dessa modalidade tiveram o direito à educação negado e, conseqüentemente, perderam, também, outros direitos. Baseada nas ideias de Freire (2001), realmente há uma exclusão escolar, pois muitos dos estudantes foram e são impedidos de ingressar nas escolas, devido principalmente a vários problemas socioeconômicos e outros até ingressam, mas não conseguem se manter.

Compreendemos que a exclusão é uma temática que, direta ou indiretamente, sempre encontrou enfrentamento nas palavras de Freire, ao lutar pela superação das desigualdades, da realidade injusta, opressora e excludente, transcendente de geração em geração. Sensibilizado com a situação de injustiça dos analfabetos, expressava com grande firmeza que o público assistido pela EJA, em sua maior parte, sujeitos advindos da classe baixa e, que em um determinado momento e por alguma razão, foram conduzidos ou obrigados a renunciar os estudos deveriam receber uma educação democrática e não elitista.

Entretanto, a EJA se apresenta como uma forma de reivindicação, sobretudo, da classe trabalhadora que almeja regressar aos estudos. E combate à exclusão, na medida em que é assegurada como um direito e, indutora não só do acesso como da permanência na escola, tanto quanto pela garantia de outros direitos humanos. Esta modalidade educativa possui dois caminhos: a educação escolar básica e o ensino profissionalizante. No entanto, logo em qualquer um dos caminhos, precisa ser pensada e movida na direção de um ensino mais popular, mediado de acordo com as exigências da realidade mas, para isso, são necessárias a sensibilidade e a competência dos educadores e educadoras em trabalhar a cotidianidade do meio aos quais se encontram.

Seu papel é motivar os alunos e alunas, é fazer com que pensem, conheçam, estudem, analisem e compreendam, principalmente, as situações locais, mas que também entendam as demais escalas. É, segundo Freire (2005) e Libâneo (2014), educar para a emancipação do sujeito, na preparação do/a aluno/a para o mundo e suas contradições. Pois é através de uma educação autônoma que se construirá uma sociedade consciente, vindo, assim, proporcionar a eliminação das desigualdades sociais. Diante disso, usamos as palavras de Freire (2001) para enfatizar que a educação não deve ser observada com ingenuidade, mas vista com criticidade, a fim de descobrir se está sendo usada como objeto de autonomia ou alienação dos indivíduos.

Também é evidente que não é o sistema educacional o único responsável pelas transformações da sociedade, pois a mesma vem orientada, muitas vezes, para a manutenção das estruturas socioeconômicas dominantes, que impedem a própria transformação. Corrobora-se essa afirmação com as palavras de Freire (2001) e Libâneo (2005; 2014) ao salientar que a transformação da educação depende da mudança da sociedade mas, para isso, é necessário à educação, onde a sociedade não existe sem prática educativa e, muito menos, a atividade educativa sem sociedade. Com isso, a escola deve ser o meio insubstituível de contribuição para as lutas democráticas que tenha realmente o intuito de modificar e não adaptar os sujeitos à sociedade ou em ser mera reprodutora da ordem social vigente.

No entanto, o que se percebe é que a educação oferecida nas instituições de ensino não proporciona uma aprendizagem significativa por não pretender formar pessoas ativas, tendo em vista que seu objetivo é formar pessoas para reproduzir as ideias capitalistas, ou seja, se quer e se tem uma escolarização alienada ao capital. As ideias de Ventura fundamentam essa argumentação:

As diferentes iniciativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo de sua história, apontam para a continuidade da lógica de conformação da ordem social capitalista marcada pela naturalização das

desigualdades por meio de políticas de integração dos pobres à sociedade (com as adequações de cada período histórico) têm favorecido a acumulação capitalista, sobretudo ao servir como forma de apaziguamento social (VENTURA, 2010, p. 01).

A educação até hoje vem sendo exercida ainda mais fortemente para o desenvolvimento do capitalismo, principalmente, vindo a ensinar os indivíduos para atenderem a demanda do mercado, e não visando viabilizar uma educação voltada à humanização, à autonomia, longe do essencial que seria a educação para uma sociedade mais justa e humana. E, para que isso ocorra, devemos começar a pensar algumas questões: O que ensinamos? Como ensinamos? Para que ensinamos?

Gramsci (1991), ao expor sua visão coerente à verdadeira função das escolas, salienta que esta instituição social deve reger o papel de redução das diferenças sociais, mas o que acontece ao mesmo tempo é que esta alimenta as desigualdades, apresentando-se como uma entidade antidemocrática que segue interesses do sistema econômico predominante. Em diálogo, Rummert (2007) dá autenticidade a essa visão ao destacar que a EJA é uma educação de classe, dos dominantes, ao dizer que não só pela prevalência dos interesses das elites mas, infelizmente, pela discriminação aos filhos dos trabalhadores e em relação aos trabalhadores.

Em face disso, torna-se perceptível que a discriminação e a preocupação com a modalidade EJA nasceram lado a lado das antigas lacunas presentes na educação brasileira, onde os movimentos, lutas, avanços e retrocessos construíram o sistema educacional do país, inclusive, para os jovens e adultos. Um dos maiores acontecimentos foi a luta de alguns educadores, a exemplo de Paulo Freire, que desde os primeiros movimentos lutou para que esta modalidade se tornasse uma política educacional. Porém, veremos que algumas das centralidades educacionais mais expressivas relacionadas à EJA tiveram seu início com a Constituição Federal de 1988, pois foi a partir dela que se garantiu o direito à educação a todos os cidadãos brasileiros. E, seguidamente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N° 9394/96, que definiu a EJA como modalidade da educação básica.

Ainda assim, apenas com estes dois principais documentos, não se tinha base para solucionar os problemas da educação voltada a esta modalidade, mas se abriram caminhos importantes para implantação de projetos, campanhas e programas, que deram suporte para se continuar a “batalha” em busca de uma educação emancipadora, ao objetivo de extinguir as diferenças sociais. Tal qual “inserir a dimensão da luta pela educação significa apreender as contradições na raiz do sistema e não, apenas, nos seus sintomas, isto é, nas diferentes formas de opressão ratificadas pela exploração e expropriação” (VENTURA, 2010, p. 13),

partilhamos de tais ideias, passando a refletir sobre a origem dos problemas educacionais, com um enfoque na Educação de Jovens e Adultos, para melhor compreender os seus contrastes, as opressões e os desafios.

Por estes motivos, se faz necessário desfiar uma breve abordagem histórica sobre os fatos mais importantes da Educação de Jovens e Adultos no Brasil para compreendermos esta modalidade educativa. Como já foi mencionado, a Educação de Jovens e Adultos fez-se presente no Brasil desde a época de sua colonização, por volta de 1549, mesmo que de uma forma indireta, sendo uma tarefa que ficava nas mãos da Igreja e não do Estado, ou seja, teve seu início “a partir da vinda dos jesuítas para o Brasil, cujo interesse era difundir o catolicismo pelo mundo, iniciado aqui a partir da catequização dos povos indígenas” (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 24). Já nas palavras de Moura, vamos encontrar o seguinte relato:

A educação de adultos teve início com a chegada dos jesuítas em 1549. Essa educação esteve, durante séculos, em poder dos jesuítas que fundaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação cujo objetivo inicial era formar uma elite religiosa (MOURA, 2003, p. 26).

Logo, eram os jesuítas que tinham a tarefa de ensinar a ler e escrever, tanto aos nativos quanto aos colonizadores, diferenciando apenas os objetivos para cada grupo social e isto enfatiza que a desigualdade surgiu realmente desde esse período. Manteve-se a educação nas mãos dos jesuítas até o ano de 1759, época em que estes foram expulsos do país pelo marquês de Pombal. Com esta expulsão, a educação passou então a ser de poder do Estado e não mais da Igreja, sofrendo uma ruptura. Devido a essa ação, passou a ter novas iniciativas somente no período imperial, com a chegada da família real, por meio da criação de cursos superiores, porém, para atender apenas aos interesses da elite (não eram todos que tinham o direito de frequentar). Neste período, pouco foi feito oficialmente pela educação.

Analisando a Educação de Jovens e Adultos no período imperial, Moura elucida que era sustentada a visão da elite e esta afirmava que a plebe não precisava de escolarização já que para o desenvolvimento da produção agrária, na época, não era necessário:

A preocupação com a educação volta-se para a criação de cursos superiores a fim de atender aos interesses da monarquia, por outro lado não havia interesse, por parte da elite na expansão da escolarização básica para o conjunto da população tendo em vista que a economia tinha como referencial o modelo de produção agrário (MOURA, 2003, p. 27).

Já no ano de 1889, teve início no Brasil o período republicano, com sua proclamação. No começo dessa nova época, a educação não sofreu mudanças expressivas e continuou privilegiando a classe dominante, permanecendo um grande número de pessoas analfabetas. Onde, conforme Moura (2003), mesmo o país sofrendo mudanças estruturais na política, o modelo educacional não passou por transformações significativas, surgiram algumas campanhas, entretanto, estas foram de curta duração, não discorrendo uma sistematização, porém, de fato, o que tornou e torna inviáveis as campanhas voltadas à educação, nesse caso na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é a ordem do capital, juntamente à falta de compromisso do poder público, que não a prioriza com implantação de políticas educacionais autênticas e qualitativas, deixando a modalidade em segundo plano.

O modelo educacional atribuído aos jovens e adultos começou a se consolidar no sistema público de ensino a partir da década de 1930, para suprir, inclusive, às necessidades do processo de urbanização e industrialização que alterou significativamente as exigências referentes à formação e qualificação dos indivíduos perante o novo modelo socioeconômico, onde a elite passou a permitir e oferecer minimamente educação a todos. Foram elaboradas iniciativas, como a cruzada nacional da educação, no ano de 1932, e a bandeira populista de alfabetização, em 1933, que consideravam o analfabetismo como principal problema nacional e a causa das grandes dificuldades sociais e econômicas (ARAÚJO, 1999), sendo oportunizado um ensino que tinha como prioridade a formação de mão-de-obra, pois o processo produtivo exigia um grau de conhecimento maior, e sem a menor intenção de despertar um sujeito que pensasse de forma crítica, que desenvolvesse a sua própria ideologia para não colocar em risco a exploração da força de trabalho.

Ao ser estabelecida a Constituição de 1934, foi promulgado o ensino primário, integral e gratuito. Todavia, segundo Fávero (2005), o texto constitucional de 1934 deixa antever que o direito à educação passava a ser dividido entre a família e o Estado, ficando, assim, a família com a obrigatoriedade de enviar e manter os filhos indo para a escola, e o Estado de assegurar a gratuidade do ensino. E, nesse documento, previa um olhar para os adultos, em seu Art. 150, parágrafo único, explanava “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934).

Sob as bases do Estado Novo, foram traçados alguns caminhos na tentativa de suprir as demandas educacionais fornecendo o ensino profissionalizante (ARAÚJO, 1999). Foi apenas a partir de 1940 que o ensino de jovens e adultos passou a ser tratado como um sistema diferenciado e significativo na educação brasileira. Todavia, a implantação de campanhas e programas educacionais ocorreu com o intuito de aumentar o contingente

eleitoral e capacitar mão de obra para o mercado em expansão, surgindo então a necessidade de alfabetização em massa, pois era exorbitante o número de analfabetos. A partir daí, a Educação de Jovens e Adultos assumida através da campanha nacional do povo começou a mostrar seu valor, ao lutar pelos seus direitos.

Então, em 1945, com a aprovação do Decreto nº 19.513, a educação destinada a jovens e adultos tornou-se oficial. Daí por diante, foram criadas muitas campanhas com o intuito de alfabetizar os jovens e adultos. Como exemplo, o Decreto/lei n.8.529 de 1946, com a Lei orgânica do ensino primário que previa o ensino primário a este público, no ano seguinte, 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA), com objetivo de desenvolver o ensino primário dos jovens e adultos no Brasil, ao se preocupar com a qualificação de profissionais, assim orientando e coordenando os trabalhos e planos de ensino.

Sucessivamente, ocorreu a primeira iniciativa pública, visando especificamente o atendimento do segmento de adolescentes e adultos, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947, promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, com o objetivo de levar educação de base a todos os brasileiros, isso através do financiamento e regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP). Enfatizando os princípios dessa campanha, afirmava-se que

o grande mérito da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi propiciar uma estrutura nacional considerando-se que os Estados não possuíam verbas para tal e ela só ocorreu em função do Fundo Nacional do Ensino Primário que destinava à educação de adultos (EDA) 18% do seu percentual (DOURADO, 2013, p. 22).

Pode se dizer que a Educação de Jovens e Adultos teve um grande marco na década de 1960, quando houve a alta movimentação da sociedade em busca das reformas de base, mas o Ministério da Educação encerrou a CEAA, apesar dos sistemas implementados originarem o ensino supletivo. Sendo perceptível que as décadas entre 1940 e 1960 foram palco de luta e efetivação de movimentos em busca do direito educacional para os jovens e adultos, as reivindicações de políticas de implementação do segmento EJA.

A partir daí, empenhou-se Paulo Freire na elaboração de uma nova concepção pedagógica de alfabetização, organizando e desenvolvendo o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), que tinha como base, ações para transformação social pela alfabetização. Porém, devido ao Golpe Militar, esse trabalho de alfabetização experimentou uma ruptura por ser encarado como uma ameaça à ordem instalada, e o movimento e seus integrantes foram perseguidos e reprimidos pelos órgãos do Governo Federal.

Em seguida, foi criado um novo regime no Brasil e novos programas de alfabetização de jovens e adultos passaram a ser criados. Três foram as ações criadas para a EJA pelo regime civil-militar. Primeiro, o governo autoritário criou a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), que visava a integração e subordinação ao capital internacional e sua ação restringia-se a distribuição de alimentos para manter elevada a frequência escolar. Depois criou no ano de 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), oferecendo uma alfabetização funcional, apropriação básica de leitura e escrita. A terceira ação do regime foi o ensino supletivo, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971, estabelecendo um capítulo específico para Educação de Jovens e Adultos: o capítulo IV que versava sobre ensino supletivo, sendo o mesmo reduzido à aprendizagem em módulos instrucionais sem que fosse contemplada a socialização da vivência educativa.

Em 1985, na Nova República, surgiu a Fundação Educar, funcionava em parceria com municípios, com a função de supervisionar e acompanhar os recursos passados para as instituições e secretarias que estavam a executar o programa. Em vários sentidos, a Fundação Educar aparentou ser a sucessão do MOBRAL, porém, com algumas alterações, tais como a sua subordinação à estrutura do Ministério da Educação e a sua transformação de órgão de execução direta para órgão de fomento e apoio técnico.

Foi na Nova República que aconteceu a explicitação legal dos direitos dos cidadãos que não foram escolarizados, ao ser decretada a nova Constituição Federal no ano de 1988. Nesse documento, é dever obrigatório do Estado garantir ensino gratuito, assegurado inclusive, para todos que não tiveram acesso na “idade adequada” (BRASIL, 1988), ou seja, se refere diretamente aos jovens e adultos, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público.

Sucessivamente, o Ministério de Educação no ano de 1990, deu início ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), pretendendo auxiliar o governo que precisava confrontar e superar o alto índice de analfabetismo existente na camada social de baixa renda, pois isto vinha causando graves atrasos e, conseqüentemente, o subdesenvolvimento para a sociedade. Apesar disso, o programa foi extinto após um ano de funcionamento por falta de investimento financeiro.

Mais adiante, a educação brasileira vivenciou outro importante avanço: a constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96, fazendo com que a EJA passasse a ser instituída pelo MEC como uma modalidade de ensino da educação básica nas etapas de ensino fundamental e médio, representada pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA). Portanto, a lei relatada foi quem regularizou a EJA como modalidade de

ensino, pois era até então, conhecida como supletivo e isso acarretava um entendimento mais reducionista sobre o seu atendimento (FRIEDRICH; BENITE, 2012). No ano seguinte, em 1997, foi criado um programa nacional, o Programa Alfabetização Solidária (PAS), também para enfrentar os altos índices de analfabetismos, e colaborar na ampliação da oferta pública de educação para os jovens e adultos.

Seguidamente, o parecer CNE/CEB nº 11/2000 regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, objetivando nortear o trabalho docente e prescrevendo que a EJA não possuía apenas a função de prover a escolaridade perdida, mas sim o encargo de reparadora, qualificadora e equalizadora (BRASIL, 2000). Visto que os alunos e alunas buscam vencer as barreiras da exclusão provocadas por um sistema educacional excludente, e ao poder público fica o dever de oferecer esta educação de forma gratuita, e adequada às suas necessidades peculiares.

Em 2003, a Educação de Jovens e Adultos ganha mais ênfase por meio do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), desenvolvido pelo Ministério da Educação. Tendo por meta erradicar o analfabetismo, o programa enfatizou a necessidade de inserção de políticas públicas para essa modalidade educacional. Em 2005, o Governo Federal possuía o Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos, também conhecido como PEJA, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cujo propósito foi de ampliar as ofertas de vagas para estes jovens e adultos, com auxílio de recursos financeiros dos estados e municípios.

Também no ano de 2005, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado, inicialmente, pelo Decreto nº 5.478, e ampliado em termos de abrangência e em seus princípios pedagógicos, por meio do Decreto nº 5.840, em 2006. Buscando o PROEJA oferecer oportunidade de conclusão da educação básica, junto a formação profissional. Também foram criados outros programas a exemplo, do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), entre outros. Mas, todos sucedendo como ações de uma educação fragmentada, que acentuá as desigualdades educacionais ao invés de superá-las.

De acordo com Serra (2013) e Rummert (2007), os programas apesar de buscarem a escolarização e constituírem iniciativas políticas, estão pautados em cursos fragmentados e aligeirados que não possibilitam aos alunos e alunas acesso integral ao conhecimento, sendo ações focais e temporárias que englobam apenas parte do seu público alvo. A partir dessa visão, podemos elencar que maior parte dos programas presentes dentro da política

educacional da EJA, não tem o intuito de emancipar o/a discente e sim formar para as exigências da sociedade, sobretudo, as imposições econômicas.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), decretado pela Lei 13.005/2014, além de determinar estratégias, objetivos e metas, estabeleceu também as seguintes diretrizes para a política educacional entre um período decenal, de 2014 à 2024:

Art. 2.º. São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos(as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Já o ano de 2019 foi marcado por incertezas para a Educação de Jovens e Adultos, devido à extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão (SECADI), que era a secretaria em que a EJA estava abrigada e a qual era quem contribuía para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diversidades, visando a efetivação de políticas públicas intersetoriais e transversais. Sendo em seu lugar criadas a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (SEMESP) e a Secretaria de Alfabetização (SEALF), porém, o problema não foi a mudança de secretaria, e sim, que estas passaram a existir apenas no papel, vindo a educação destinada aos jovens e adultos perder seu pequeno espaço conquistado.

Houve também a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada pelo MEC em 2017 mas só em 2020 entrou em vigência e passou a nortear o ensino, regulamentando as aprendizagens tidas como essenciais para serem trabalhadas nas escolas. A EJA passou a ser inserida dentro de tal documento, porém, não há orientações peculiares para seu público, por ter sido elaborado de forma abrangente e não em modalidades de ensino (BRASIL, 2017), assim tal reforma não altera o quadro da desigualdade social, pois não agrega aos sujeitos excluídos autenticidade.

Entretanto, mesmo havendo uma pequena melhoria na educação, ainda assim entramos no século XXI com um grande número de jovens e adultos que não têm domínio sobre a escrita e a leitura: “a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais no Brasil ficou em

6,6% em 2019, o que corresponde a 11 milhões de pessoas, ocorrendo uma pequena redução de 0,2 em relação a taxa de 2018 que havia sido 6,8%” (IBGE, 2020). Logo, diante a atual situação educacional o país não atingirá a meta do Programa Nacional de Educação (PNE-2014/2024) de erradicar, até o final de sua vigência, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

Os investimentos foram feitos, as políticas públicas foram criadas, muitas leis e programas surgiram mas, infelizmente, os recursos não foram bem administrados, muitas das iniciativas de ensino-aprendizagem não tiveram uma boa base teórica, ficando então muito distante a “universalização da educação básica, sobretudo no que se refere à garantia de condições de permanência e de oferta igualitária de educação de qualidade socialmente referenciada para todos” (VENTURA, 2010, p. 02). Sendo ainda incontestável, segundo Mota (2007), que essa modalidade educativa deve ser pensada além do processo de escolarização, para a emancipação do indivíduo, e não subordinada diretamente ao mundo do trabalho.

Entretanto, também não tem como ser vista separada do mundo do trabalho, visto que essa relação com seu público alvo se faz presente, sendo então muito importante levar em consideração o meio ao qual encontra inserido. Porém, exige-se uma preocupação e discussão mais ampla desse critério, por tratar de uma educação ligada ao perfil de mercado. Logo, ligando as ideias de Ventura (2010) e Freire (2007; 2001), podemos afirmar que deve ser pensada não como uma educação para o trabalho, mas, pelo trabalho, pois os seres humanos precisam se tornar primeiramente emancipados, para saberem compreender o mundo do trabalho e não acabarem sendo embrutecidos pelos dominantes, então o ensino oferecido precisa lhes tirar das correntes alienadoras, devem propiciar a construção de suas próprias ideologias, os fazer analisar as coisas com criticidade, em busca de respostas esclarecedoras.

Dessa maneira, observando toda a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os seus avanços e retrocessos, por meio de análise dos programas desenvolvidos e investimentos aplicados, é notório que a modalidade precisa de atenção, veracidade e autenticidade nas suas políticas públicas. Portanto, precisamos esclarecer que a EJA “constitui um tema que se tem ampliado incentivando debates e discussões em novos espaços apontando a necessidade de expandir as fronteiras de democratização do ensino na sociedade brasileira” (MOURA, 2003, p. 72).

No entanto, diante o contexto pandêmico do Covid-19, os desafios para sua democratização só aumentaram, dado que a forma de ensino passou a ser remota, mediante a “transposição de práticas e metodologias do ensino presencial para as plataformas virtuais de aprendizagem” (SOUZA, 2020, p. 113), e isso foi algo novo e desafiador para todos nós,

ainda mais para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que já tem suas especificidades. Onde Monteiro (2020) apresenta que maior parte dos alunos e alunas não sabem manusear, não têm acesso aos meios tecnológicos ou internet, e até mesmo muitos/as docentes sem condições de realizar as aulas das suas casas, visto que não tiveram formação para o ensino a distância, ou, não dominam as tecnologias digitais como recurso didático. Além do distanciamento causar nos/as alunos/as a evasão escolar, que sempre se fez tão presente, e atravessando esse fase tem tudo para ser ainda mais.

Perante todo enfatizado, o que mais se faz necessário é que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) proporcione não apenas uma recuperação do tempo perdido, mas uma educação que ultrapasse os padrões ditados pelo sistema educacional e capitalista, e os muros da escola, para que possa moldar seres pensantes capazes de enxergar e lidar com o mundo em suas todas faces, na busca de suprimir as desigualdades sociais ou, ao menos, minimizá-las. No entanto, na prática, muitas das vezes, não é assim que é lecionada: acaba sendo tratada em uma concepção produtivista, que prepara o indivíduo para empregabilidade, vindo atuar como formadora de um banco de reserva de forças de trabalho capacitada para o mercado. Como evidencia o pensamento de Frigotto,

o campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão de qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco de reservas de competência que lhe assegure empregabilidade (FRIGOTTO, 1998, p. 34).

Fica evidente que a concepção educacional e o trabalho didático/pedagógico do professor e professora fazem toda diferença na educação desses indivíduos, pois deve preocupar-se com os alunos e as alunas, com o que é mais importante para eles/as, para poder tirá-los do seu estado de submissão, dependência, alienação, êxtase, isto é, os guiando para conquistarem sua intelectualidade e emancipação, não os olhando e tratando unicamente como moldes de força de trabalho, mas sim, como cidadãos e cidadãs que devem ser pensantes e participativos/as incessantemente nas relações da sociedade. É importante destacar que “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (FREIRE; ILLICH, 1975, p. 30).

Dessa maneira, percebe-se o reflexo da sociedade sobre a educação, principalmente sobre os/as professores/as, que são diretamente os/as agentes sociais mediadores do ensino,

deveriam ensinar de maneira autônoma, progressista, crítica e didática, porém, isso depende muito da sua formação. Assim, alguns requisitos são preconizados no parecer CNE/CNB11/2000, “pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (BRASIL, 2000, p. 56).

A pedagogia freiriana e seus princípios fazem-se primordiais, podendo ser ressaltados e aplicados. Sua visão teórica e atitude prática foi essencial para evolução da educação brasileira, sobretudo, sendo referência na Educação de Jovens e Adultos, pois foi quem realmente iniciou um trabalho significativo voltado a EJA: a todo momento lutou por uma educação democrática e libertadora, constituída no respeito pelo educando e na conquista da autonomia, tendo o diálogo como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Freire (2007) e Libâneo (2005), o ensino deve acontecer de forma reflexiva, inserindo o indivíduo em todo o processo educativo, diante da presença orientadora e dialogada do/a educador/a e, sendo usado a realidade dos/as alunos/as assim como seus conhecimentos para ponto de partida das ações pedagógico-didáticas. No qual conforme Arbache, “visualizar a Educação de Jovens e Adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a elas recorrem torna-se, pois um caminho renovado e transformador” (ARBACHE, 2000, p. 22). É essencial abarcar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem raça, classes, etnias, gêneros, linguagens, entre outros marcadores de diferença, valorizando todo o contexto histórico/cultural do alunado.

Muitas das vezes, por não sentirem-se atraídos pelos assuntos, acabam abandonando os estudos, e isto faz com que os indivíduos se sintam excluídos dentro da escola e, conseqüentemente, da sociedade (PEDROSO, 2010). Dessa maneira, o currículo da Educação de Jovens e Adultos e as suas metodologias necessitam ser replanejadas e repensadas, sobretudo, diante esse novo modelo de ensino na educação básica, o ensino remoto. O qual, segundo Santos (2020), vem deixando suas marcas, em alguns casos, permitindo encontros afetuosos, positivos e construtivos e, em outros, nem tanto.

Sem dúvida, devido à EJA ser uma educação específica, que difere da educação regular, requer um olhar mais empático, um quadro de docentes qualificados e de uma formação contínua. Portanto, segundo Arbache (2000), a formação do/a docente da EJA deve ter um enfoque específico no que diz respeito à metodologia, conteúdo, avaliação e atendimento a esse grupo tão heterogêneo e, ao mesmo tempo singular.

Para tanto, constata-se que muitos “professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão” (TARDIF, 2002, p. 53), ou seja, acabam criando uma identidade própria, mas, o

que deve ocorrer é a capacitação específica do professor que pretende lecionar na EJA: “jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista, e sim, um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer” (BRASIL, 2000, p. 56).

Portanto, os educadores da EJA devem refletir criticamente e sistematicamente acerca de suas ações/atuções educativas, exatamente pelo fato da Educação de Jovens e Adultos ainda não apresentar diretrizes e políticas públicas peculiares para a formação de professor. “A própria identidade desse educador não está claramente definida, encontra-se em processo de construção. Este profissional deve conhecer a EJA, sua construção como política pública, como responsabilidade e dever do Estado” (NOGUEIRA; FARIAS, 2013, p. 10).

Assim, é indispensável a todos e todas que concebem a EJA (poderes públicos e educadores) entender o real direito à educação dessas pessoas, ou seja, “a atuação da EJA exige formulações para compreender e apreender os sentidos do direito à educação” (PAIVA, 2006, p. 14). Baseado nos escritos de Gadotti; Freire, entre tantos direitos fundamentais a esses alunos e alunas de classe trabalhadora que estuda, dois direitos são essenciais, são eles:

Conhecer melhor o que ela já conhece a partir de sua prática, pois ninguém poder negar que a classe trabalhadora tem um saber, e ao reconhecer o que ela já conhece, conheça melhor, ou seja, ultrapasse o conhecimento que se fixa ao nível da sensibilidade dos fatos conhecidos para alcançar a razão de ser dos fatos. O segundo direito é conhecer o que ainda não conhece, ou seja, participar da produção do novo conhecimento (GADOTTI; FREIRE, 2006, p. 29).

Contudo, mesmo que na modalidade EJA os/as alunos/as realizem o Ensino Fundamental e Médio em menos tempo que os/as alunos/as do ensino regular, não se pode reduzir a capacidade e o potencial dessas pessoas e, como mostra o Conselho Nacional de Educação n.º 11/2000, não há sentido algum negar trabalho aos sujeitos da EJA, não vamos acrescentar más uma discriminação agora na juventude ou idade adulta, pois já sofrida na idade regular (BRASIL, 2000).

Por essa razão, devemos lutar para formar diante essa modalidade educacional: a EJA, composta de pessoas com “conhecimentos igualitários”, ao promover com autoconfiança e autocrítica toda ação educativa, com contínua reflexão, recriação e ressignificação de significados, para uma educação conscientizadora e libertadora, em favor da igualdade, da participação ativa do indivíduo no meio social, político, cultural, econômico e ambiental.

3 O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA NA ESCOLA ULISSES MAURÍCIO DE PONTES

A Geografia tornou-se uma ciência no início do século XIX, produto da corrente alemã, de modo que Humboldt e Ritter são considerados os pais dessa ciência e, ao longo dos séculos, foi definido como seu objeto de estudo o espaço geográfico, essa definição sendo de suma importância para o seu desenvolvimento, e sua face holística nos possibilita enxergar os diferentes lados e ligações do mundo. Porém, no Brasil, a institucionalização da Geografia só ocorreu depois, nas primeiras décadas do século XX (SANTOS, 2006; MORAES, 2005).

Sendo seu objeto de estudo “o espaço formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 2006, p. 39), destaca-se a compreensão do espaço em sua totalidade, sendo os objetos, enquanto resultado da ação humana e da história natural, ao mesmo tempo que, as ações como resultado de necessidades que conduzem os indivíduos a utilizar e criar os objetos.

Nesse tocante, o ensino-aprendizagem da Geografia vem mudando sensivelmente, isso porque o mundo está em constante transformação e as relações que ocorrem no espaço são dinâmicas. Portanto, vale ressaltar que a educação geográfica pode ter a essência de uma Geografia crítica, com comprometimento em estudar tanto as questões sociais como os elementos físico-naturais, pois os alunos e as alunas devem saber realizar uma leitura dos fatos que ocorrem desde questões ambientais até os conflitos para, assim, conseguirem compreender o espaço geográfico em seus contrastes e concretude.

Onde essa ciência pensada como a da espacialidade física e social do mundo, por sua vez, exige domínio de conhecimentos históricos, sociais, políticos, culturais e ambientais para sua aplicação, aplicação essa que pode ocorrer durante o seu ensino, devendo propiciar aos estudantes uma análise crítica da realidade, visto que estes devem saber se colocar de modo edificante diante o meio que participam. Assim, o objetivo principal da educação geográfica é capacitar a tomarem por si só suas decisões de maneira ética, consciente e crítica, a serem ativos/participativos na sociedade (CAVALCANTI, 2005), sendo a porta para a democracia.

No entanto, advertem Kaercher (2009) e Freire (2007) que, para isso, é necessário que haja uma mudança metodológica que modifique a relação professor-aluno por meio de um ensino de Geografia onde o/a educador/a precisa trazer novas metodologias, estabelecer de maneira coerente a ligação entre os conteúdos estudados e a realidade do/a aluno/a, com base no diálogo, em debates da vida cotidiana e problematização de suas relações com o mundo,

para que este perceba qual a importância do espaço na constituição de sua individualidade e da sociedade. Diante desse viés, as ideias de Libâneo (2005) apontam que as práticas educativas é que verdadeiramente podem determinar as ações da escola e seu comprometimento social com a transformação da sociedade e aliada às lutas populares. Posto isso, surge um questionamento importante nesse momento da discussão: será que ocorre nas escolas um ensino fundamentado na Geografia crítica?

Na Geografia crítica, segundo Moraes (2005), o enfoque é para o espaço principalmente no viés social, pensando o saber como uma arma transformadora e de luta por uma sociedade mais justa, onde os/as docentes se posicionam e a utilizam como instrumento de libertação do indivíduo, ou seja, anseiam a transformação da ordem social em função dos interesses humanos. Sendo então “uma Geografia de denúncia de realidades espaciais injustas e contraditórias” (MORAES, 2009, p. 44). Entretanto, Kaercher (2009) relata que embora a Geografia crítica esteja presente no discurso dos professores e das professoras de Geografia, na prática, ela ainda não é uma realidade na maior parte das escolas, sendo então necessário que se renove a base do conhecimento geográfico, pois para haver um ensino de Geografia crítica não basta atualizar as aulas e mudar os temas, é preciso mudar as metodologias aplicadas e a relação entre professor-aluno.

Portanto, o/a docente que pretende se enveredar nesta jornada geográfica deve fazer uma reflexão da sua prática e metodologia, principalmente quando se trata do ensino-aprendizagem de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), devido às pessoas dessa modalidade já carregarem consigo uma maior bagagem de informações, que podem e devem ser aproveitada, pois é fruto de sua experiência imediata de vida (OLIVEIRA, 2005), como também buscam esclarecimentos e respostas sobre determinadas situações do dia a dia, desse modo, a contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Então, qual o papel da Geografia diante essa modalidade de ensino? E em que medida o pensamento geográfico, para o/a aluno/a EJA, pode contribuir na formação de sujeitos conscientes e críticos?

A educação geográfica na EJA deve promover condições para que os alunos e as alunas observem o espaço e as modificações que nele acontece, dando-lhes oportunidades de conhecer, comparar e compreender dados, informações, processos, fenômenos e acontecimentos geográficos presentes em todo os lugares, tanto em uma escala local como mundial, possibilitando abordar questões bastante amplas sobre as dinâmicas socioespaciais, sobretudo, partindo das decorrências de suas interações sociais e suas experiências pessoais.

A Geografia contribui para a formação da cidadania quando o aluno se torna capaz de elaborar um discurso político sobre sua intervenção no espaço. É

necessário que ele observe, interprete e compreenda as transformações socioespaciais ocorridas em diferentes lugares e épocas e estabeleça comparações, semelhanças e diferenças com as transformações socioespaciais do município, do Estado e do país onde vive (BRASIL, 2002, p. 198)

Dessa forma, a finalidade é fazer com que sejam capazes de raciocinar criticamente como o mundo, a sociedade e seus lugares de vivência vêm se organizando, pois a Geografia “pode qualificar no sentido de expandir e complexificar a leitura do mundo de nossos alunos, ajudando a serem mais capazes de entenderem o mundo a partir das relações entre os lugares” (KAERCHER, 2014, p. 30). Mundo que, para Santos (2006), realiza sua materialidade, sua concretude nos lugares. Assim, precisamos compreender os impactos que as novas tecnologias, vinculadas à globalização, estão ocasionando ao espaço e à vida das pessoas. Onde, no período atual, nomeado pelo autor supracitado como meio técnico-científico-informacional, o espaço, através das técnicas, é transformado em objetos de caráter tecnológico que alteram e/ou são alterados pelo meio.

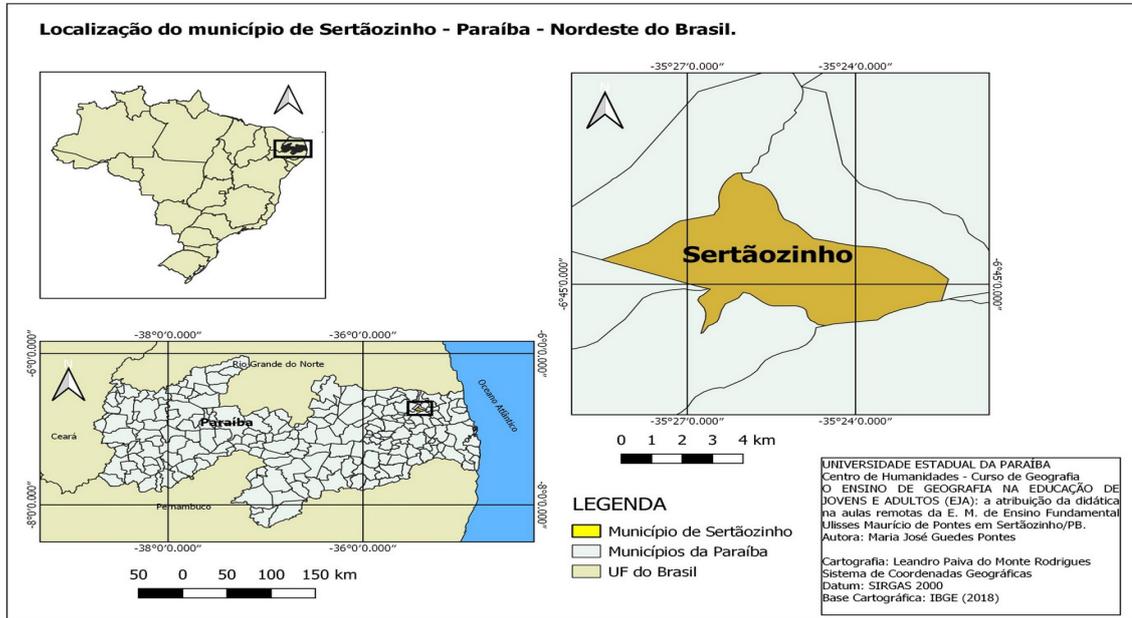
À vista disso, no mundo globalizado, como os espaços são, ao mesmo tempo, homogêneos e heterogêneos, a Geografia, ao contrário do que muitos pensam, é mais importante do que outrora para compreensão do mundo. E os fenômenos da espacialidade devem ser compreendidos em seu todo e nas complexidades de suas interações, de seus sujeitos e seus produtos, para entendermos também as particularidades. Logo, o saber geográfico nunca estará pronto e definido, está relacionado em seu fim social, a mudanças.

Com isso, visando entender melhor o ensino de Geografia, essencialmente, na Educação de Jovens e Adultos, e isso diante das aulas remotas, foi feita uma análise das aulas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ulisses Maurício de Pontes, em Sertãozinho/PB. As turmas analisadas foram o ciclo III - 6º/7º e o ciclo IV - 8º/9º do ensino fundamental da EJA, as quais, de modo geral, apresentavam um pequeno número de discentes, correspondendo na totalidade a um universo de 33 alunos e alunas. Mesmo diante dessa circunstância, conseguiu-se uma boa participação das turmas no questionário virtual aplicado, por intermédio da professora de Geografia e da diretora da escola, via grupo de whatsapp.

O município de Sertãozinho/PB, onde está situada a escola, localiza-se na Região Geográfica Imediata de Guarabira e compõe a Região Geográfica Intermediária de João Pessoa (figura 01). Limita-se ao Norte com o município de Duas Estradas e Serra da Raiz, ao Sul com os municípios de Araçagi e Pirpirituba e a Oeste com Belém, com uma população estimada de 5.089 habitantes (IBGE, 2020). Sua história começou na primeira metade do

século XIX, mas sua emancipação ocorreu no dia 29 de abril de 1994 e, sendo sua instalação em 01 de janeiro de 1997.

Figura 01: Mapa de localização do município de Sertãozinho/PB



Fonte: Leandro Paiva do Monte Rodrigues, 2021.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Ulisses Maurício de Pontes, esta entidade foi criada através da Lei Municipal nº 16/08 de março de 1997. Constitui-se na maior instituição educacional do município de Sertãozinho/PB, localizada na área urbana da cidade, na rua Sindulfo Arruda Alcoforado (figura 02), e tem como entidade mantedora a Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Figura 02: Escola Ulisses Maurício de Pontes, Sertãozinho/PB



Fonte: Maria José Guedes Pontes, 2021.

É a única escola municipal a atender o ensino fundamental nos anos finais, ofertando duas modalidades de ensino: a Educação Regular e a Educação de Jovens e Adultos, ambas do 6º ao 9º ano, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite, e a acolher alunos e alunas de diversos contextos sociais. Tendo como diretora Maria Madalena Vieira Francisco e como coordenadora Maria Aparecida Vieira, ainda conta com um total de 33 funcionários/as, sendo que 20 são professores/as e, dentre esses, 03 são professores/as de Geografia. Quanto à estrutura física, conta com 09 salas de aulas, 01 laboratório de informática, 03 banheiros, 01 biblioteca, 01 cantina, 01 depósito de merenda, 01 pátio, 01 sala de vídeo, 01 pequena praça de lazer, 01 sala para direção e docentes e 01 sala de secretaria.

Diante da organização da escola, acredita-se que há um grande empenho de toda equipe escolar, para o melhor atendimento à toda comunidade. Proporcionando adequado acesso tanto para os/as alunos/as como para o quadro educacional, assim como um espaço amplo para as realizações das ações escolares, e uma infraestrutura conservada, com isso dando aos profissionais da educação e aos discentes boas condições para o ensino-aprendizagem mas, infelizmente, o ambiente escolar encontra-se sem a presença do alunado desde março de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o mundo passava por uma pandemia, nos impondo uma nova ordem, um outro ritmo (SOUZA, 2020), e o momento calamitoso nos obrigou a entrar em isolamento social, pela nossa vida.

Segundo dados do PPP a escola conta com um conselho escolar e busca sempre trabalhar em parceria com a comunidade, sobretudo, diante do ensino remoto, solicitando que as famílias valorizem e sejam ainda mais parceiras no desenvolvimento desse novo modelo educacional empregado pelo Covid-19, a participar e incentivar na produtividade das aulas e das atividades. No entanto, tem como o seu maior objetivo oportunizar aos alunos e alunas uma educação alicerçada em princípios democráticos e voltada a formação para a cidadania.

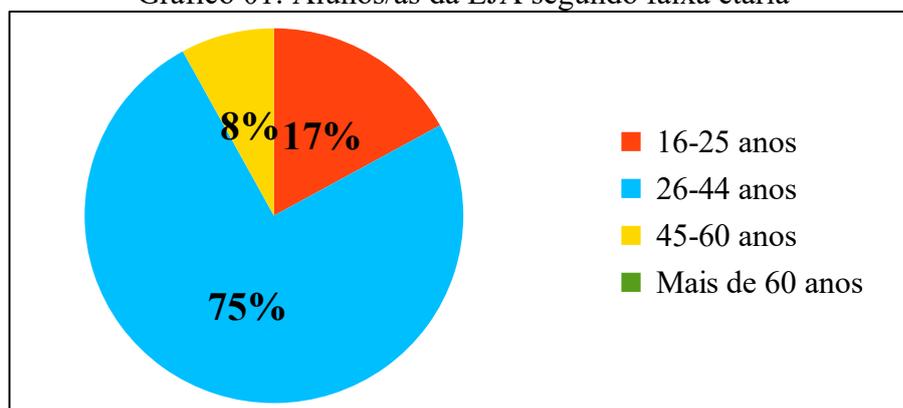
O questionário aplicado aos alunos/as dessa escola nos subsidiou principalmente com os dados qualitativos acerca da educação geográfica na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e o desafio que está sendo para essa modalidade e para a professora lidar com as aulas remotas, onde as informações coletadas foram feitas entre os meses de setembro a novembro de 2020, de forma virtual, pois não foi possível a pesquisa de campo em virtude do momento pandêmico ter mudado as relações sociais, e a educação foi uma destas que passou por modificações e adaptações, migrando para o ensino a distância, impactando de maneira incisiva a escolarização vivenciada pelos educadores e educandos e que, “na esfera da EJA, têm anunciado contornos de reedição dos mecanismos de exclusão escolar já vivenciados por esse público em suas trajetórias escolares” (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 882).

Dentro do questionário, as perguntas foram as seguintes: Qual é a sua faixa etária? Qual seu gênero? Quantos anos ficou fora da escola? Você por algum motivo foi impedido de estudar quando era criança ou adolescente? O que fez você retomar os estudos (buscar a EJA)? Qual sua opinião acerca do ensino remoto? Como está sendo sua participação nas aulas remotas de Geografia? Você está conseguindo compreender e aprender os conteúdos de Geografia abordados virtualmente? Os conteúdos de Geografia têm ligação com o seu cotidiano? As metodologias usadas nas aulas remotas pelo/a professor/a de Geografia são pertinentes e diversificadas? Você acha que a didática do/a professor/a de Geografia é adequada para a turma? A comunidade escolar (professora, diretora, família) está dando condições a você de continuar os estudos diante as aulas remotas?

À professora, foram elencadas as seguintes indagações, por meio de um diálogo: As perspectivas e dificuldades do ensino remoto? Como são planejadas e aplicadas suas aulas virtuais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)? A relação dos conteúdos com esse heterogêneo público de alunos/as? Como é a participação e interação dos/as aluno/as nas aulas de Geografia por intermédio das tecnologias? Seu ponto de vista sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no currículo da EJA?

Foi descoberto que os/as alunos/as da EJA da escola pesquisada estão dentro da faixa etária de 16 a 52 anos de idade, onde a maioria são adultos (75%) estão na faixa etária de 26 a 44 anos e 8% entre 45 a 60 anos, já a minoria são jovens (17%) possuem entre 16 a 25 anos. Entretanto, não podemos desprezar que há pessoas com mais idade que não terminaram a educação básica e demonstram grande interesse pelos estudos, por isso não existe limitação de idade que impeçam de retomá-los. Mas, segundo Nicodemos; Serra (2020), as aulas virtuais, sim, se mostraram incompatíveis com a modalidade e, isso fez com que muitos não tivessem condição de estudar. O gráfico 01 a seguir mostra a faixa etária dos/as alunos/as.

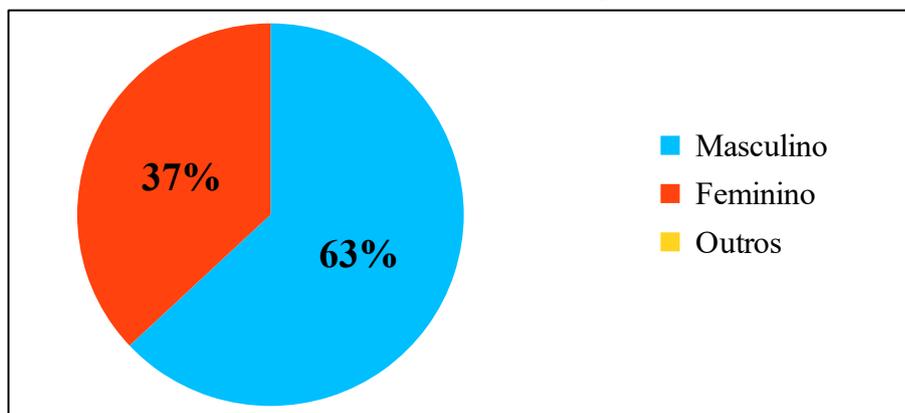
Gráfico 01: Alunos/as da EJA segundo faixa etária



Fonte: Pesquisa virtual de campo, 2020.

Outra questão sobre o perfil dos/as alunos/as da EJA, quanto ao sexo, analisamos no gráfico 02, sendo em ambas as turmas, a presença masculina maior que a feminina, assim, observamos que 63% dos estudantes são do sexo masculino e 37% do sexo feminino.

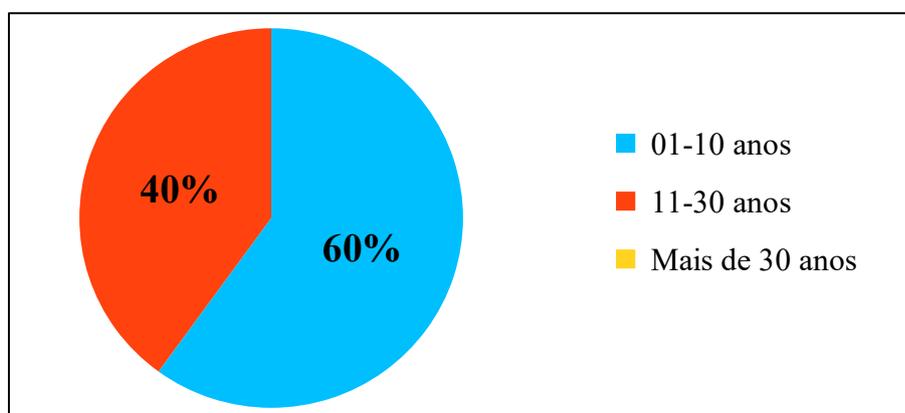
Gráfico 02: Alunos/as da EJA segundo sexo



Fonte: Pesquisa virtual de campo, 2020.

O Gráfico 03 mostra que a minoria dos/as alunos/as 40% ficaram entre 11 a 30 anos fora da escola, e 60% durante 1 a 10 anos. Sabemos que o principal motivo desse abandono dos estudos, em sua maior parte, acaba sendo a dificuldade em conciliar escola e trabalho, tanto quanto por não ser nada fácil retomar os estudos e se deparar com aulas virtuais, isso levando a acarretar uma imensa egressão. Visto que pelo discurso da professora os estudantes *“passaram muito tempo afastado da escola e ao retornarem acabaram sendo envolvido por uma dinâmica de ensino totalmente diferente e distante do seu perfil, isso sendo um grande empecilho a causar uma nova exclusão/expulsão escolar”* (Professora de Geografia da EJA).

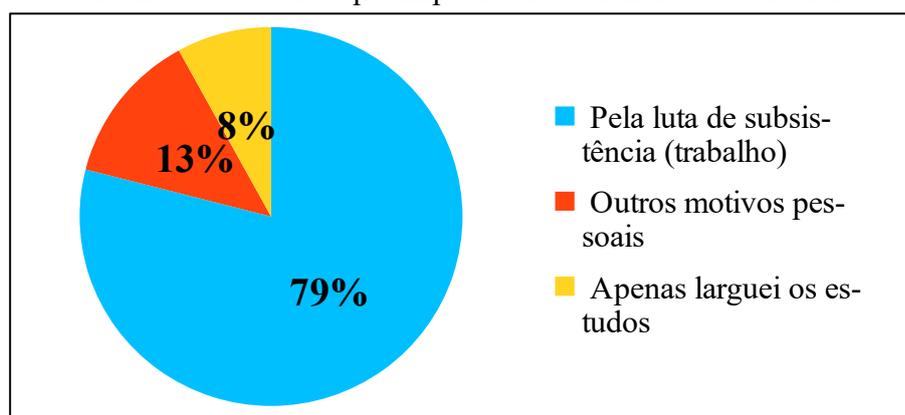
Gráfico 03: Quantos anos os/as alunos/as ficaram fora da escola



Fonte: Pesquisa virtual de campo, 2020.

Os dados também nos mostraram que esses/as os/as alunos/as se evadiram devido algum motivo, assim sendo impedidos de estudar quando eram crianças ou adolescentes, no qual a maior parte (79%) por ter sido obrigado a lutar pela subsistência, cerca de 13% por outros motivos pessoais e 8% apenas largaram os estudos sem um motivo explícito para isso. Sendo notório que a inserção dos cidadãos no mundo do trabalho para sobrevivência sempre se fez presente e está cada vez maior nos últimos tempos. O gráfico 04 mostra esse resultado.

Gráfico 04: Motivo que impediu os/as alunos/as de estudar

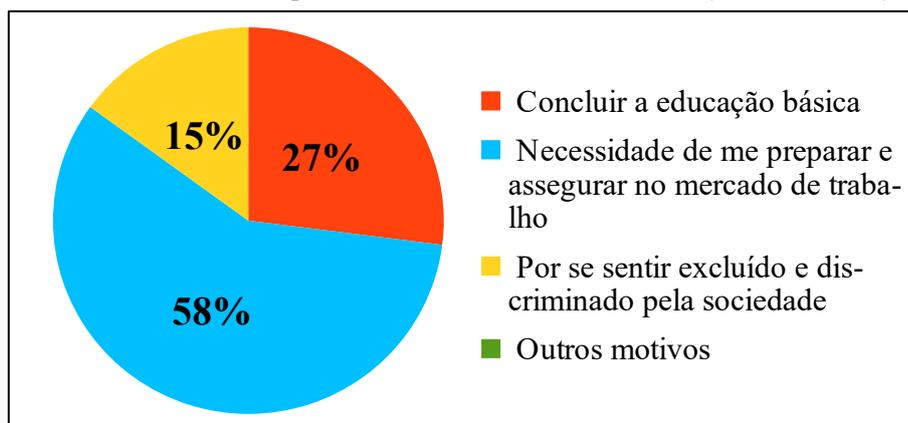


Fonte: Pesquisa virtual de campo, 2020.

Diante disso, é preciso lembrar que, por vivermos em uma sociedade capitalista, os estudantes trabalhadores são “destituídos de possibilidades de incorporar-se ao mundo da educação, ou de manter simultaneamente as duas condições: de aluno e trabalhador. A EJA se propõe justamente, a mudar essa situação” (BERNARDIM, 2008, p. 150). Mas, na realidade, vemos que não acontece a desalienação da educação do sistema econômico, as vidas dos/as alunos/as trabalhadores/as são marcadas pela necessidade de trabalhar para sobreviver e, diante o contexto atual, o desemprego assola o mundo inteiro ainda mais fortemente.

Nesse tocante, o gráfico 05 aborda que 27% dos/as alunos/as elencaram enxergar na EJA a possibilidade de reinserção na escola para concluir a educação básica, já 15% alegaram que retomaram os estudos por se sentirem excluídos e discriminados pela sociedade, mas a maior parte (58%) para se preparar para o mercado de trabalho, visto que isso é um dos requisitos necessário para assegurar empregabilidade; porém, ao contrário disso, deveria ser vista como oportunidade de sair da condição de oprimido, não apenas pelo processo de escolarização, mas sim, principalmente, para o esclarecimento e autonomia do indivíduo, sendo então a exigência do mercado de trabalho o principal motivo que os levam a cursar esta modalidade, como traz o gráfico.

Gráfico 05: Razão que fez você retomar os estudos (buscar a EJA)



Fonte: Pesquisa virtual de campo, 2020.

Portanto, a educação destinada a essa modalidade precisa possibilitar e buscar o progresso social e intelectual daqueles que tiveram sua oportunidade de estudar interrompida no passado. Todavia, ao mesmo tempo em que a Educação de Jovens e Adultos deve oportunizar a regularização escolar, o progresso intelectual dos/as alunos/as necessita de atenção às suas particularidades, inclusive as suas práticas de aprendizagens.

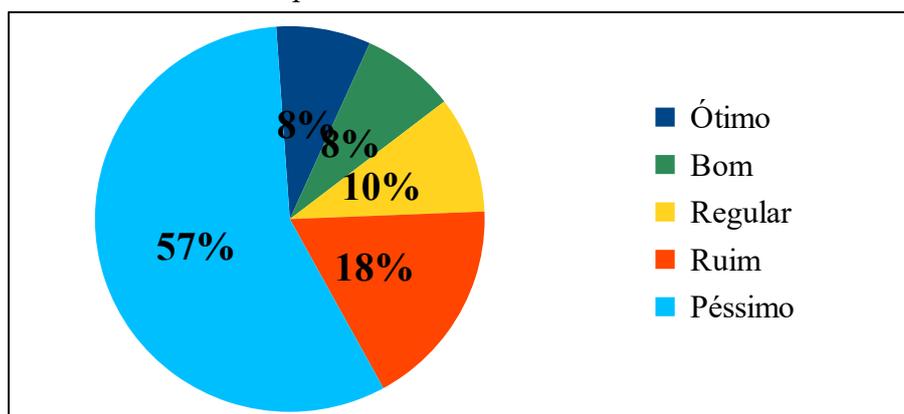
O aluno da EJA, principalmente nas escolas públicas de ensino, é identificado como pessoa que, de alguma forma, teve o direito à educação escolar negado pelo próprio sistema de produção, que não necessitava de mão de obra qualificada, mas também pela própria escola, por desenvolver práticas de aprendizagens inadequadas para as classes populares (AMORIM, 2010, p. 04).

Os professores e professoras, inclusive da EJA, ao se comprometerem à uma metodologia de ensino que não proporciona uma relação dialética entre sujeito-realidade-sujeito, podem estar mal preparados para lecionar nesta modalidade, porém, se ao contrário, a conexão dialética com o conhecimento for significativa, então as metodologias estabelecidas serão satisfatórias. E esse cuidado deve ser vigente em toda atuação docente e, neste momento pandêmico, se faz preciso ter muito mais, pela necessidade de reinventar-se frente a um modelo educacional remoto (SOUZA, 2020), desafio cheio de obstáculos tanto pela falta de preparo/capacitação docente, quanto pelas dificuldades encontradas pelos alunos e alunas nos impasses de manuseio e posse das tecnologias, causando a defasagem.

Constatamos que para os/as alunos/as acompanharem as aulas de forma remota, manusear as tecnologias não vem sendo nada fácil e simples, pois cerca de 57% assinalaram o ensino remoto como péssimo, 18% elencaram como ruim, 10% afirmaram ser regular, 8% como bom e também 8% classificaram como ótimo. Utilizamos a fala da professora para

esclarecer essa situação “*creio que isso não está acontecendo apenas na escola Ulisses, todos fomos pego de surpresa e estamos passando por dificuldade, não só os educandos como os educadores, e se for lecionada uma Geografia pautada na memorização de dados e distante da vivência dos estudantes, a situação se agrava*” (Professora de Geografia da EJA). Podemos observar a opinião dos alunos sobre o ensino remoto mediado pelos meios tecnológicos no gráfico 06.

Gráfico 06: A opinião dos/as alunos/as acerca do ensino remoto



Fonte: Pesquisa virtual de campo, 2020.

Infelizmente, a Geografia “decoreba”, fundamentada na memorização, tende a se suceder majoritariamente sobre nossas instituições escolares, ainda existe fortemente a indução dos estudantes a praticar a descrição/memorização sem fazer nenhuma conexão/reflexão, dentro de uma linha mecanicista (KAERCHER, 2009; FREIRE, 2007; LIBÂNEO, 2002), mas é preciso a ruptura dessa visão monótona da Geografia, para ocorrer um ensino-aprendizagem didático e proporcionar a construção da autonomia do educando. Entretanto, apoiada nas palavras de Comênio (2006), até hoje as escolas não correspondem perfeitamente a seus fins, com métodos confusos, necessitando de uma mudança radical na sua estrutura e funcionamento.

Docentes, sobretudo os de Geografia, que trabalham “o mundo”, com atitudes de promover a repetição e memorização de dados, principalmente, daquilo que está no livro didático e sem desenvolver nenhum tipo de curiosidade e reflexão nos estudantes, estão atuando de formar embrutecedora e contribuindo na implantação de uma Geografia decoreba, visto que, de acordo com Freire (2007), ensinar não é o professor transmitir os seus conhecimentos, e sim propor condições para a sua construção, ao estimular o educando a formar o seu próprio conhecimento. E se tratando do/a docente da Educação de Jovens e

Adultos (EJA), segundo Arbache (2000), o essencial é que ele/a compreenda o que é buscado pelos estudantes dessa modalidade de ensino, não que queira impor algo.

Assim, precisam provocá-los a “aprenderem a significação profunda dos objetos estudados e não somente memorizá-los e descrevê-los mecanicamente” (SILVA, 2016, p. 54), como também afirma Serra (2013), fazer uma ponte entre o cotidiano, espaço vivido desses alunos e alunas e a análise dos processos históricos que constituem o espaço geográfico, para não incorrer em um ensino bancário, pois o/a professor/a que se utiliza de uma atuação bancária não propicia uma relação educacional entre professor-aluno (FREIRE, 2001; SILVA, 2016), e ocasiona uma aprendizagem insuficiente. Assim, na visão da

educação bancária, o professor é o único dono do saber, descartando-se assim totalmente as experiências cotidianas vivenciadas pelos discentes. Fazer com que o aluno permaneça em silêncio memorizando e reproduzindo as informações transmitidas pelo professor trata-se de uma metodologia falha e insuficiente. O aluno educado bancariamente torna-se um oprimido (SILVA, 2016, p. 26).

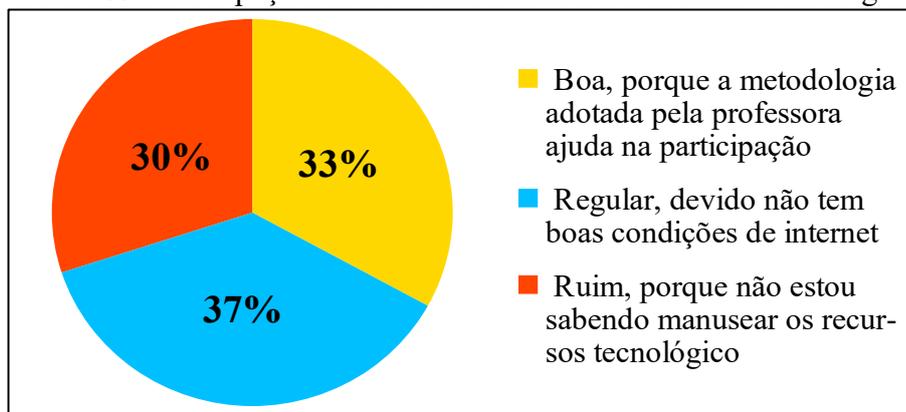
Logo, é preciso entender que se nós, professores e professoras, inclusive, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Geografia e diante das aulas virtuais, lecionarmos de forma “enfadonha”, isto é, com imposição de memorização dos assuntos, fragmentação dos conteúdos, e pelo distanciamento da realidade cotidiana dos estudantes, sem levar em consideração seus saberes, sem um efetivo diálogo, para que os/as discentes entendam do que se fala e possam participar das discussões, em nada ajudaremos para uma formação esclarecedora e libertadora do indivíduo. Desse modo, “se nossas aulas não ajudarem os alunos a repensarem suas práticas e costumes estamos simplesmente falando para as paredes” (KAERCHER, 2014, p. 34), a colaborar para uma aprendizagem mecânica, embrutecedora da capacidade de raciocínio e interpretação dos/as alunos/as.

Um legítimo desafio, de acordo com as palavras de Kaercher (2014), Freire (2007) e Libâneo (2002), é colocar o/a aluno/a em condições propícias para construção da cidadania, apontando caminhos e dando conselhos, sabendo ouvir, respeitar e valorizar a sua história e seus conhecimentos, assim partindo de suas necessidades e estimulando os seus interesses, isso ligado a uma metodologia de aula ativa e conjunta entre professor-aluno, ao fornecer os meios pedagógico-didáticos que alcancem os/as alunos/as e os permitam a aprenderem sem intimidação, buscando seu próprio conhecimento.

Diante a percepção dos/as alunos/as de como está sendo sua participação nas aulas remotas de Geografia, 33% elencaram como boa, porque a metodologia adotada pela

professora ajuda na participação e compreensão das aulas, 30% ruim, porque não estão sabendo manusear os recursos tecnológicos adotados nas aulas ou não os possui, e os demais 37% como regular, devido não terem boas condições de internet. De modo geral, os/as alunos/as não tiveram uma expressiva participação em virtude das condições a eles/as propostas pelas aulas virtuais, “daí a razão para os significativos números de absenteísmo digital para fins educativos e o afastamento da interação remota com a escola pelos educandos da EJA” (NICODEMOS: SERRA, 2020, p. 885). Como nos mostra o gráfico 07 a seguir.

Gráfico 07: Participação dos/as alunos/as nas aulas remotas de Geografia



Fonte: Pesquisa virtual de campo, 2020.

Sendo importante salientar que os/as educadores/as devem se dispor no processo educacional a traçar inovadoras e compatíveis ações metodológicas para as turmas e, a ensinar-aprender com seus alunos e suas alunas (FREIRE, 2001), didática motivadora para o/a discente da EJA ao ver que contribui na aula, que suas informações têm, de fato, relevância. Onde “todo professor de Geografia também aprende ao ensinar. Os discentes não são páginas em branco e sim indivíduos ativos e conseqüentemente transformadores” (SILVA, 2016, p. 22), basta que o professor e a professora saiba ouvir, discutir e expressar-se cientificamente, mas, partindo do senso comum, pois os jovens e adultos trazem consigo histórias e informações incríveis (OLIVEIRA, 2007), em virtude de sua maioria ser composta de pessoas trabalhadoras, de uma bagagem bem diversa e sólida.

Logo, para lecionar esse componente curricular, é necessário que se tenham metodologias de ensino adequadas ao espaço-mundo e tempo-mundo dos indivíduos que formam a escola e que por ela seus componentes são formados. Torna-se imprescindível saber adotar diversificadas metodologias, recursos didáticos, ferramentas, estratégias, isso junto a uma busca constante de inovar as aulas até se adequar a turma, ao contexto que está sendo vivenciando, que não é estático, para assim cumprir o objetivo de uma educação de qualidade.

Afinal, “o educador que ‘pensa certo’ busca inovar e não ficar na mesmice atendo-se somente a métodos tradicionalistas falhos e insuficientes” (SILVA, 2016, p. 16).

Porém, não é apenas isso que garante um bom ensino-aprendizagem; deve haver o envolvimento por parte de todos e todas: o/a docente precisa ter uma atuação libertadora, ter domínio dos conteúdos, dos seus objetivos, de trabalhar com metodologias inovadoras e interdisciplinares; a escola deve ter estruturas propícias e dar suporte quanto aos recursos didáticos convencionais e digitais; os/as alunos/as devem querer/ter vontade para aprender e tempo para isso; enfim, que se tenha oportunidade, vontade e condição de ensinar e aprender por parte de todos que fazem a comunidade escolar.

Portanto, em face do ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na escola pesquisada, a professora explanou um

caminho a ser traçado, em acordo com um olhar crítico de ajudar o alunado a compreender o mundo, a sociedade em que vive, o seu município, a sua localidade, o seu dia a dia, isso pela conduta de fazê-los formar sua própria percepção crítica daquilo presente à sua volta, como do que se passar distante da sua realidade (Professora de Geografia da EJA).

Ainda advertiu que “*por o ensino tá sendo remoto o distanciamento está ocasionado uma aflição e evasão nos estudantes, mesmo ela sempre abordando os assuntos ligando ao cotidiano, procurando causar uma familiaridade*” (Professora de Geografia da EJA). Deve-se ensinar Geografia com a finalidade de auxiliar os estudantes a “formar raciocínios e concepções articuladas e aprofundadas a respeito do espaço” (CAVALCANTI, 2005, p. 24), com enfoque em conduzi-los a discernir que o espaço geográfico é fruto da transformação exercida por eles, os seres humanos, direta e indiretamente.

Porém, vale ressaltar que para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) entender as relações que ocorrem ao seu redor tem uma maior significância, uma vez que é relevante para ele conhecer/interpretar sua própria área de vivência e os fatores que influenciam diariamente a sua vida não extingue a indispensabilidade de entender as conexões do mundo na sua totalidade para assim assimilar melhor as particularidades.

Mediante tal abrangência, a Geografia é um dos componentes curriculares mais importantes para os jovens e adultos, visto a sua capacidade ampla de instigar o pensamento de alunos e alunas, que já são participativos/as fortemente na sociedade, e precisam compreendê-la, assim como compreender o mundo, e, isso pode e deve se dar, a partir de análises geográficas problematizadoras da sua realidade aos dinâmicos processos da organização espacial/mundial. Portanto, o ideal é fazê-los reconhecer que, ao alterar o espaço,

o ser humano também sofre transformações simultaneamente, para que essa interferência seja feita de maneira positiva, lutando por melhores condições para si e para a sociedade, sem agredir bruscamente o meio ambiente ao atuar nele de forma consciente.

É por conta dessas atribuições à essa ciência, que o/a aluno/a observa, interpreta, estabelece comparações, construa e reconstrua noções e conceitos, aperfeiçoe seu conhecimento pertinente à Geografia. Para isso, segundo Arroyo, se faz primordial repensar os currículos e a docência, os diversificados caminhos para garantir o direito dos/as alunos/as ao conhecimento, como aos próprios docentes.

Dentre as iniciativas cabe destacar a abertura dos currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm do real, das vivências que os próprios educandos e educadores carregam, além de fazer das salas de aula laboratórios de diálogos entre conhecimentos (ARROYO, 2013, p. 37).

Na rede pública de educação, principalmente, na Educação de Jovens e Adultos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ou seja, decisões curriculares devem estar sempre de acordo e adaptadas com a vivência dos/das estudantes, inclusive, no ensino-aprendizagem de Geografia, que faz um percurso pelo mundo e, com isso, precisa epistemologicamente dar significado para aquilo que se ensina e apreende, ao aproveitar o que os alunos e alunas já sabem de coerente e superar as distorções que possuem sobre essa ciência, isso de maneira atrativa para despertar a curiosidade sobre as aulas, ao associá-la com o cotidiano e, ao mesmo tempo, a uma escala mundial (FREIRE, 2005; KAERCHER, 2014). Então, é preciso um “casamento” articulado da Geografia com a didática docente.

No contexto brasileiro, os debates sobre estudos curriculares se iniciaram nos anos de 1920 com o movimento denominado Escola Nova. Nessa época, o país passava por mudanças e a escola precisava voltar-se para a resolução de problemas sociais provenientes das modificações econômicas da sociedade, isso em virtude da escola e do currículo ser usado como mecanismo de controle social. As concepções dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicadas em 1998, mas salienta-se que tal documento sozinho, não produz efeito na qualidade da educação pública, pois não possibilita o entendimento de seus diversos contextos, sujeitos e saberes, enquanto um espaço-tempo em construção.

De modo geral, fazem parte de políticas públicas educacionais iniciadas com a LDB/96 e são vistos como um conjunto de documentos que auxiliam na organização dos currículos escolares, usado de orientação para as instituições, que podem se embasar neles para promover a sua elaboração e revisão curricular (BRASIL, 2002), transpondo que não se

refere a uma imposição e sim uma orientação, porém, foram alguns especialistas que, perante suas ideologias, elaboraram tal documento, vistos como os “competentes” para definir os princípios teóricos-metodológicos a reger o sistema educacional.

Mesmo assim, os PCNs são apontados como referência para a elaboração dos currículos escolares. Entretanto, o que o/a professor/a pode fazer em meio a isso é buscar, primeiramente, o contato e a reflexão do documento, mas, há muitos que não tem curiosidade e preocupação de analisar as orientações presentes nos PCNs e isso acaba sendo outro empecilho para a qualidade educacional, logo, sua real participação, deve ser a de procurar aproximar e adequar o currículo da sua escola com a realidade dos/as alunos/as, já que acaba caindo a responsabilidade do currículo sobre o mesmo.

Assim, o currículo de uma instituição educativa deve ser pensado para além de padronizações, de controle sobre o trabalho docente e sobre a escola, e sim construído levando em consideração o contexto do lugar e os sujeitos nele inserido, a autonomia do/da docente e da escola, ou seja, é algo para ser pensado e repensado.

Superar a concepção formalista de currículo e incorporar elementos mais dinâmicos do cotidiano das escolas e classes nas quais os currículos ganham sua real existência é um grande desafio. Superá-lo depende do reconhecimento da riqueza das práticas cotidianas, da impossibilidade de trabalharmos do mesmo jeito em classes, escolas, espaços distintos, nos quais mudam todo o ambiente espacial, além dos alunos com os quais nos deparamos (OLIVEIRA, 2005, p. 232).

Já relacionado aos PCNs de Geografia, mesmo havendo muitas críticas e controvérsias, é tido como uma ferramenta para captação e interferência na realidade social, por ampliar a capacidades dos alunos e alunas de observar, conhecer, explicar, comparar, e representar as características de diferentes paisagens e espaços geográficos (BRASIL, 2002), tanto quanto explana que o professor de Geografia pode “escolher os caminhos metodológicos adequados, porém diversificados, para levar seus alunos a desenvolverem as habilidades necessárias para uma leitura geográfica do mundo” (BRASIL, 2002, p. 204).

Assim, analisar as políticas de currículo de Geografia nos oportuniza o levantamento das intencionalidades, concepções e ações que têm marcado o seu ensino-aprendizagem (SANTOS, 2008). Diante disso, ao se elaborar um projeto curricular para o ensino de Geografia, especificamente, para modalidade EJA, é importante falar da realidade, das trajetórias de lutas travadas pelos indivíduos, que interferem nas nossas vidas e que acontecem em lugares tanto próximos quanto distantes, no dia a dia, no Brasil e no mundo, levando em conta estes fatos que atuaram e continuam atuando na formação e organização

dos espaços, e que seu dinâmico resultado são frutos de processos sociais, políticos, culturais, naturais e econômicos, o qual fazemos parte.

E notou-se, diante do diálogo com a professora, que a proposta curricular de Geografia para EJA da escola Ulisses tinha um altruístico delineamento para o seu público, que carece, ainda mais, de conteúdos que abarquem sua vivência e, um espaço de participação ativa e efetiva entre aluno-professor: *“Essa modalidade necessita de um ensino peculiar, que atenda a heterogeneidade e a realidade, e o cotidiano deve ser o alicerce do seu trajeto”* (Professora de Geografia da EJA). Ao se “identificar com seu lugar no mundo, o espaço de sua vida cotidiana, o aluno pode estabelecer comparações, perceber contradições e desafios do nível local ao global” (BRASIL, 2000, p. 31). Assim *“quanto à forma de tratá-los em sala, que seja em favor de um processo integrador dos diversos saberes, cujo objetivo é contribuir, no pouco tempo, com uma formação emancipadora”* (Professora de Geografia da EJA).

Dessa forma, o currículo da Educação de Jovens e Adultos deve ter uma forma de organização íntima, precisa levar em conta as histórias dos educandos e reconhecê-los como quem já tem uma vida trilhada, muitas vezes sobrecarregada, que chegam ao espaço escolar com diferentes “identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia” (ARROYO, 2005). A vista disso, é essencial contemplar as especificidades desse grupo e cabe ao conteúdo geográfico contribuir para o desenvolvimento de sujeitos que compreendam e questionem a complexa relação do mundo e que entendam esta de forma holística, assim como sendo protagonista no seu processo de aprendizagem, no qual o/a professor/a é mediador/a (FREIRE, 2001; CAVALCANTI, 2005).

Diante disso, é indispensável conhecer as propostas curriculares de Geografia para a Educação de Jovens e Adultos, colaborara para práticas que forneçam uma melhor interação entre aluno-professor, onde a leitura dos fenômenos da espacialidade feita pelos alunos e alunas deve compor o currículo, deve ser ensinado, assim quanto é no entendimento de estudantes, como sujeitos ativos no mundo (FREIRE, 2005), que se abre espaço para genuínas escolhas dos conteúdos significativos e relevantes para seu público.

Mediante o exposto, uma comunidade escolar preocupada com esta proposta está inquieta com os documentos mediadores do ensino-aprendizagem e com a formação dos/as professores/as, pois visa uma educação de qualidade para os alunos e alunas. Então, não são apenas as políticas oficiais de currículo que devem sofrer alterações, as práticas curriculares vivenciadas na escola necessitam acompanhá-las. Freire (2005) e Libâneo (2005) propõem que a realidade seja a base de estruturação do trabalho pedagógico de ensinar, pois na

ausência de orientações e diretrizes para a elaboração do currículo da EJA, o maior definidor dos conteúdos acaba sendo o/a docente.

Ainda conforme Libâneo (2005), este também não deve se prender ao livro, visto que serve apenas como um guia, um norte do que pode ser abordado e nos mostra que a estrutura da aula deve ter um trabalho ativo e conjunto entre professor e aluno, ligado estreitamente com a metodologia. Rompendo as características de um ensino tradicional, de uma educação bancária criticada por Freire (2001), Comênio (2006) e Libâneo (2005), a qual o/a docente só “passa” a matéria e o/a aluno/a recebe e reproduz mecanicamente o que “absorve”.

Logo, na aplicação dos conteúdos, o livro didático pode ser usufruído como apoio, mas deve-se levar "em consideração que se trata de mais um instrumento, e não o único, de que o professor dispõe" (FUNARI, 2008, p. 71). No entanto, muitas das vezes, está sendo usado sem qualquer questionamento, e o autor supracitado enfatiza que a obra carrega a ideologia da classe dominante fornecendo uma imagem modificada, esquematizada, modelada da realidade influenciando na educação das novas gerações. Isso não deveria acontecer: precisa-se verificar as veracidades das informações e fazer uso dele inter-relacionando com outros materiais didáticos.

Ao pensar na importância e influência atribuídas a esses materiais, é preciso pensar a partir das palavras de Libâneo

Muitos professores e a maioria dos alunos consideram o livro didático como uma bíblia, há uma ideia que tudo o que está escrito é verdade. Hoje em dia, quando queremos dar peso de verdade a uma informação, a gente diz: deu na televisão. Da mesma forma é tratado o livro: está escrito, é verdade. Mas sabemos que as coisas não são bem assim (LIBÂNEO, 2002, p. 127).

Portanto, o/a professor/a, inclusive de Geografia e da EJA, deve analisar quais os conteúdos do livro serão mais significativos para a turma, se abordam questões relacionadas ao cotidiano e às bagagens culturais dos educandos e educandas, onde, desse modo, estará a auxiliar ao criar todo um elo entre os interesses e as experiências dos/as alunos/as com os assuntos a serem abordados. Devido aos jovens e adultos serem envolvidos com o mundo do trabalho, já tem saberes, curiosidades e ligações bem mais complexas e, assim, têm “muito a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, não só por ser um trabalhador, mas pelo conjunto de ações que exerce na família e na sociedade” (LOPES; SOUSA, 2005, p. 15).

Vale salientar que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi estabelecido pelo Decreto nº 91.542, de 1985. Ainda que conserve algumas características iniciais, hoje o PNLD consiste na distribuição gratuita desse material didático para as escolas públicas de

ensino fundamental e médio, voltado para a educação regular, que são renovados em ciclos quartenais a partir de 2020, não mais trienais. Entretanto, foi recentemente, que o PNLD passou também a ser instituído para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) entrou em vigor no ano de 2009, pela Resolução nº 51, e teve duas edições desde então, uma em 2011 e a outra em 2014. Em 2017, quando se completaram três anos da última edição, não foi publicado um novo edital; no ano de 2020, também não foi disponibilizado novos livros didáticos para seleção, a impossibilitar o auxílio desse recurso e, foi aberto apenas um espaço para avaliação e aquisição de obras didáticas que tinham a proposta de serem distribuídas para os/as alunos/as da EJA agora no ano de 2021.

Também vivemos no Brasil um novo momento para o ensino-aprendizagem em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual foi homologada pelo Ministério da Educação em 2017, mas vindo entrar em vigência em 2020 para nortear o currículo das escolas, logo, acaba sendo uma lógica de continuidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Um dos objetivos do documento é orientar as propostas curriculares, com o enfoque de regulamentar as aprendizagens tidas como essenciais a serem trabalhadas nas escolas, isto é, com ela as instituições passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas.

Portanto, tanto a educação regular quanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm nos dias de hoje como referência para elaboração de seu currículo a Base Nacional Comum Curricular “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 07). Porém, tal documento não dá orientações específicas para a EJA, não trabalha a modalidade separadamente, “insinua que o currículo a ela dirigido deve ser mera adaptação daquilo que é disposto no documento curricular pensado para o ensino de crianças e adolescentes” (SERRA, 2019, p. 06), sendo enfatizado como que para não estigmatizar seu público, retirando-o da educação regular (BRASIL, 2017). Já que isso é questão de currículo, e a base não é currículo, mas todos sabemos que ambos têm funções complementares.

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (BRASIL, 2017, p. 16).

Contudo, é algo novo a ser muito debatido. Porém, diante do pouco tempo em que foi introduzido, a professora que leciona na escola Ulisses nos disse que, por parte dela,

Houve uma grande dificuldade de ligar os conteúdos de Geografia trabalhados na EJA à BNCC, pois essa modalidade aborda muito a vivência cotidiana do aluno e o referido documento traz a Geografia de uma forma muito abrangente, o que a torna distante do perfil discente da EJA. No meu ponto de vista, não se adequa à Educação de Jovens e Adultos, mas na educação regular tem uma adequação positiva, onde para estes não teve dificuldade alguma de construir pontes de ligação (Professora de Geografia da EJA).

Entretanto, para que a realidade do ensino destinado a Educação de Jovens e Adultos no Brasil seja transformada, exige-se esforço de todos e todas, principalmente do Estado, com a implantação de políticas públicas autênticas e investimentos, sendo uma educação de qualidade um direito de todos e não um favor ou caridade. Já as ideias de Freire (2007) e Kaercher (2014) explicitam, em poucas palavras, a função da escola, mais precisamente do/a docente e, de Geografia, que é ensinar o/a aluno/a a “ler o mundo”, pois somente sabendo a realidade do mundo e do lugar em que vive é possível atuar nele de maneira crítica e consciente, ir atrás de melhorias e seus direitos.

Portanto, apenas um docente de Geografia democrático “faz com que os educandos desenvolvam consequentemente através de suas práticas pedagógicas executadas curiosidade e criticidade” (SILVA, 2016, p. 15). Então, ser professor/a não é uma tarefa simples, pois enquanto mediador/a do ensino, carrega consigo uma responsabilidade enorme; consequentemente, a missão de ensinar é, por si só, muito complexa, exige do/a próprio/a uma mente aberta para resolver os empecilhos pela busca de garantir o melhor ensino dentro de suas possibilidades. Assim, os/as docentes precisam conduzir as aulas de uma maneira que motivem os estudantes, que traga, de fato, conhecimentos significativos.

No contexto atual, com o ensino remoto emergencial, acentua-se bem essa complexidade, no qual a utilização dos “ambientes virtuais modificam o domínio sobre o fazer docente praticado na modalidade presencial, pois são outros espaços e tempos pedagógicos que se apresentam” (SOUZA, 2020, p. 113), trazendo desafios que exigem reflexão, empatia, parceria, ousadia, inovação e, principalmente, resiliência na educação.

Contudo, observamos que a didática do/a professor/a faz toda diferença no processo de ensino-aprendizagem da Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, tendo esta ciência papel fundamental na formação da cidadania e na construção da autonomia dos/as alunos/as, pois, muito mais do que informar, faz construir e dar significação ao que se observa nos diversos contextos de maneira ampla e ao mesmo tempo profunda.

4 A RELEVÂNCIA DA DIDÁTICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS-ESPAÇOS DE AULAS REMOTAS

O debate acerca da educação é um convite para um “mergulho” na condição em que se encontra o ensino e a aprendizagem na atualidade. Vimos que quando se trata de educação, no território brasileiro, nos confrontamos com números alarmantes de abandono e evasão escolar, sendo, segundo Libâneo (2005), esse grave problema advindo da falta de política pública, de igualdade nas oportunidades em educação, de preparo da organização escolar, metodológica e didática, deixando como resultado um enorme número de analfabetos e, em recorrência a pandemia do Covid-19, com aulas remotas mediadas pelas tecnologias, essa realidade foi acentuada (NICODEMOS; SERRA, 2020), agravando as desigualdades educacionais, assim como a disparidade socioeconômica do país ficou ainda mais evidente.

Se já existiam inúmeros obstáculos, imaginemos agora que todos foram “pegos de surpresa” e não houve tempo para criar um planejamento para esse novo espaço pedagógico que se apresenta o ensino, onde “muitas comunidades escolares são inseridas, de forma aligeirada e abrupta, sem formação específica e sem experiência prévia” (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 882). Inclusive sendo um maior impasse para os/as alunos/as da Educação de Jovens Adultos (EJA), pois trata-se de um público peculiar que já enfrenta dificuldade na questão do acesso e permanência na escola, e as aulas online através dos recursos tecnológicos, cada vez mais avançados, agravou essa situação, à vista de não serem manuseados ou obtidos pelos alunos e alunas, como também, muitos foram coagidos a ajudar mais intensamente na renda familiar, vindo esses e diversos outros motivos gerar abandono das aulas e desencadear as diferenças sociais.

Em razão disso, enfatizando a realidade enfrentada pelos estudantes da EJA da escola Ulisses Maurício de Pontes, testemunhamos através da professora que

eles buscavam da continuidade aos estudos mas se viram em uma nova situação de exclusão por não terem intimidade ou possibilidade de acompanhar o ensino remoto, mesmo tendo sido ofertado a impressão das atividades mas, pela falta de acompanhamento das explicações dos conteúdos e da oportunidade de esclarecer as dúvidas, não supriu tanto efeito (Professora de Geografia da EJA).

Ainda conforme a professora, tal problemática não se restringiu à modalidade EJA, “toda a educação sofreu impacto, só que por possui necessidades e cuidados especiais, de

certa forma acabou sofrendo maior instabilidade, mas, isso não a qualifica como inferior ou superior, apenas a modalidade, tem suas especificidades” (Professora de Geografia da EJA).

Assim, é preciso ressaltar que nenhum seguimento da educação básica, pode ser tratado com discriminação e/ou diminuição, ainda mais a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que já é marcada por uma trajetória de avanços e retrocessos e se defronta, no momento atual, com um período impreciso e obscuro, tanto devido à complexidade do ensino remoto para o seu público, quanto pelo negligenciamento da sua concretização, visto que não é privilegiada com a implantação de políticas públicas autênticas, válidas e explícitas para promover uma educação de qualidade que alcance a todos.

Hoje ainda carecemos de investimento público para oferta dessas vagas com a qualidade de ensino que toda a população tem direito. Uma qualidade que, entre outros elementos, está também relacionada à formação de professores e professoras para trabalhar com a EJA. Ao desprezar a EJA no sistema público e regular, o Estado cede espaço à inserção de outras instituições (SAMPAIO, 2009, p. 24).

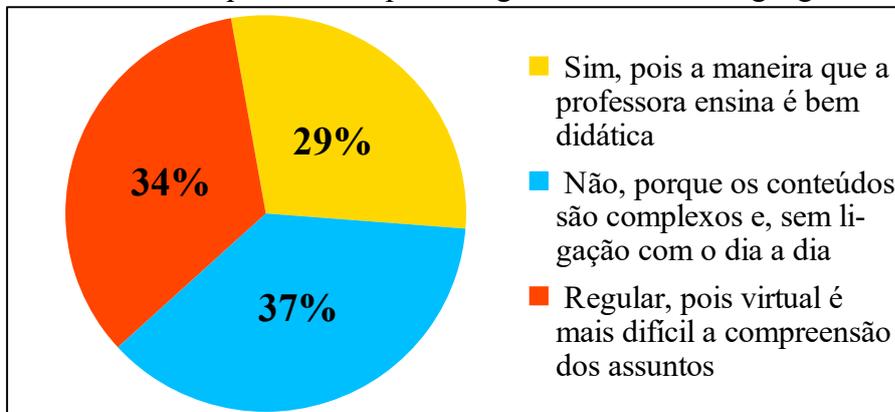
Em oposição, seria necessário e essencial a formulação de políticas públicas socioeducacionais integradoras, as quais teriam que ter o poder de inserir todos sujeitos e assegurar um ensino emancipador, sendo o remédio contra as desigualdades sociais. Logo, a EJA é uma modalidade de ensino para “sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que qualquer tentativa de diluí-los em categorias muito amplas os desfigura” (ARROYO, 2007, p. 7).

Portanto, encontramos no ensino da EJA um grande desafio, principalmente, em tempos-espacos de aulas remotas, não sendo possível apresentar imediatas ou uma única solução, como se fosse um infalível caminho a ser seguido, inclusive, quando se trata da educação geográfica que aborda a espacialidade em todos os contextos, e o educando precisa ter o desejo de aprender “não só a beleza e a complexidade da Geografia, mas sobretudo, a partir dela, pensarem a beleza, a miséria e a complexidade da nossa existência” (KAERCHER, 2014, p. 18). Então se faz necessária essa reflexão: a metodologia de ensino que vem sendo utilizada nas aulas remotas está proporcionando uma aprendizagem geográfica crítica e significativa nos/as discentes?

O gráfico 08 mostra como apresentou-se a aprendizagem dos/as alunos/as da EJA na escola pesquisada, onde a maior parte não conseguiram compreender e aprender os conteúdos de Geografia abordados remotamente, no qual 37% afirmaram que não, porque os conteúdos eram complexos e sem nenhuma relação com o dia a dia, 34% como regular, pois diante ser

virtual era mais difícil a compreensão dos assuntos, e 29% sim, pois a maneira que a professora ensinava era bem didática, e isso ajudou muito no entendimento dos conteúdos.

Gráfico 08: Compreensão e aprendizagem dos conteúdos geográficos



Fonte: Pesquisa virtual de campo, 2020.

Diante disso, ao definir os eixos temáticos a serem trabalhados no ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), importa distinguir os quais realmente são mais fundamentais, como é primordial considerar que a didática e os procedimentos voltados às aulas dos jovens e adultos precisa ser diferente, assim ao professor dessa modalidade não basta apenas dominar o conhecimento para desempenhar seu papel na sala da aula, ele precisa ter clareza de como ensinar, o que ensinar e para que ensinar, conseqüentemente em busca de desenvolver nos educandos a principal competência da educação geográfica, que é o desenvolvimento do raciocínio espacial (CAVALCANTI, 2005), o entendimento do espaço na sua totalidade e particularidades, para nele agir conscientemente.

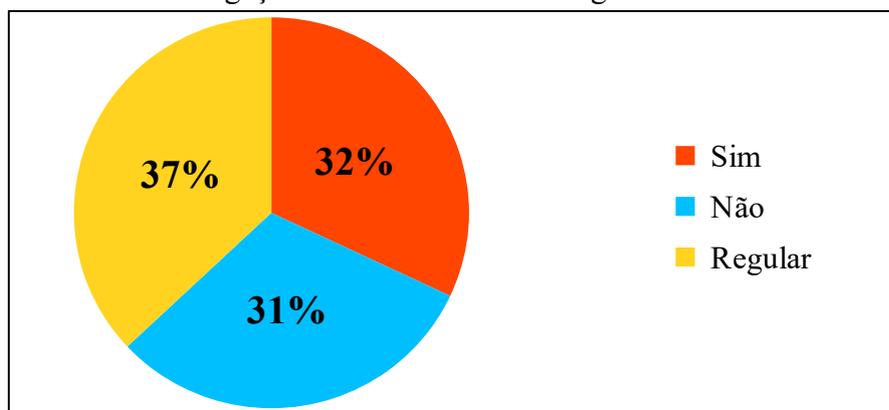
No entanto, importa distinguir no seio destes os que realmente são fundamentais à educação geográfica, isto é, aqueles que, com maior eficácia, sejam capazes de desenvolver nos alunos a competência de “saber pensar o espaço” para de forma consciente poderem agir no meio em que vivem” (CACHINHO, 2002, p. 75).

Logo, a pesquisa revelou que o ensino de Geografia na EJA mostra-se intensamente pertinente para a “leitura mais dinâmica, interessante e curiosa do mundo” (KAERCHER, 2014, p. 18), assim como, deve ser considerado essencial, por ser uma ciência que aborda profundamente a relação entre natureza-sociedade, a interação entre os mesmos no meio ambiente. Porém, sua relevância não deve estar unicamente nos conteúdos, mas na clareza dos seus objetivos, na importância de seu estudo para a vida e, diante disso, uma significativa didática e a dialogicidade deve constituir o meio mediador; as culturas, vivências e saberes

dos/as alunos/as devem ser usufruídos para enriquecer as aulas, pois todos somos detentores de diferentes saberes e, o ensino deve ser instrumento também do/a discente, não só do/a docente (FREIRE, 2001; LIBÂNEO, 2002; KAERCHER, 2014).

Sobre o fato de existir relação das aulas com o dia a dia dos/as alunos/as, foi constatado que apenas 32% afirmaram que sim, nas aulas Geografia o conteúdo tinha conexão com o cotidiano, 37% consideraram que tinha uma ligação regular, e 31% apontaram que não havia vinculação alguma entre as aulas e o dia a dia. Como pode ser observado no gráfico 09.

Gráfico 09: Ligação dos conteúdos de Geografia com o cotidiano



Fonte: Pesquisa virtual de campo, 2020.

No entanto, o/a educador/a desta realidade educacional precisa lecionar para os jovens e adultos tendo, com ponto de partida, o cotidiano e os conhecimentos que já trazem consigo, tanto quanto Almeida (2011) aponta a importância de o formador esclarecer aos estudantes que os conteúdos mediados nas aulas são apenas parte de uma totalidade de saberes-conhecimentos já produzidos, visando proporcionar e ampliar nos sujeitos o desenvolvimento intelectual para superar o estado de opressão dos que temem a liberdade, que preferem a adaptação a um mundo opressor do que a luta para crescer e serem livres e autônomos, a se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, na vida social, cultural, econômica e política (FREIRE, 2001; LIBÂNEO, 2002).

Entretanto, é perceptível que, no meio de tantos impasses educacionais já existentes, a efetivação de uma educação remota de qualidade para EJA depende mais ainda desses critérios singulares, como da formação docente, dos procedimentos didáticos-metodológicos, dos recursos tecnológicos e de tantos outros elementos que a modalidade e o ensino remoto requerem. Então, no mínimo as aulas para este público precisam ser atrativas, inovadoras e com estratégias que envolvam os educandos e os ajudem na sistematização dos seus conhecimentos, na sua emancipação, pois, caso contrário, pode fazer com que estes acabem

desistindo dos estudos. Diante disso, Libâneo (2002) consolida a atribuição da didática na mediação entre os objetivos e os conteúdos do ensino-aprendizagem, pois é a atuação docente que tem intrinsecamente o compromisso de fazer os discentes compreender as aulas.

A palavra didática é de origem grega, atribui-se sua fundação a um educador chamado Jan Amos Komenský, mais conhecido por Comênio. A sua obra, *Didática Magna*, traz uma discordância e rompimento com o modelo escolar elitista, discriminatório e enciclopédico, e concebe que a educação tem como pressuposto fundamental a educabilidade do ser humano, que se coloca em movimento por meio da ação educativa; assim, precisa ser compreendida muito além da mera transmissão, onde o professor tem a responsabilidade de estimular os alunos de maneira que os mesmos criem vínculos com o conhecimento, por isso à necessidade de articular o conteúdo estudado com o cotidiano e de uma educação respaldada no diálogo. Portanto, o autor reconhece o direito à educação e a importância da didática em relação ao ensino e ao aprendizado.

Nós ousamos prometer uma didática magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados, de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao contrario, tenham grande alegria; de ensinar de modo solido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir á verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda (COMÊNIO, 2006, p. 13).

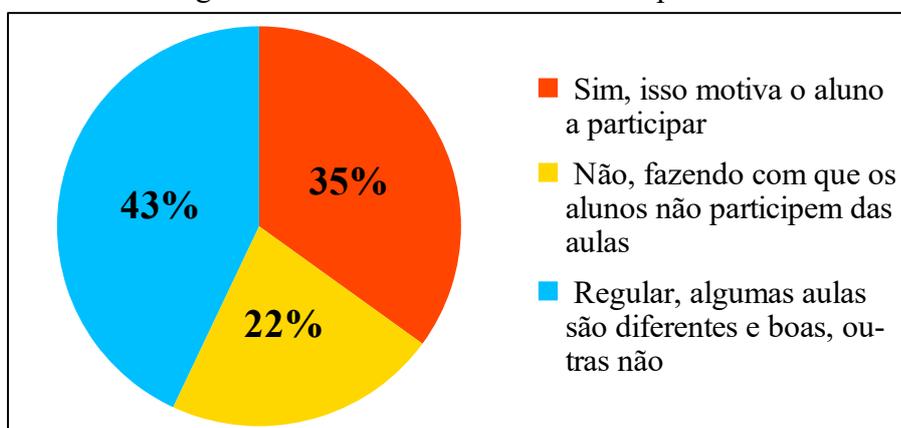
Logo, a didática é a essência principal no processo educativo pela relação com a forma de ensinar e aprender. Nas palavras embrionárias de Comênio (2006), a didática significa a arte de ensinar e o autor acredita que a arte de ensinar é mais que uma profissão é uma missão que exige sabedoria ética, um processo dinâmico e autonomia dos/as educadores/as, como afirma que a metodologia de ensino deve assumir a condução das ações dos/as docentes nas instituições escolares. Sendo importante salientar que a perspectiva das ideias de Comênio tem muita ligação com as de Freire e Libâneo, visto que estes pensadores sempre lutaram por uma educação de qualidade para todos/as e, como princípio, o desenvolvimento da intelectualidade, criticidade e autonomia do/a aluno/a.

O termo foi se modificando ao longo dos tempos e ganhou contornos mais amplos com os estudos de diferentes teóricos, estudiosos e autores que buscavam identificar e discutir sobre o mesmo. Segundo Libâneo (2002), a didática fica encarregada dos métodos e técnicas de ensino, que se constrói a partir da teoria e da prática, nos quais se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem, ou seja, envolve as relações que se estabelecem entre o professor, o aluno e a matéria a ser ensinada e, nesse processo, o educador precisa ficar atento

à sua metodologia, refletir sobre seu ensinar (FREIRE, 2001; LIBÂNEO, 2002), isso muito mais intrinsecamente, na EJA e, diante as aulas remotas, visto que as peculiaridades e o atual contexto atípico e complexo intensificou as adversidades para essa modalidade.

O gráfico 10 mostra a opinião dos/as alunos/as da EJA sobre a aceitabilidade das metodologias usadas nas aulas remotas pela professora de Geografia, a respeito de serem pertinentes e diversificadas, no qual 35% alegaram que sim, e isso os motivava a participar e, a não largarem os estudos, 22% que não, fazendo com que estes não participassem das aulas, e muitas das vezes, desistissem de estudar, e 43% atestaram como regular, pelo motivo de algumas aulas serem diferentes e boas, já outras nem tanto.

Gráfico 10: Metodologias usadas nas aulas remotas eram pertinentes e diversificadas



Fonte: Pesquisa virtual de campo, 2020.

Á vista disso, as metodologias de ensino devem ser uma das principais prioridades na hora do planejamento da aula pelo/a docente, a didática utilizada na aplicação dos conteúdos deve estar intrinsecamente ligada à possibilidade destes, ser compreendida pelos/as discentes. No entanto, é nítido que não enfatizaremos a didática como disciplina e sim na visão de qualidade, como forma de lecionar e de investigar os nexos entre “o ensino e a aprendizagem, entre o trabalho docente e o trabalho discente, entre a direção do professor e a autoformação do aluno” (LIBÂNEO, 2002, p. 11), relações essas que indicam como anda a educação.

Sendo então a base do ensino-aprendizagem pela forma como o/a professor/a conduz a aula, tanto quanto à relação professor-aluno é extremamente importante, pois é o caminho trilhado pelo conhecimento. Assim, Libâneo (2002; 2005) coloca que ensinar e aprender são duas facetas do mesmo processo, que se realiza em torno das matérias de ensino sob a direção do professor, isto é, o processo didático está centrado na relação recíproca entre elementos, os conteúdos, o ensino e a aprendizagem. Observando por este ângulo das concepções do autor, o propósito da didática é explorar uma ou mais metodologias, levando em consideração os

sujeitos a serem atendidos, pois o ensino abrange, além dos conteúdos, as pessoas e as suas relações produzindo, assim, a aprendizagem.

Diante dessa perspectiva, se explicita que o/a docente de Geografia precisa fazer uso de aulas diversificadas e adequadas à realidade da turma, não seguindo padronização para não reduzir o aprendizado a saberes pré-determinados, tanto como deve considerar e aproveitar os aspectos, anseios e as bagagens de informações trazidas pelos/as alunos/as, a valorizar o saber popular, e partir dele para a compreensão do espaço geográfico, para a construção/formação da consciência e cidadania (CAVALCANTI, 2005; FREIRE, 2007), ou seja, seu papel é mediar a aprendizagem de modo dinâmico e construtivo e não impor o que sabe.

Um professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, seus motivos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida. Sem essa disposição, será incapaz de colocar problemas, desafios, perguntas, relacionados com os conteúdos, condição para se conseguir uma aprendizagem significativa (LIBÂNEO, 2002, p. 03).

Porquanto, essa situação didática se apresenta extremamente relevante para os jovens e adultos, principalmente ao se encontrarem inseridos em um contexto de aulas não presenciais, vindo necessitar ainda mais de práticas educativas singulares e inovadoras, diferentes daquelas que um dia tiveram enquanto criança, que levem em conta sua história de vida enquanto indivíduo evadido do meio escolar, sobretudo, para lutar pela sobrevivência no mundo do trabalho. Então, visto possuírem saberes e um nível de subjetividade diferenciado, a didática atribuída a este público deve ser especial e a mais compatível possível, a conduzir o ensino levando em conta os conhecimentos, incertezas e experiências que possuem, para assim, incentivá-los a perguntar e a apresentar questões que o envolvam.

Com isso, analisamos que, ao lado da atuação didática, há também uma carência em reconhecer e utilizar os saberes e habilidades construídos pelos/as alunos/as da EJA, adquiridos informalmente nas experiências de suas vidas, onde as informações são adquiridas sem nenhuma orientação, não tem uma sistematização concreta, mas que, por outro lado, tem significância, e devem ser organizadas e usadas como norte para a progressão dos seus conhecimentos, mediante ser o que os/as alunos/as já carregam na sua consciência.

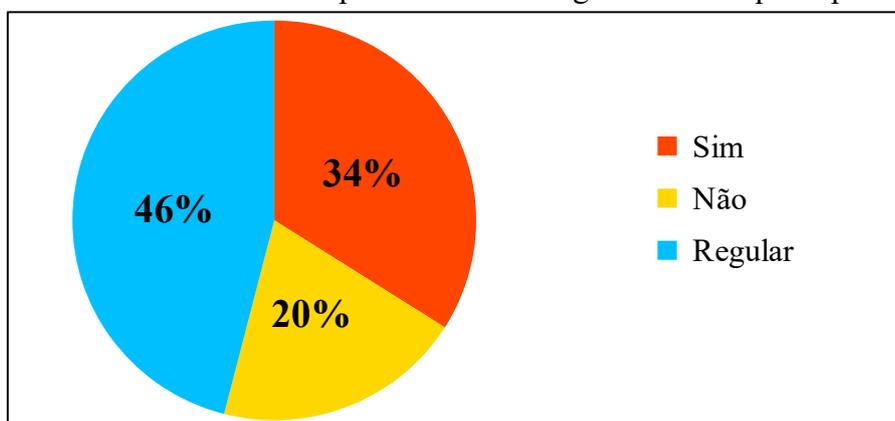
É imprescindível que o professor escute os seus alunos e utilize mecanismos para desenvolver conhecimentos para a construção da oralidade, leitura e escrita. Reconhecer os saberes do cotidiano e os raciocínios que os alunos desenvolvem ao resolverem uma atividade contribuem para a formação de significados, avaliando o que sabem e como se pode progredir (MOTTA, 2007, p. 33).

A partir dessa reflexão, podemos declarar que o estudante da EJA necessita sistematizar os conhecimentos que já possui, que construiu durante a sua vivência, e adquirir novos a partir de contornos científicos. Para isso, precisa o/a professor/a lecionar didaticamente os conteúdos a serem trabalhados, onde cabe não só selecionar e organizar criteriosamente os assuntos, mas, também, expor aos alunos e alunas com clareza a relevância destes para sua vida, suas ações, interferências e escolhas em sociedade. Uma vez que, conforme Cortella (2014), conhecimento é vida. Assim, “Conhecimento e informação para quê? Para fazer crescer a vida. E o conhecimento é um poder. Mas poder que sirva a quê? Que sirva à capacidade de fazer com que a vida se eleve” (CORTELLA, 2014, p. 47).

Consequentemente, ser educador “é um processo ontológico, implica uma maneira de apresentar uma visão de mundo. Não tem como lecionar sem perguntar a si e aos alunos o que queremos e o que fazemos para chegar ao que queremos” (KAERCHER, 2014, p. 24), isto, ainda mais, para o/a professor/a de Geografia, que vive a falar do mundo e dos povos, e que precisa promover nos alunos e alunas a compreensão dos fenômenos da espacialidade, e que somos indivíduos que os interfere e pertence. Por isto, fica a seu cargo orientar, direcionar e realizar uma mediação didática efetiva com base nas especificidades da sala de aula.

De acordo com os dados coletados na escola pesquisada, podemos observar no gráfico 11 que 34% dos/as alunos/as responderam que a didática da professora de Geografia era sim adequada para a turma, a maior parte (46%) elencaram como regular, e a minoria (20%) afirmaram que não era propícia. Porém, faz-se necessário ressaltar que para uma atuação pertinente, o/a docente precisa conhecer os elementos que compõem determinadas e diversificadas realidades/turmas e não existe caminho melhor que através do diálogo entre educador e educando, muito mais do ouvir do que do falar, por parte do/a educador/a.

Gráfico 11: Sobre a didática da professora de Geografia ser adequada para a turma



Fonte: Pesquisa virtual de campo, 2020.

Convém lembrar ainda que os alunos e alunas passam a se sentir motivados/as e valorizados/as por poder contribuir e participar do processo de ensino/aprendizagem, notados como preceptores de conhecimentos e atuantes da sociedade, pois, realmente são. Em virtude disso, o docente de Geografia “deve respeitar o senso comum e a capacidade criativa de seus discentes. O conteúdo geográfico lecionado deve adequar-se à realidade dos educandos. As experiências sociais são importantíssimas para os estudos geográficos” (SILVA, 2016, p. 15). E que após sistematizarem seus conhecimentos, os alunos possam saber utilizá-los em seu benefício e de modo progressivo, na busca de seu crescimento pessoal e profissional.

Logo, a utilização de uma didática progressista, ou seja, inovadora, dinâmica e libertadora, é uma proposta de ensino-aprendizagem para motivar e tentar obter a permanência desse público da EJA na escola, onde o/a professor/a estará aberto as diversas metodologias, a ouvir sua turma e refletir sobre sua própria atuação, os materiais didáticos que utiliza e vindo abranger além daquilo que o currículo pede. Pois “os altos índices de evasão e repetência nos programas de Educação de Jovens e Adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem” (OLIVEIRA, 2007, p. 65). Ou seja, um dos fatores determinantes para o abandono escolar é a forma como as aulas são lecionadas, o que evidencia o despreparo da instituição e do/a professor/a para receber o/a aluno/a.

A aula é entendida como espaço para a dúvida, leitura e interpretação de textos, trabalhos em grupo, poesias, músicas, observações, vídeos. Os métodos de trabalho devem ter o aluno como referência, valorizar o cotidiano, preocupar-se com a linguagem (acerto de conceitos), privilegiar a análise sobre a síntese, ver a aprendizagem como ação, selecionar conteúdos emergindo dos objetivos, inserir a dúvida como princípio pedagógico e valorizar outros materiais de ensino. Assim, teremos os seguintes ganhos: recuperação do prazer de ensinar e aprender, possibilidade de interdisciplinaridade e novas aprendizagens (CASTANHO, 2000, p. 88).

Por meio dessa visão, justifica-se a importância do uso de estratégias-didáticas geográficas diferenciadas no ensino, a trazer sempre algo novo para que estimule a curiosidade dos/as alunos/as, por isso que as aulas não devem se tornar monótonas/rotineiras para não acabarem desvalorizando-as. Sendo assim, a criatividade do/a professor/a faz toda diferença dentro de uma sala de aula, utilizar-se de meios geográficos criativos, a exemplo de mapas, músicas, poesias, fotografias, maquetes e tantas outras inúmeras formas de promover a construção do conhecimento geográfico na EJA, como uma maneira de despertar o interesse dos alunos e alunas e minimizar as tensões causadas atualmente pelas aulas remotas, pode ajudar a recuperar o prazer de ensinar-aprender e, conseqüentemente, coibir a evasão.

Nesse viés, Kaercher (2007) apresenta algumas propostas de atividades que podem ser aplicadas pelo/a docente, dentre elas, “Colagem com música”; “Viajando no mapa-mundi”; “A influência do tempo atmosférico na nossa vida cotidiana”; “Setores tecnológicos e setores tradicionais da economia e a influência das indústrias na sua vida”; “Quem sou eu? Quem somos nós? Cartografias pessoais”; “População ou populações? Diferenças são problemas ou riquezas?”; “Desenhar paisagens, natureza e memórias”; e “Um livro marcante em um minuto”, todas com uso de materiais e recursos simples de nosso alcance, mas, por outro lado, precisam ser aplicadas com base teórica, para que levem os/as alunos/as à reflexão e aumentem a complexidade da leitura do mundo.

Diante do que vem sendo discutido, o/a professor/a deverá tomar decisões importantes se quiser manter os/as alunos/as na escola com interesse e gosto pelos estudos, onde um dos caminhos é vincular o que vão estudar aos problemas do dia a dia, buscando despertar a atenção e interação na aula, pois se for algo que eles conhecem será mais prazeroso, como também vão poder contribuir nas informações e não vão se sentir um ser inativo sem conhecimentos, onde de modo algum eles são; outro caminho é mediar as aulas de uma forma simplificada e exemplificada. E vimos que não existe dimensão mais ímpar para isso que a didática, de modo que a transposição/transformação didática, segundo Almeida (2011), apresenta-se como uma simplificação do conhecimento e, porém, não aplicada como uma transmissora de conteúdo, e sim, como produtora/mediadora, despertando nos alunos e alunas a reflexão das coisas.

Em outras palavras, a transposição/transformação didática é vista como “a capacidade de construir-se diariamente” (ALMEIDA, 2011, p. 33), onde acontece quando se abandona o antigo e se aceita o novo. Assim, o/a professor/a precisa buscar a sua formação contínua, para não embrutecer seus conhecimentos e utilizar-se de metodologias inovadoras ao lecionar. A educação necessita atualmente ser diretamente ligada a esse processo, pois o ensino remoto a submeteu à renovação, reflexão, contextualização, compreensão e seleção, das metodologias, dos conteúdos, da atuação docente, enfim, de toda dinâmica escolar.

Portanto, ressalte-se que a contextualização é de grande importância para a transposição/transformação didática, diante das aulas remotas de maneira mais intensa, visto que

é a contextualização que vai garantir que os conteúdos possam ser abordados em sua complexidade. É a chave de acesso que garante o comprometimento do aluno com o futuro dele em relação ao conteúdo e, portanto, com a aprendizagem (ALMEIDA, 2011, p. 39-40).

Assim, com base no autor supracitado, se reconhece que, por meio da contextualização, podemos captar o que o aluno já aprendeu ou precisa aprender em relação ao conteúdo, e esse planejamento é importante pois é quando se “lança o olhar para os conteúdos que são definidos para aquele momento e traduz, em seguida, quais os pontos fortes, as prioridades e, com que objetivo lidar ao tratar com eles” (ALMEIDA, 2011, p. 57), é que se começa a garantir as condições necessárias para que todos aprendam, ou seja, na medida em que são aplicados os assuntos relacionando com a realidade dos alunos e das alunas, e pelas condições objetivas pertinentes a um ambiente educativo que permita esclarecer dúvidas, diálogos, trocas de ideias sem a presença do medo, sendo adotada não só a transposição-transformação de conteúdos mas, também, a reflexão e a criticidade destes.

Entretanto, enfatiza-se que o/a professor/a é quem guia os caminhos dos processos educativos, mas isso não o/a torna “dono/a da verdade”, a aprendizagem deve acontecer através da troca de saberes, isto é, aprendendo e ensinando de forma simultânea, bem como deve se ensinar de forma que haja a integração dos assuntos, visando um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas, pois é através do ensino interdisciplinar, dentro do aspecto histórico-crítico, que possibilitarão aos seus alunos e alunas uma aprendizagem eficaz e significativa.

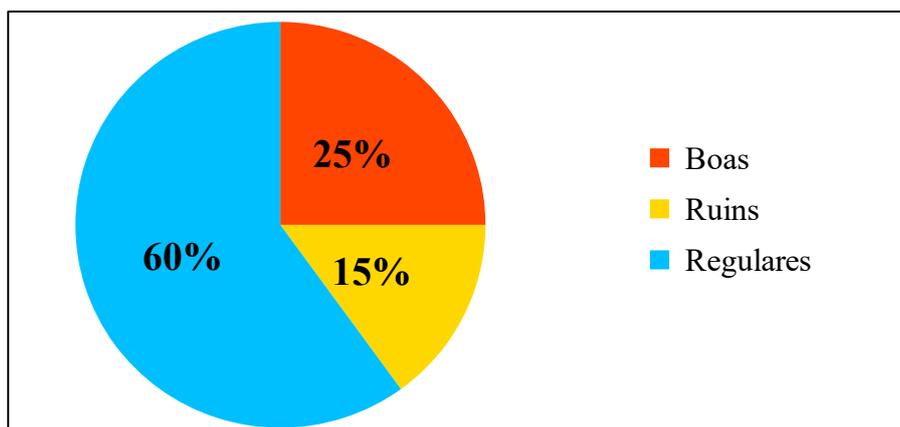
Vale ressaltar que proposta alguma pode ser encarada como maravilhosa ou como a “resposta certa” para o ensino, visto que as turmas são diferentes, as relações sociais não são iguais e estáticas, as pessoas e o mundo são dinâmicos, assim como deve ser a atuação do/a docente, podendo isso levar a sérios problemas educacionais se não for analisado com cautela. A exemplo do que estamos vivendo com a pandemia, onde os/as docentes do mundo inteiro tiveram que se redescobrir, reinventar e encontrar diversas maneiras para tentar garantir a permanência dos/as alunos/as nas aulas (SOUZA, 2020), e o mais importante para que ocorra de fato à aprendizagem. Pois “as impossibilidades financeiras e técnicas, a falta de interação presencial com educadores e colegas pode desestimular a realização das tarefas remotas e a continuidade dos estudos” (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 884).

Todavia, nos dados coletados, há um reconhecimento por parte da professora de Geografia da escola Ulisses, que “*por ter sido algo inédito, pegou todos de surpresa, sem tempo para se planejar, foi feito o possível, mas, não o cabível para garantir o contato e a continuidade nas aulas com entusiasmos*” (Professora de Geografia da EJA). Os alunos e alunas, por sua vez, demonstraram reconhecimento do esforço por parte da profissional, mas, ainda assim, o ambiente escolar passou a ser distante de sua realidade e de seu domínio.

Portanto, o ensino remoto intensificou que a escola precisa ser um ambiente de acolhimento, que propicie condições de estudar e momentos agradáveis e acolhedores, para que a vontade de desvendar o desconhecido seja maior que o medo de errar e ser ignorado, que seja, então, um âmbito educacional que lhes façam esquecer um pouco dos problemas e não que tragam mais, visto que já têm uma vida traçada e pesada, cheia de expectativas e tribulações, entre outras tantas situações, sendo então um caminho nada fácil participar das aulas remotas, no final do dia, por conta do cansaço, do estresse, da rotina desgastante: e se não tiveram sentido para eles e elas, não vão se interessar.

Assim concluímos apresentando o gráfico 12, explanando que a maior parte dos/as alunos/as (60%) apontaram como regular as condições que a escola - professora, diretora, família - estão os ofertando para continuação dos estudos diante as aulas remotas, já 25% elencaram como boa, e 15% enquadraram a situação de permanência escolar como ruim. É preciso não só os/as educadores/as repensar seus papéis enquanto mediadores/as, como deve haver incentivo e flexibilidade das instituições, das famílias em conscientizar e ajudar na participação do/a aluno/a, tanto quanto, condição e capacitação tecnológicas integralmente aos docentes/discipulantes, para assim dispor de um cenário capaz de promover um ensino-aprendizagem dinâmico e significativo que envolva e abarque a todos e todas.

Gráfico 12: Sobre as condições garantidas pela comunidade escolar para que os/as alunos/as continuassem os estudos diante das aulas remotas



Fonte: Pesquisa virtual de campo, 2020.

O maior desafio então é superar as adversidades para alcançar o objetivo principal, mas árduo das aulas remotas, de modo específico, no ensino de Geografia na EJA: a aprendizagem significativa do alunado, que precisa pensar na sua existência, compreender com criticidade o mundo, ler e ter uma consciência espacial dos fenômenos e das relações sociais, e das influências que estes têm no nosso dia a dia e no mundo (CALLAI, 2000;

KAERCHER, 2007). Sintetizando, “pensar na importância e na influência do espaço, na fisicidade das coisas e na geograficidade da nossa existência é uma das grandes contribuições que a geografia pode dar” (KAERCHER, 2007, p. 16).

Diante disso, sendo primordial refletir sobre o ensinar e o aprender, sobretudo, porque o que se pretende ensinar deve-se submeter ao como ensinar, o que ensinar, porque ensinar e, seguidamente, ligado ao porque aprende e como aprender. Portanto, pensar na mudança de currículo exige primeiro mudar os modos de ensinar e aprender. Desenvolvendo uma metodologia capaz de abranger além daquilo que o currículo pede e unir a esse currículo, como também unir a ele a trajetória de vida dos alunos. Pois o ensino remoto multiplicou os significados das aulas de forma jamais imaginada, multiplicando conseqüentemente as responsabilidades das instituições escolares, inclusive dos/as docentes, que necessitam ver seu papel como mediadores/as das relações dialógicas, e não como o único detentor do saber; por isso, ser perceptivo é uma característica importante, visto que a ele cabe a orientação, sem anulação do que o/a aluno/a já sabe, assim, enxergando o potencial intelectual destes.

Contudo, vimos que não devemos esperar se deparar com uma didática pronta, perfeita para EJA, porque não existe, mas precisamos verificar e utilizar-se da melhor prática metodológica pertinente à necessidade de todos os participantes da sala de aula, valorizando a igualdade de oportunidades e respeitando as diferenças, assim, com motivação pelo ensinar e desenvolvendo o prazer de aprender, acreditando e fazendo-se acreditar que um mundo melhor é possível se buscamos e fizermos por onde os indivíduos tenham uma educação de qualidade comprometida com a efetiva construção da cidadania.

Por fim, sabemos que certamente cada instituição, cada aula, cada estudante, ou seja, cada peculiaridade educacional precisa ser averiguada pela comunidade escolar, em especial, pelos professores e pelas professoras de maneira distinta e realmente auxiliadora, com metodologias de trabalho que devem ter sempre os/as alunos/as como referência e o diálogo como base do ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito principal dessa pesquisa foi apresentar e analisar o ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola Ulisses Maurício de Pontes, localizada no município de Sertãozinho/PB, diante das aulas remotas, em virtude do contexto pandêmico do Covid-19, onde a atuação do/a docente, abrangendo especificamente a didática, foi observada e interpretada como ponto chave no processo de ensino-aprendizagem destinado a essa modalidade.

Levando em consideração o exposto, foi possível perceber que essa situação atual só veio para evidenciar que é necessário um olhar mais atento e peculiar para as metodologias/didáticas aplicadas nas aulas, sobretudo diante das virtuais e para o público da EJA. Onde o/a docente deve refletir sobre sua prática pedagógica, inovar nas suas estratégias metodológicas e alinhar os objetivos do currículo escolar às habilidades do cotidiano dos estudantes, assim como saber usar a tecnologia para fins educativos.

Portanto, nessa modalidade educativa, a educação geográfica é primordial, e são os docentes dessa ciência que devem ensinar os/as alunos/as a compreender o mundo, ou seja, as relações entre os fenômenos da espacialidade, para que entendam a dinâmica da organização espacial que vivem e convivem. Porém, vale ressaltar que mesmo sendo a Geografia uma das mais relevantes. Ainda assim, não podemos considerar como “a” solução para uma boa formação dos/as discentes da EJA, pois também é indispensável e de grande contribuição os outros componentes curriculares.

A problemática em torno de uma educação de qualidade para a EJA é grande, vai desde a formação docente às políticas públicas e, agora, vindo à tona outro empecilho, as aulas virtuais, onde o acesso à internet ainda não é democratizado, existem particularidades e diferenças que separam as pessoas e, ao ser ofertado o ensino remoto, houve a exclusão dos/as alunos/as que não têm acesso às tecnologias. Com isso, agravaram as desigualdades sociais, que já eram visíveis, em que a pandemia passou a ser mais um fator conjuntural para a área educacional, assim como a economia, a política, a cultura, enfim, mudando e agravando todas as relações da sociedade.

Encarar esses problemas é um imenso desafio, mas precisamos aprender a enfrentar esses momentos de incertezas, já que vivemos em uma época de mudanças, o qual o amanhã é imprevisível. Baseada na visão de Freire (2001), ao criar “inéditos-viáveis”, para superar as “situações-limites”, que, às vezes, parecem intransponíveis, vindo necessitar de “atos-

limites”, isto é, há a necessidade de planejamentos, de alternativas estratégicas para enfrentar e superar os obstáculos que virão, no lugar de aceitá-los passivamente.

Por isso, mediante as questões levantadas nesta pesquisa, tal problemática precisa ser vista com cautela, uma vez que tratou-se de um determinado contexto, podendo um mesmo fenômeno ser analisado sob diferentes ângulos. No entanto, acreditamos que os desfechos aqui apontados nos dão indícios interessantes sobre a realidade da educação, inclusive, do ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) diante o contexto do ensino remoto emergencial.

Mediante as dificuldades presentes na EJA, o ideal seria a criação de políticas públicas educacionais que atendessem todos os anseios dessa modalidade, desde o professor ao aluno, com incentivos reais que favorecessem a continuidade da oferta e da permanência desses/as alunos/as que buscam uma nova oportunidade no âmbito educacional, independente do contexto que está sendo vivenciado. Onde é notório que o governo deveria amparar tanto os/as docentes como os/as discentes com auxílios a internet e tecnologia. Mas a maioria das vezes, o que há são decisões apressadas e impositivas, que levam ao abandono escolar.

Perante essa abordagem, caso ocorram mais investimentos e interesses para melhorar o ensino mediado para esses jovens e adultos e, que os dê suporte para participar das aulas, poderemos um dia ter maiores avanços na qualidade educacional. Conclui-se, aqui, que a educação precisa ser democrática, sem embrutecimentos e opressões, antes demasiadamente emancipadora. Assim, passando a valorizar os/as alunos/as, os/as professores/as, os/as agentes/as e a comunidade escolar, para que estes também a valorizem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. P. de. **Transposição didática: por onde começar?**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- AMORIM, M. G. R. de. Aspectos que caracterizam a especificidade da atividade do(a) Educador(a) de Jovens e Adultos. Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos: Educação e Aprendizagem ao longo da vida, n. 1, 2010. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB/UFPE/UFRN, 2010.
- ARAÚJO, D. S. **Uma metodologia dialógica e proativa para a alfabetização de jovens e adultos**. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Estadual do Maranhão. Caxias: UEMA, 1999. 93 p.
- ARBACHE, A. P. B. **A Formação de educadores de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica**. (Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2000, 180 p.
- ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 221-230.
- ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, 2007, p. 1-108.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, 2006, p. 265-274.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, Senado, 1934.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília, MEC, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.
- BRASIL, Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. Brasília, Planalto, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BERNARDIM, M. L. **Educação do Trabalhador**: da escola tardia à educação necessária. Guarapuava: Unicentro, Rio de Janeiro, 2008.

CACHINHO, H. Geografia escolar: orientações teóricas e práxis didáctica. Educação Geográfica. **Inforgeo**, Lisboa, Edições Colibri, n. 15, 2002, p. 73-95.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 73-95.

CALADO, S. dos S.; FERREIRA, S.C. dos R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. Didáctica das Ciências – Mestrado em Educação. Metodologia da Educação I. DEFCUL, 2004, 13 p.

CASTANHO, M. E. L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I. P. A. et al. **Pedagogia universitária**: a aula em foco. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

COMÊNIO, J. A. **Didáctica magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, 2008, p. 01- 13.

DOURADO, A. da S. **Fatores estruturais das políticas de EJA que impactam na permanência e nas interrupções do percurso escolar dos alunos de EJA**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Carinhanha – BA, 2013, p. 81.

ESTIVILL, J. **Panorama da luta contra a exclusão social**: conceitos e estratégias. Genebra, Bureau Internacional do Trabalho, Programa Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza, 2003, 152 p.

FAVERO, O. A educação no congresso constituinte de 1966-67: contrapontos. In: FAVERO, O (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 241-254.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P.; ILLICH, I. **Diálogo**. Buenos Aires: Búsqueda, 1975.

FRIEDRICH, M.; BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Projovem: uma análise entre a proposta oficial e a experiência vivida em Goiânia. **Ensaio: avaliação política pública educacional [online]**, vol. 20, n. 74, 2012, p. 185-206.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7 ed. v. 11. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

FRIGOTTO, G. A educação e a formação tecnico-profissional frente a globalização excludente e o desemprego estrutural. In SILVA, L. H. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 218-238.

FUNARI, S. **Caminhos da educação de adultos no município de São Paulo**: o livro didático e a abordagem do texto literário. (Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008, 131 p.

GADOTTI, M.; FREIRE, P. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

KAERCHER, N. A. Práticas geográficas para ler/pensar o mundo, convergentes/com o outro e enterdescobrir a si mesmo. In: REGO, N. et al (Org.). **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, v. 1, 2007. p. 15-33.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 221-231.

KAERCHER, N. A. A geografia serve para entender a água, o sangue, o petróleo... serve para entender o mundo, e, sobretudo, a nós mesmos. In: FARIAS, P. S. C.; OLIVEIRA, M. M. de (Org.). **A formação docente em geografia**: teorias e práticas. Campina Grande: EDUFPG, 2014, p. 17-50.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: velhos e novos temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LOPES, S. P.; SOUZA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia?. **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, São Paulo, v. 5, 2005, p. 75-80.

MINAYO, M. C, de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Ed: Revista aprimorada. São Paulo. Hucitec. 2006.

MONTEIRO, S. da S. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da covid-19. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v.25, n. 51, 2020, p. 237-254.

MOTTA, S. F. da. **Educação de jovens e adultos**: evasão, egresso e perspectivas futuras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, CUML, 2007, 88 p.

MOURA, M. da G. C. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

NICODEMOS, A.; SERRA, E. Educação de jovens e adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, 2020, p. 871-892.

NOGUEIRA, L. R.; FARIAS A. M. O docente da Educação de Jovens e Adultos e o desenvolvimento de suas ações pedagógicas. In: Produção didático-pedagógica. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. v. 1, 2013, 17 p.

OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, I. B. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, 2005, p. 231-241.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: UNESCO. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007, p. 59-82.

PAIVA, J. Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos. In: **Anais da 29ª Anped**. Caxambu, 2006, p. 1-17.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

PEDROSO, S. G. Dificuldades encontradas no processo de educação de jovens e adultos. In: **I Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos**. Jovens, Adultos e Idosos: os sujeitos da EJA. João Pessoa: EDITORA UNIVERSITÁRIA UFPB, 2010, p. 1-9.

RUMMERT, S. M. Educação de adultos, trabalho e processos de globalização. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, n. 39, 2007, p. 89-111.

SAMPAIO, M. N. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, 2009, p. 13-27.

SANTOS, E. J. S. dos. **Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ/UFF, 2008, 353 p.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? **Revista Docência e Cibercultura**. Sessão Notícias. Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, E. S. dos. Trajetórias do currículo de geografia que se ensina a jovens e adultos trabalhadores. In: **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2014, p. 45-54.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, M. L. L. **Educação de jovens e adultos: marcas da violência na produção poética**. Passo Fundo: UPF, 2003.

SERRA, E. Políticas de Currículo e Prática Docente em Geografia na Educação de Jovens e Adultos. In: ALBUQUERQUE, M. A. M. de; FERREIRA, J. A. de S. (Org.). **Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013, p. 151-182.

SERRA, E. Sobre os fundamentos e princípios da educação geográfica de jovens e adultos na perspectiva da educação popular. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia-GO, V.1, 2019, p. 01-17.

SILVA, M. M. **Contribuições do educador Paulo Freire para o ensino de Geografia**. Frutal: Prospectiva, 2016.

SOARES, L. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, M. M. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008, p. 57-71.

SOUZA, E. P. de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 17, n. 30, Vitória da Conquista, 2020, p. 110-118.

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

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa [online]**, v. 31, n. 3, 2005, p. 443-466.

VENTURA, J. P. As relações entre trabalho e Educação de Jovens e Adultos: elementos para a reflexão sobre a perspectiva conformadora e o potencial emancipador. **I Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos**. UFPB, 2010, 15 p.

APÊNDICE



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
CAMPUS DE GUARABIRA-PB
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA
DISCENTE: MARIA JOSÉ GUEDES PONTES**

TÍTULO: O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): a atribuição da didática nas aulas remotas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ulisses Maurício de Pontes em Sertãozinho/PB

QUESTIONÁRIO

Marque “X” na alternativa que você julga a mais coerente com a sua resposta.

1) Qual é a sua faixa etária?

16-25 anos 26-44 anos 45-60 anos Mais de 60 anos

2) Qual seu gênero?

Masculino Feminino Outros

3) Quantos anos ficou fora da escola?

Entre 01-10 anos Entre 11-30 anos Mais de 30 anos

4) Você por algum motivo foi impedido de estudar quando era criança ou adolescente?

Sim, pela luta de subsistência (trabalho)

Sim, por outros motivos pessoais

Não, apenas larguei os estudos

5) O que fez você retomar os estudos (buscar a EJA)?

Concluir a educação básica

Necessidade de me preparar e assegurar no mercado de trabalho

Por se sentir excluído e discriminado pela sociedade

Outros motivos

6) Qual sua opinião a cerca do ensino remoto?

Ótimo Bom Regular Ruim Péssimo

7) Como está sendo sua participação nas aulas remotas de Geografia?

- Boa, porque a metodologia adotada pelo/a professor/a ajuda na participação/compreensão das aulas.
- Ruim, porque não estou sabendo manusear os recursos tecnológicos adotados nas aulas.
- Regular, devido não tem boas condições de internet.

8) Você está conseguindo compreender e aprender os conteúdos de Geografia abordados virtualmente?

- Sim, pois a maneira que a professora ensina é bem didática, e isso ajuda muito no entendimento dos conteúdos.
- Não, porque os conteúdos são complexos e, sem nem uma relação com o dia a dia.
- Regular, pois virtual é mais difícil a compreensão dos assuntos.

9) Os conteúdos de Geografia têm ligação com o seu cotidiano?

- Sim Não Regular

10) As metodologias usadas nas aulas remotas pelo/a professor/a de Geografia são pertinentes e diversificadas?

- Sim, isso motiva o aluno a participar e, a não largar os estudos.
- Não, fazendo com que os alunos não participem das aulas, e muitas das vezes, desista de estudar.
- Regular, algumas aulas são diferentes e boas, outras não.

11) Você acha que a didática do/a professor/a de Geografia é adequada para a turma?

- Sim Não Talvez

12) As condições que comunidade escolar (professora, diretora, família) esta dando a você de continuar os estudos diante as aulas remotas?

- Boa Ruim Regular