



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

AMANDA GOMES DOS SANTOS

**PRÁTICAS E DIÁLOGOS NA APROXIMAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO
E PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DO LUGAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

**CAMPINA GRANDE
2022**

AMANDA GOMES DOS SANTOS

**PRÁTICAS E DIÁLOGOS NA APROXIMAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO
E PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DO LUGAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
(Monografia) apresentada ao
Departamento do Curso de Geografia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Graduação em Licenciatura em Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia

Orientador(a): Prof. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo
Coorientador: Prof. Me. Jonas Marques da Penha

**CAMPINA GRANDE
2022**

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.

S237p Santos, Amanda Gomes dos.

Práticas e diálogos na aproximação com a educação do campo e para a ressignificação do lugar na educação de jovens e adultos [manuscrito] / Amanda Gomes dos Santos. - 2022.

67 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo , Coordenação do Curso de Geografia - CEDUC."

"Coorientação: Prof. Me. Jonas Marques da Penha , UEPB - Universidade Estadual da Paraíba"

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ensino de Geografia.
3. Educação do Campo. I. Título

21. ed. CDD 374

NOME DO ALUNO
AMANDA GOMES DOS SANTOS

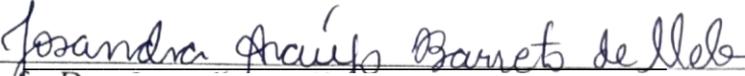
PRÁTICAS E DIÁLOGOS NA APROXIMAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO E
PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DO LUGAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

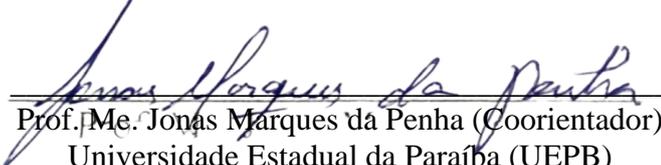
Trabalho de Conclusão de Curso
(Monografia) apresentada ao
Departamento do Curso de Geografia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Graduação em Licenciatura em Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia.

Aprovada em: 18 / 07 / 2022.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Josandra Araújo Barreto de Melo (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Me. Jonas Marques da Penha (Coorientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.^a Ms. Maria Marta dos Santos Biriti
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.^a Ms. Nathalia Rocha Morais
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus pais, que tanto admiro e me espelho,
por sempre acreditarem no meu potencial, pela
dedicação, companheirismo, apoio, e amizade,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida e por me dar forças em minha caminhada, sem Ele eu nada seria.

A minha família por todo auxílio durante o período do curso, em especial ao meu pai, Arlindelson, que nunca mediu esforços para me levar até a cidade vizinha onde pegava o transporte para vir à universidade, minha mãe, Cenilda, que sempre foi uma base e um grande apoio para mim ao longo desse curso, e aos meus irmãos Camila e Lucas pelas palavras de apoio.

Ao meu Coorientador, o professor Me. Jonas Marques da Penha, que sempre se mostrou disposto para me auxiliar e sempre entusiasmado e interessado nas ideias e resultados que surgiram ao longo deste trabalho, pelas orientações e leituras sugeridas ao longo da orientação.

À professora Josandra que se dispôs a me auxiliar, pelas leituras sugeridas e pelo “norte” que me deu ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, e pela imensa contribuição que me deu ao longo do Programa Residência Pedagógica, o qual fui bolsista e que agregou e muito em minha formação acadêmica e profissional.

Aos professores do Curso de Licenciatura plena em Geografia da UEPB, em especial, Prof. Dr. Hermes, Prof. Ma. Nathalia, Prof. Ma. Marta, Prof. Dr. Joana, entre outros, que contribuíram ao longo do curso, com a minha formação acadêmica e profissional, por meio das disciplinas e debates.

Aos alunos da EJA, da Escola Severino Alves Barbosa, que contribuíram de forma significativa com esta pesquisa, aos coordenadores da EJA do município de Esperança – PB, em especial a Morgana e Aldiene, a quem tenho um contato mais direto e sempre estiveram dispostas a me auxiliar, e ao secretário de Educação do município de Esperança, Pastor Michael Lopes, pelo seu olhar de carinho para com a EJA em nosso município.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio, em especial a Janicleide, Nayllane e Júnior, que desde o início estiveram e se fizeram presentes em minha vida, amizade que quero levar para além deste curso. E demais colegas do curso de Geografia que tive o prazer de conhecer, os quais admiro e me espelho, a exemplo de Sávio, Douglas e Jean.

“Educar verdadeiramente não é ensinar fatos novos ou enumerar fórmulas prontas, mas sim preparar a mente para pensar.”
(Albert Einstein)

RESUMO

A Educação para Jovens e Adultos (EJA) e a Educação do Campo enfrentam desafios que coadunam, em parte, com os problemas estruturais da educação escolar pública brasileira e, em outra parte, com as particularidades de cada sistema de ensino onde estes problemas estruturais se materializam absorvendo, muitas vezes, dificuldades locais. Diante desse contexto, este estudo se torna importante visto que são modalidades pouco discutidas, por vezes, esquecidas nas políticas educacionais. Nesse sentido, nos propomos a compreender como a construção de práticas metodológicas e diálogos no ensino de Geografia na EJA em uma escola rural de Esperança – PB pode contribuir para a aproximação com os pressupostos educacionais da Educação do Campo e para a ressignificação do lugar para os alunos camponeses. Enquanto recursos metodológicos nos orientamos na perspectiva da pesquisa de campo e descritiva, sendo caracterizada como uma pesquisa de cunho qualitativo. Também se utilizou a pesquisa exploratória e bibliográfica. Percebeu-se que os professores entrevistados buscam trazer em sua metodologia de ensino, práticas relacionadas com o cotidiano dos seus alunos. Através do Grupo Focal, foi possível destacar diversos temas/conteúdos para aulas de Geografia, de forma especial para o público da EJA oriundo da zona rural. O que abre um leque de possibilidades para os professores de Geografia mediarem suas aulas.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia. Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo. Lugar.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) and Rural Education face challenges that are consistent, in part, with the structural problems of Brazilian public school education and, in another part, with the particularities of each education system where these structural problems materialize, often, absorbing local difficulties. In this context, this study becomes important since they are modalities little discussed, sometimes, forgotten in educational policies. In this sense, we propose to understand how the construction of methodological practices and dialogues in the teaching of Geography in EJA in a rural school in Esperança - PB can contribute to approximating with the educational assumptions of Rural Education and to the resignification of the place for peasant students. As methodological resources, we are guided from the perspective of the field and descriptive research, characterized as qualitative research. It also used exploratory and bibliographic research. It was noticed that the teachers interviewed seek to bring in their teaching methodology practices related to the daily lives of their students. Through the Focus Group, it was possible to highlight several themes/content for Geography classes, in a special way for the EJA public from the rural area. This opens up a range of possibilities for Geography teachers to mediate their classes.

Key words: Geography Teaching. Youth and Adult Education. Rural Education. Place.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Artigos e teses selecionados para o estudo.....	14
Mapa 1 –	Localização da Escola Severino Alves Barbosa.....	18
Gráfico 1 –	Taxa de analfabetos de 15 anos ou mais nas regiões brasileiras no ano de 2019.....	26
Tabela 1 –	Narrativa dos voluntários do grupo focal referente ao eixo lugar.....	43
Imagem 1 –	Foto da planta agave	45
Tabela 2 –	Narrativa dos voluntários do grupo focal referente ao eixo lugar/trabalho.....	46
Tabela 3 –	Narrativa dos voluntários do grupo focal referente ao eixo lugar	48
Tabela 4 –	Narrativa dos voluntários do grupo focal referente ao eixo lugar	50
Tabela 5 –	Narrativa dos voluntários do grupo focal referente ao eixo trabalho	51
Tabela 6 –	Narrativa dos voluntários do grupo focal referente ao eixo escola ...	53
Tabela 7 –	Narrativa dos voluntários do grupo focal referente ao eixo escola ...	55
Tabela 8 –	Narrativa dos voluntários do grupo focal referente ao eixo escola ...	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
EDUCCAN	Educação do Campo de Canguçu
EFAN	Escola Família Agrícola de Natalândia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PronaCampo	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
SEA	Serviço de Educação de Adultos
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UnB	Universidade de Brasília
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Estado da Questão	13
2	METODOLOGIA	18
2.1	Localização do Espaço da Pesquisa	18
2.2	Caracterização da Pesquisa metodológica	19
3	O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA: CONTEXTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES	21
3.1	A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: reflexões gerais	25
4	A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO RURAL	30
4.1	A Categoria Lugar no Ensino de Geografia refletindo o ensino – aprendizagem na EJA	35
5	VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES ESPACIAIS DE DISCENTES E DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ESCOLA NO CAMPO	39
5.1	Relações docentes com a modalidade EJA desafios e perspectivas	40
5.2	Relações dos alunos da EJA com o lugar em que vivem e com o trabalho que desempenham e possibilidades para uma intervenção em sala de aula	43
5.3	Relações com a escola e perspectivas para o futuro e para as novas gerações ..	53
6	CONCLUSÃO	58
	REFERÊNCIAS	60
	APÊNDICE A – PERGUNTAS NORTEADORAS DO GRUPO FOCAL EIXO LUGAR E TRABALHO	64
	APÊNDICE B – PERGUNTAS NORTEADORAS DO GRUPO FOCAL EIXO ESCOLA	64
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO MUNICÍPIO DE ESPERANÇA – PB QUE LECIONAM NA EJA	65

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das modalidades presentes na Educação Básica no Brasil, sendo destinada a jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade regular. A alfabetização de jovens e adultos não é algo recente, é uma prática que ocorre desde os tempos de colonização do Brasil, quando os jesuítas buscaram catequizar os índios, para que estes se voltassem para o cristianismo.

Já a Educação do Campo, é uma modalidade que nasceu de diversas lutas de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) entre outros, que buscaram uma educação voltada para a realidade da vida camponesa. Diferente da educação no campo ou rural, a Educação do Campo traz o camponês como parte indispensável para a construção do conhecimento. Esta modalidade faz com que haja a inclusão e reconhecimento dos camponeses no âmbito escolar, usando metodologias que se assemelham ao seu cotidiano. Por mais que seja uma modalidade pensada no âmbito da educação contextualizada, parte dá centralidade ao sujeito do campo no processo educacional, a educação do campo não se faz presente de forma expressiva no campo brasileiro, sendo muitas vezes nivelada junto a educação rural que segue os pressupostos da educação urbana.

Ambas as modalidades, tanto a EJA como a Educação do Campo, enfrentam desafios que coadunam, em parte, com os problemas estruturais da educação escolar pública brasileira e, em outra parte, com as particularidades de cada sistema de ensino onde estes problemas estruturais se materializam absorvendo, muitas vezes, dificuldades locais. Contudo, é preciso destacar que tanto a EJA como a Educação do Campo podem ser dinamizadas a partir da articulação de possibilidades criadas em diferentes âmbitos, a exemplo das metodologias de ensino e dos recursos didáticos, e, sobretudo, se tornando acessíveis a todos aqueles que precisam. Frente a isso, o ensino de Geografia torna-se um instrumento importante, capaz de contribuir para a formação de sujeitos conscientes de sua condição camponesa e do papel da EJA para a consolidação dessa formação para os sujeitos do campo que não tiveram acesso à educação escolar em idade regular.

Ademais, um dos principais desafios encontrados na modalidade EJA, é a questão da evasão escolar. Os motivos por trás dessa evasão são diversos, podendo ser ocasionadas por falta de interesse do aluno ou até mesmo por questões socioeconômicas que dificultam a permanência na escola. Diante disso, entendemos que as soluções para a evasão escolar na EJA precisam, também, envolver múltiplas ações, inclusive no que se refere a problemáticas que não são da escola em si, mas da sociedade que é historicamente desigual e que torna a

escola um retrato de suas contradições. Longe de querer atribuir as práticas docentes a responsabilidade pela evasão escolar na EJA, o que propomos é uma reflexão acerca do papel das práticas e diálogos metodológicos na criação de possibilidades para a dinamização do ensino de Geografia no âmbito da EJA e para uma aproximação da educação rural com a Educação do Campo, o que ao nosso ver é essencial para a ressignificação do lugar na aprendizagem e vivência dos camponeses.

Dessa forma, a pesquisa em questão se faz importante no cenário acadêmico, social e geográfico, visto que é pouco discutido em meios acadêmicos sobre a modalidade de ensino de Jovens e Adultos, bem como também é pouco discutido a educação do/no campo, sendo estas esquecidas nas políticas educacionais. É necessário seu estudo, visto que a educação do campo busca a formação do camponês assim como a inclusão e o reconhecimento desses sujeitos como cidadãos do processo educacional e de sua identificação com o lugar.

Nesse estudo, tem-se como objetivo primeiro compreender como a construção de práticas metodológicas e diálogos no ensino de Geografia na EJA em uma escola rural de Esperança-PB pode contribuir para a aproximação com os pressupostos educacionais da Educação do Campo e para a ressignificação do lugar para os alunos camponeses. Tendo como espaço de pesquisa a Escola Severino Alves Barbosa.

Na perspectiva de alcançar tal objetivo nos propusemos enquanto objetivos específicos a: refletir acerca das concepções de Educação de Jovens e Adultos na Educação do Campo relacionando-as às discussões geográficas no limiar das políticas educacionais; traçar o perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Escola Severino Alves Barbosa; conhecer o espaço vivido dos estudantes e; analisar possíveis temáticas para a construção de diálogos em sala de aula que busquem a aproximação com a Educação do Campo e com a ressignificação do lugar.

Dessa forma, em seu âmbito teórico, o trabalho se divide em quatro tópicos, sendo eles: O Ensino de Geografia na escola: Contextos, desafios e possibilidades; A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: reflexões gerais; A Educação do Campo e a Educação Rural, e; A categoria Lugar no Ensino de Geografia refletindo o ensino-aprendizagem na EJA.

Os dois primeiros tópicos buscam contextualizar, a forma como o Ensino de Geografia é apresentado atualmente na escola, quais os desafios encontrados nesta disciplina e quais as possibilidades de torná-la mais “atrativa”, bem como a EJA se apresenta, mostrando seu histórico no Brasil. O tópico seguinte busca diferenciar e descrever sobre os conceitos de Educação do Campo e Educação rural, visto que eles são bastante confundidos, entretanto tem

características distintas. Por fim, é abordado sobre a categoria lugar, e como esta auxilia no processo de ensino-aprendizagem na EJA nas aulas de Geografia.

Para a realização do estudo foram utilizados a pesquisa de campo e a descritiva, sendo caracterizada como uma pesquisa de cunho qualitativo. Também foram utilizados a pesquisa exploratória e bibliográfica. Para obtenção dos dados foi utilizado a técnica do Grupo Focal (GF) com os alunos da EJA de uma escola rural do município de Esperança – PB, buscando entender a realidade deles para que a partir de suas narrativas fossem estabelecidos alguns temas/conteúdos para possíveis abordagens em sala de aula, visando trazer os alunos como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, além de dar ênfase ao lugar em que eles moram. Além do GF, foram aplicados questionários com professores de Geografia do município citado, que trabalham com o público-alvo desta pesquisa, a fim de entender quais as metodologias utilizadas pelos mesmos em suas aulas, quais as principais dificuldades enfrentadas na EJA e quais as possibilidades vislumbradas por estes, para práticas voltadas a realidade de seus alunos.

Percebeu-se que os professores entrevistados buscam trazer em sua metodologia de ensino, práticas relacionadas com o cotidiano dos seus alunos. Através do GF foi possível destacar diversos temas/conteúdos para aulas de Geografia, de forma especial para o público da EJA oriundo da zona rural, fato que abre um leque de possibilidades para os professores de Geografia mediarem suas aulas.

Acreditamos então, que esta pesquisa se torna relevante uma vez que dá centralidade a duas modalidades pouco discutidas e que precisam ser mais problematizadas. É extremamente importante para os cidadãos que eles possuam conhecimento, não apenas que sejam capazes de decodificar letras e/ou números, mas que tenham a criticidade de entender e debater questões sociais que podem ajudá-los para sua melhoria de vida. Além de que, este trabalho irá auxiliar pesquisadores interessados na temática e professores da Educação do Campo e/ou da EJA que busquem encontrar novas metodologias para trabalhar com este público-alvo ou mesmo que procurem se inteirar mais a respeito do tema.

1.1 Estado da Questão

Para a realização da pesquisa foi realizado o Estado da Questão, o qual tem como finalidade fazer com que o pesquisador registre, após o levantamento bibliográfico, como se encontra o tema de sua pesquisa, no estado atual da ciência ao seu alcance (TERRIER; NÓBREGA – TERRIER, 2004). As pesquisas são feitas por meio de plataformas digitais a

exemplo do Google acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, entre outros, considerando pesquisas nos formatos de teses, dissertações, relatórios de pesquisas e estudos teóricos.

No presente trabalho foi realizada pesquisa bibliográfica em algumas plataformas virtuais, sendo elas: Google acadêmico; *Scientific Electronic Library Online* - Scielo e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Com o intuito de filtrar trabalhos mais relevantes, relacionados com a temática abordada para esta pesquisa em tela, foram selecionadas algumas “palavras-chaves”, utilizadas nas três plataformas citadas acima em um recorte temporal de 2018-2021.

Quando utilizado as combinações “Ensino de geografia” AND “EJA” AND “Educação do Campo”, no Google acadêmico foi encontrado um total de 162 trabalhos, destes 3 foram selecionados para contribuir com esta pesquisa, os demais não apresentaram relevância para a temática abordada, no sentido de serem semelhantes aos trabalhos selecionados, ou não estarem no período temporal estabelecido para esta pesquisa. Na plataforma Scielo e BDTD não foram encontrados trabalhos utilizando esta combinação.

A segunda combinação utilizada foi “Ensino de geografia” AND “EJA” AND “Lugar”, no Google acadêmico foi encontrado um total de 770 trabalhos, destes 3 foram utilizados na pesquisa. Na plataforma Scielo não foi encontrado nenhum trabalho, já na BDTD foi encontrado 4 trabalhos, porém não foram selecionados devido ao ano de publicação que não se encaixa com o recorte temporal estabelecido para esta pesquisa.

A terceira e última combinação utilizada para esta pesquisa foi a seguinte “Educação do Campo” AND “Plano de ação”, foram encontrados no Google acadêmico um total de 922 trabalhos, sendo selecionados 2 trabalhos, já que os outros não apresentaram relevância e/ou não estavam relacionados com o tema, bem como não se enquadravam no período temporal estabelecido. Na Scielo não foi encontrado nenhum trabalho e na BDTD foram encontrados 11 trabalhos, 6 deles não se encaixaram no recorte temporal estabelecido para esta pesquisa, 4 deles não apresentaram relevância e 1 deles foi selecionado. Na tabela abaixo está exemplificado os trabalhos que foram selecionados, seus respectivos descritores, título e autores de cada trabalho.

Quadro 1: Artigos e teses selecionados para o estudo

ARTIGOS/TESES	ANO	AUTOR	PALAVRA-CHAVE DE BUSCA	PLATAFORMA ENCONTRADA
Ensino-aprendizagem de	2020	Monteiro	“Ensino de	Google

Geografia na Educação do Campo: Uso de recursos didáticos não convencionais no ensino regular e na modalidade de EJA.			Geografia” AND “EJA” AND “Educação do Campo”	acadêmico
A Educação do Campo e o ensino de geografia: Perspectivas do projeto Educação do Campo de Canguçu/RS	2020	Konzgen, Cancelier e Silva	“Ensino de Geografia” AND “EJA” AND “Educação do Campo”	Google acadêmico
O papel do ensino de Geografia no fortalecimento da educação do campo e na (re)construção do território camponês local	2018	Morais	“Ensino de Geografia” AND “EJA” AND “Educação do Campo”	Google acadêmico
A importância do ensino de geografia para os alunos da educação de jovens e adultos (EJA): Uma reflexão teórica	2021	Souza	“Ensino de Geografia” AND “EJA” AND “Lugar”	Google acadêmico
A categoria lugar na construção de significados no ensino de geografia: Uma análise a partir do espaço vivido por professores e estudantes em Formosa -GO	2019	Carneiro	“Ensino de Geografia” AND “EJA” AND “Lugar”	Google acadêmico
A Geograficidade dos alunos da EJA percebida na música como representação do lugar	2018	Silva	“Ensino de Geografia” AND “EJA” AND “Lugar”	Google acadêmico
Educação do campo e suas práticas na EE Dom Francisco das Chagas	2019	Ferreira	“Educação do Campo” AND “Plano de ação”	BDTD
O lugar do currículo da educação do campo contextualizada no semiárido – ocupando espaços ocultos	2019	Araujo	“Educação do Campo” AND “Plano de ação”	Google acadêmico
A Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo no município de Viseu-PA: das conquistas das diretrizes operacionais para a educação básica aos primeiros passos da realidade	2021	Costa e Vasconcelos	“Educação do Campo” AND “Plano de ação”	Google acadêmico

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022)

O trabalho de Araújo (2019) tem como objetivo, analisar o currículo desenvolvido na Educação do Campo, dentro do contexto do semiárido, em uma escola localizada em um assentamento na zona rural e em outros 3 anexos, todos no município de Serrolândia – BA. Dessa forma, sua intenção é construir uma proposta curricular que contemple as demandas das escolas do campo, se baseando nos sujeitos que ali vivem. Já Ferreira (2019) em seu trabalho, analisa práticas da Escola Estadual Dom Francisco das Chagas, localizada na zona rural do município de Ervália – MG, e se elas condizem com práticas esperadas para a escola do campo.

Enquanto Araújo (2019) e Ferreira (2019) buscam analisar se as práticas pedagógicas desenvolvidas nas referidas escolas condizem com a realidade da educação do campo e assim, implantar uma proposta curricular, O trabalho desenvolvido por Konzgen, Canceluer e Silva (2020), busca compreender e apresentar as mudanças ocorridas no ensino de Geografia nas escolas de ensino fundamental, na zona rural do município de Canguçu – RS, a partir da implantação do Projeto Educação do Campo de Canguçu/RS (EDUCCAN). O projeto busca implementar práticas pedagógicas e didáticas que se assemelhem ao contexto social do campo.

Carneiro (2019) analisa a construção de conhecimentos em Geografia por meio da categoria lugar, realizando entrevistas semiestruturadas a professores e questionários aos alunos. Silva (2018) também trabalha com a categoria lugar, e sua pesquisa tem como objetivo, compreender por meio da música, como se manifesta o sentido de geograficidade dos alunos da EJA, em uma escola do município de Manaus, bem como, entender a percepção de lugar desses alunos.

Costa e Vasconcelos (2021) tem como objetivo em seu trabalho, analisar a EJA no município de Viseu – PA, relacionando com as conquistas das Diretrizes Operacionais tanto para a Educação do Campo quanto para o Ensino da EJA. Dando ênfase nas práticas pedagógicas utilizadas por professores que trabalham na modalidade EJA. Já Monteiro (2020) tem como objetivo analisar o processo de ensino – aprendizagem de Geografia na Educação do Campo através do uso de recursos didáticos não convencionais, tanto no ensino regular como na modalidade EJA.

Morais (2018), buscou analisar o papel do Ensino de Geografia desenvolvido na Escola Família Agrícola de Natalândia – EFAN, Minas Gerais, no fortalecimento da Educação do Campo e na (re)construção do território camponês local. E Souza (2021) demonstra em sua pesquisa a importância do ensino de geografia para alunos da EJA, a partir de uma reflexão sobre a prática pedagógica dos professores de Geografia.

Diante do exposto, convencidos da relevância da temática, tendo selecionado trabalhos que possam contribuir, dentro dos parâmetros estabelecidos (recorte temporal, relevância...), caminhamos norteados pela seguinte questão de pesquisa: De que forma a construção de práticas metodológicas e diálogos no ensino de Geografia na EJA em uma escola rural de Esperança-PB pode contribuir para a aproximação com os pressupostos educacionais da Educação do Campo e para a ressignificação do lugar para os alunos camponeses?

2 METODOLOGIA

2.1 Localização do espaço de pesquisa

A pesquisa em tela foi desenvolvida entre os meses de novembro de 2021 a junho de 2022, com alunos da Educação de Jovens e Adultos na Comunidade rural de Lagoa de Pedra no município de Esperança localizado no Estado da Paraíba, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Severino Alves Barbosa, como mostra o mapa 1. Para isso, foi realizado um grupo focal com os alunos da EJA da escola campo de pesquisa e questionários com alguns professores do município de Esperança que lecionam a disciplina de Geografia na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Mapa 1: Localização da Escola Severino Alves Barbosa



Fonte: SANTOS, 2022

Como podemos observar no mapa 1, a cidade de Esperança se localiza no estado da Paraíba, da região Nordeste brasileira. Situada na mesorregião do Agreste paraibano e tem como cidades circunvizinhas: São Sebastião de Lagoa de Roça, Remígio e Areal. A comunidade rural de Lagoa de Pedra, a qual é espaço do nosso local de pesquisa está situada

no município de Esperança, aproximadamente 8km da cidade, sendo uma das zonas rurais do município e onde fica localizada a Escola Severino Alves Barbosa. Em relação a estrutura da escola, a mesma possui 5 salas de aula, 3 banheiros, quadra, cantina e diretoria, comportando a fase de alfabetização, o ensino fundamental I e a EJA.

2.2 Caracterização da pesquisa metodológica

No âmbito da pesquisa prática, o procedimento metodológico adotado foi o da **pesquisa de campo**. Geralmente para a realização da **pesquisa de campo**, tem-se o foco em uma comunidade, seja ela uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer entre outros. A pesquisa é realizada a partir da observação no local e/ou público que se pretende estudar, realizando entrevistas com eles. Nesse tipo de pesquisa o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, e é viável que ele permaneça o maior tempo possível na comunidade, para uma melhor imersão (GIL, 2002).

Como demonstra Tozoni – Reis (2009), a **pesquisa de campo** busca suas fontes de dados no próprio campo em que ocorre os fenômenos que iram ser abordados. Quando se trata da pesquisa em educação, geralmente o campo será a escola, entre outros espaços educativos não-escolares. A coleta de dados para esta pesquisa, pôde ser realizada de forma bastante variada, sendo as principais técnicas empregadas na pesquisa de campo na área de educação, a observação e a entrevista.

Foi utilizado também, a **pesquisa do tipo descritiva**, sendo está definida como aquela na qual o pesquisador registra e descreve os fatos que foram observados, sem que faça interferência nos mesmos. São características desse tipo de pesquisa, a: observação, registro, análise e ordenação dos dados, sem manipulá-los. Os principais objetivos dessa pesquisa é descobrir a frequência com que determinados eventos ocorrem, bem como, sua natureza, suas características, suas causas e relações com outros fatos. Para chegar a tais resultados, geralmente utiliza – se técnicas como, a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Também foi utilizado como recursos metodológicos a **pesquisa exploratória e bibliográfica**, de acordo com Gil (2002) a pesquisa **exploratória** tem como objetivo proporcionar uma certa familiaridade com o problema em questão, além de tornar os fatos apresentados mais claros e levantar hipóteses sobre os mesmos. Dentro deste tipo de pesquisa está relacionado o levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que estão imersas na realidade do problema apresentado pela pesquisa e análise de alguns exemplos que ajudem na

compreensão dos fatos. A pesquisa bibliográfica foi realizada em artigos, livros, *e-books*, *sites*, que tratem das temáticas aqui trabalhadas, que são: O ensino de Geografia; A Educação de Jovens e Adultos, a Educação do campo, a Educação Rural e o conceito de Lugar.

Diante disto a pesquisa em tela se caracteriza como uma pesquisa de cunho **qualitativo**, diferente do método quantitativo a pesquisa qualitativa não se detém a fatos estatísticos, isso não quer dizer que não faça uso de nenhum dado numérico, porém esse não é o foco principal. De acordo com Zanella (2013), para que o pesquisador realize sua pesquisa utilizando o método qualitativo ele necessita possuir algumas habilidades e atitudes, como: capacidade para ouvir; perspicácia para observar; organização no registro, na codificação e classificação dos dados; paciência entre outros.

No que se refere a obtenção dos dados, foi utilizado como técnica, **Grupo Focal**. De acordo com Ressel et.al. (2008), os grupos focais são grupos de discussão organizados para um debate sobre um tema em particular. Para a obtenção dos dados o público-alvo da pesquisa recebe estímulos apropriados para o debate. Essa técnica tem como principal característica o processo de interação grupal, que facilita para a obtenção dos dados.

É interessante a utilização de um GF com um público que já tenha uma certa interação para que este tipo de técnica consiga ser desenvolvido com sucesso, havendo assim trocas, descobertas e participações comprometidas. O uso dessa técnica de pesquisa, proporciona um tipo de descontração, o que faz com que os alunos respondam aos questionamentos em grupo e não individualmente (RESSEL et.al., 2008). Esse **Grupo Focal** foi realizado com 10 alunos da Escola Severino Alves Barbosa, localizada na zona rural do município de Esperança – PB, onde eles fazem parte da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos – EJA, do município.

Na **pesquisa de campo** também foram realizados **questionários** com os professores, que compõem o corpo docente da EJA, no município de Esperança, e de forma específica que trabalham com a disciplina de Geografia. O questionário, como cita Gil (2008, p. 121) é uma “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidos a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, [...]”. Ele teve o intuito de analisar quais as práticas utilizadas nas aulas de Geografia na Educação de Jovens e Adultos, quais são os maiores desafios enfrentados dentro dessa modalidade e quais as possibilidades vistas por eles para melhorar o processo de ensino-aprendizagem em suas aulas.

3 O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA: CONTEXTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A Geografia é uma ciência que tem como objeto de estudo o espaço geográfico, e esta ciência em sala de aula proporciona aos alunos um conhecimento vasto sobre a relação do ser humano com o meio, das sociedades de forma geral, das disputas e interações que existem com estes, fazendo com que o aluno consiga analisar os fenômenos que ocorrem ao seu redor e ter um olhar crítico sobre ele - ou pelo menos, é isso que deveria acontecer. Atualmente, muito se fala sobre o ensino de Geografia, de forma dinâmica, atrativa e interessante aos olhos dos alunos, são muitos os textos, recursos didáticos entre outros materiais que são produzidos com esta finalidade. Essas questões são muito discutidas, principalmente na formação docente.

Quando observamos o processo histórico da Geografia enquanto disciplina escolar, notamos que este se caracterizou em vários momentos por um ensino mnemônico e simplista, já que se encaixa em um modelo de ensino tradicional, em que eram priorizados os dotes para memorização de fatos e dados geográficos, além de estar voltada para o nacionalismo patriótico (BARBOSA, 2016). Por mais que este assunto seja debatido nas universidades e em outros espaços, quando vamos as escolas, sejam de ensino fundamental ou médio, nos deparamos com um ensino, em sua maioria, ainda tradicional, e tudo aquilo visto na teoria nas universidades, não ultrapassou o campo da universidade, ainda não foi atingindo em sua totalidade nas aulas das escolas básicas. Evidenciando a contradição entre teoria e realidade vivenciada no chão das escolas.

Por mais que a Geografia esteja em toda parte e que realizemos rotineiramente, em sala de aula está disciplina na maioria das vezes, é vista como ultrapassada e enfadonha, sem nenhuma serventia ou conexão com a vida dos alunos. Remetendo-se a um ensino mnemônico e enciclopédico, sem que haja um debate sobre os conteúdos, sem que seja feita a relação dos conteúdos com o cotidiano dos alunos, ou mesmo que seja levantada hipóteses e questionamentos a respeito de determinado conteúdo. De acordo com Libâneo (1994, p. 241):

É na aula que organizamos ou criamos as situações docentes, isto é, as condições e meios necessários para que os alunos assimilem ativamente conhecimentos, habilidades e desenvolvam suas habilidades cognitivas. Além disso, vale ressaltar que uma das principais qualidades profissionais do professor é estabelecer uma ponte de ligação entre as tarefas cognitivas (objetos e conteúdos) e as capacidades dos alunos para enfrentá-las, de modo que os objetivos da matéria sejam transformados em objetivos dos alunos.

Dessa forma, é importante que o professor busque alternativas de trabalhar os conteúdos de Geografia, de forma integrada com a realidade e vivência dos alunos, que façam com que os alunos se sintam imersos dentro do processo de aprendizagem, dentro da construção de hipóteses, é de extrema importância a inclusão desses alunos na aula. Consoante Almeida (1991, p. 85):

O professor, ao invés de expor o conteúdo ou de apresentar uma planilha pronta com as etapas da "pesquisa" que espera que os alunos cumpram, deverá ser o coordenador das atividades a serem realizadas por eles. Nessa função o professor organiza o trabalho, orienta a sua seqüência, fornece informações, demonstra técnicas, prove recursos, discute idéias, levanta dúvidas, avalia resultados. Enfim, envida todos os esforços para que os alunos atinjam os objetivos de seu trabalho.

Não é interessante quando o professor chega em sala de aula e começa a sobrecarregar o aluno com conteúdo e mais conteúdo, sem dar espaço para que os alunos interajam ou apontem suas dúvidas, como se estes fossem esponjas que simplesmente absorvem absolutamente tudo que está sendo dito, ou ainda, quando o professor entra em sala de aula e passa todo o tempo transcrevendo o que está no livro para o quadro, sem que haja o debate, a interação entre professor-aluno, ou que seja feito ao menos uma explanação do conteúdo pelo professor. É importante fazer com que o aluno perceba a presença da Geografia em seu cotidiano.

O motivo e/ou problema da Geografia ainda hoje ser vista como uma disciplina descritiva e sem conexão ou serventia com o cotidiano dos alunos, se dá por diversos fatores, não sendo culpa exclusiva do professor que está ministrando aquela aula, existem diversas questões que desencadeiam essa triste realidade para o ensino de Geografia nas escolas. Como pontua Barbosa (2016, p. 85):

Na prática, a viabilidade das propostas metodológicas contextualizadas é quase nula, em virtude da indisciplina dos alunos, pela falta de tempo do professor para planejar, pelos recursos materiais escassos, pelo ambiente escolar inadequado e uma gestão escolar que, às vezes, dificulta a realização da atividade docente.

Um ponto importante a se destacar, são os cursos de licenciatura. Nas palavras de Pimenta (1999, p. 18):

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem

construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Quando nos deparamos com a realidade dos cursos de licenciatura vemos que em sua maioria, e de forma especial no curso de Geografia a teoria não tem vínculo tão forte com a prática. Geralmente, na grade curricular dos cursos, nos 4 a 5 anos de uma graduação, são ofertadas aulas práticas, no caso de estágios apenas nos últimos anos do curso, isso com períodos bem breves, onde os discentes não conseguem ter uma imersão na realidade escolar. Nos estágios obrigatórios os discentes vão observar as aulas ou ministrar determinado conteúdo para preparar um relatório para o professor de estágio. Mas e os planejamentos escolares? Os conselhos de sala? A rotina da escola? Essas questões não são vivenciadas pelos alunos ao longo do seu curso de licenciatura, o que faz com que a parte prática seja bastante rasa. Com exceção de alguns alunos que participam de programas a exemplo do Residência Pedagógica, esses sim vão ter uma vivência mais profunda no cotidiano da escola, e uma relação mais próxima e direta com os alunos.

Ainda nas palavras de Pimenta (1999, p.18) a respeito da licenciatura:

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Destarte, “a atividade da aula realiza o professor, como se não fosse apenas o professor que fizesse a aula, mas fosse feito por ela” (FERNANDES, 2008, p.15). Dessa forma quanto maior a imersão dos licenciandos na vivência escolar, melhor e maior será a sua construção docente, além de trazer a certeza sobre a futura profissão, já que muitos acabam desistindo do curso no período dos estágios, quando observam que não foram feitos para a docência.

Outro ponto que vale destacar, são as estruturas dos espaços escolares. Ao longo dos anos as coisas se modernizaram, a forma de comunicação e transporte ocorre de forma extremamente rápida, proporcionado pelo avanço exponencial da globalização. As pessoas estão com pensamentos diferentes, estilos de vida diferentes, enfim tudo se modernizou, com isto, “o “novo” aluno reclama da mesmice da escola com seus espaços e tempos rígidos e isso se evidencia na indisciplina, no desinteresse em relação às atividades propostas, enfim, no comportamento indiferente do aluno na escola”. (BARBOSA, 2016, p. 85)

A utilização de recursos convencionais nas aulas de Geografia, é algo muito importante e instigante para os alunos, além de ser imprescindível em algumas situações. São exemplos de recursos didáticos convencionais: Livro didático, mapas, Globo terrestre entre outros. Com o avanço da globalização e de novas tecnologias, se faz necessário que o professor se reinvente e traga novidades para a sala de aula, que seja inesperado para os alunos, é aí que entra a utilização de recursos didáticos não convencionais, ou seja, são recursos que não foram criados com a finalidade pedagógica, mas que a partir da criatividade do professor, podem ser utilizados como tal. São exemplos desses recursos: Músicas, poesias, cordéis, jogos entre outros. A utilização desses recursos em sala de aula, ajuda a melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O principal meio de atingir as respostas para essas questões é a incorporação da pesquisa na formação do professor de Geografia. Para tanto, o professor precisa se ver pesquisador, buscar teorias e metodologias em busca de respostas para os desafios pedagógicos encontrados na relação pedagógica com os estudantes e ao mesmo tempo, no diálogo com o espaço geográfico onde está inserido. (COSTA; MOREIRA 2016, p. 37)

Para a utilização dessas metodologias é importante que o professor tenha conhecimento de quem são seus alunos, quais suas histórias, o meio em que vivem. Para que esses recursos sejam utilizados de forma adequada. Assim como aponta Costa e Moreira (2016, p.31) “Além de dominar conteúdos, o professor deve ter a capacidade de utilizá-los como instrumento para desvelar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado a aprendizagem”.

Quando nós tratamos do ensino de Geografia para jovens e adultos da educação do campo, podemos utilizar a disciplina para extrair dos alunos e desenvolver neles o senso crítico sobre o ambiente escolar, sobre a sociedade em que estão inseridos, sobre seus direitos que muitas vezes são negados. É importante demonstrar ao aluno, que o espaço escolar é um espaço de lutas, conquistas, construção de identidades e de transformações sociais (MONTEIRO, 2020). Para isso não basta o professor ser conhecedor da ciência geográfica e de seu contexto histórico é importante que ele seja capaz de transmitir. Essas informações não podem ser passadas para os alunos de forma quebrada, sem uma interligação, pois dessa forma, não fará sentido para os estudantes (COSTA; MOREIRA, 2016), sendo necessário uma interligação do conteúdo com algo do cotidiano dos alunos, ou algo que seja do conhecimento deles, diante disso vemos a necessidade de que as escolas rurais adotem

práticas semelhantes ou ao menos parecidas com o currículo das Escolas do Campo, já que o mesmo traz o aluno como sujeito principal no processo de ensino-aprendizagem.

3.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: reflexões gerais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), é uma das modalidades de educação presentes no Brasil, com objetivo de alfabetizar jovens e adultos de 15 anos ou mais que não concluíram seus estudos na idade regular, apresentando um desnivelamento se comparado aos demais alunos, dessa forma essa modalidade serve para “acelerar” os estudos desses jovens e adultos.

A EJA tem seu início no território brasileiro no período colonial, período em que os jesuítas passaram a catequisar os índios que aqui habitavam para que os mesmos passassem a praticar o catolicismo. Até então a questão de educação abarcava apenas crianças da nobreza, e também adultos que fizessem parte de classes nobres, os demais não tinham esse direito. Desde sempre existiu a ideia de que se todas as pessoas fossem alfabetizadas, elas seriam mais críticas e isso iria interferir diretamente com as decisões daqueles que estão no poder. Pois a partir do momento que as pessoas tivessem o conhecimento em mãos não iriam aceitar tudo e qualquer coisa de braços cruzados.

Houve uma grande mobilização no Brasil no início do século XX, pois tinha-se um objetivo de erradicar o analfabetismo do país. Começa aí a perseguição a pessoas analfabetas, essas pessoas eram vistas como culpadas pela falta de desenvolvimento do país. Com isso, no ano de 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o analfabetismo, onde buscava-se dizimar a ignorância estabilizando a grandeza das instituições republicanas. Nesse período o analfabetismo foi visto como uma praga, e se buscou exterminá-lo de várias formas, pois pretendiam que todos os cidadãos pudessem contribuir para o desenvolvimento do país e sendo um ser analfabeto isso não seria possível (STRELHOW, 2010).

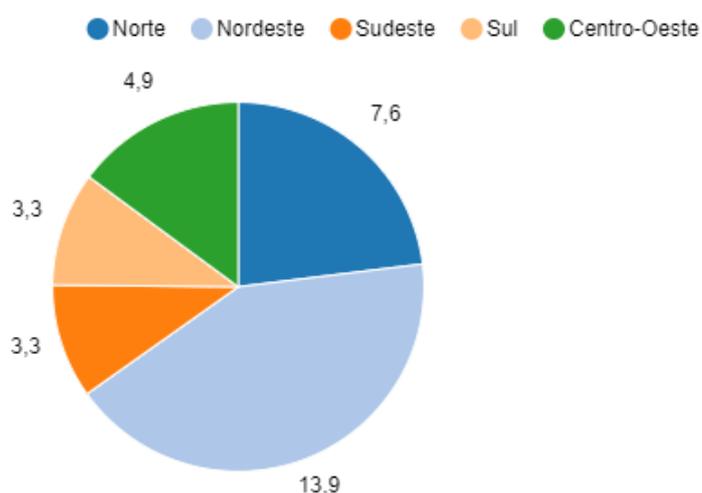
A questão da discriminação contra pessoas analfabetas e o julgamento de que a falta de desenvolvimento de tal lugar se deve as mesmas, ocorre até os dias de hoje. Segundo um levantamento realizado em 2019 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), os dados apontaram que 11 milhões de brasileiros ainda são considerados analfabetos, segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE), ou seja, pessoas de 15 anos a mais que não são capazes de ler e/ou escrever ao menos simples frases.

Quando analisamos esses dados por questões raciais vemos que o percentual maior de analfabetos se dá entre pessoas negras e pardas se comparadas as brancas. Quando observamos esses índices por regiões temos: A região Sul e Sudeste com o menor percentual

de 3,3%; A Região Centro Oeste com 4,9%; A Região Norte com 7,6% e a Região Nordeste apresentando o maior percentual de 13,9%, como mostra o gráfico 1.

Ainda hoje a Região Nordeste enfrenta um grande preconceito e discriminação, é vista como uma região atrasada, não desenvolvida, cuja população não têm tanta capacidade se comparada com as das demais regiões brasileiras, e a questão do analfabetismo é apontada em diversas vezes, como no caso das últimas eleições, onde o Partido dos Trabalhadores (PT) ganhou em todos os estados do Nordeste e os nordestinos foram chamados de ignorantes e analfabetos por esse motivo.

Gráfico 1: Taxa de analfabetos de 15 anos ou mais nas regiões brasileiras no ano de 2019



Fonte: IBGE/PNAD

A partir da década de 30 a preocupação com a Educação dos Jovens e Adultos começa a se fazer presente no país e nesse período várias organizações são criadas com o objetivo de ampliar e desenvolver a educação para essas pessoas, foram criados então: O Plano Nacional de Educação (PNE); Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); Fundo Nacional do Ensino Primário; Lei Orgânica do Ensino Primário; Serviço de Educação de Adultos (SEA) entre outros movimentos, e pela primeira vez a Educação de Jovens e Adultos foi tratada como prioridade.

Essa mobilização do país com a educação dos jovens e adultos se deu pelo fato da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) terem feito uma pressão nas “nações atrasadas” para que as mesmas exterminassem o analfabetismo. A partir dessa pressão surge a Primeira Campanha Nacional de Alfabetização (STRELHOW, 2010).

Um ponto interessante sobre essas campanhas de alfabetização que começaram a ocorrer no país é que:

Isso demonstra que os programas de educação instalados estavam preocupados mais na quantidade de pessoas formadas do que a qualidade. Além dessas recomendações, era plausível ao momento histórico interno brasileiro o aumento de pessoas que, diante da lei, pudessem exercer o direito do voto no caminho da democratização (STRELHOW, 2010, p. 53).

E esse é um fator presente até nos dias atuais, de forma especial no ensino de jovens e adultos, por muitas vezes é prezado a quantidades de alunos presentes nas turmas, a quantidade de alunos que vão estar matriculados no censo escolar, a quantidade de alunos que avançaram para a próxima série/fase/etapa, enquanto a qualidade do ensino, por vezes é deixada de lado. Esse fato é tão verídico que como aponta Strelhow (2010, p.58) “[...] as pessoas adultas que não fossem alfabetizadas deveriam receber a mesma educação empregada na educação de crianças, pois esses adultos analfabetos estavam inaptos a compreender.” Ainda hoje pode-se perceber que na etapa inicial do ensino a jovens e adultos, ou seja, na etapa de alfabetização, as atividades são por muitas vezes infantilizadas, sem levar em consideração a vivência e percepção desses alunos, como se os mesmos não tivessem aprendido absolutamente nada ao longo da vida, o que é um absurdo.

É na década de 50 que o país começa a conhecer Paulo Freire e sua forma de ensinar de forma especial aos jovens e adultos, fazendo com que o ensino seja voltado a realidade dos alunos e não algo externo a ela, seu método consistia no diálogo partindo do contexto de vivência dos alunos. Já na década de 60, com a realização dos movimentos populares de alfabetização que estavam ocorrendo no país, a Campanha de Erradicação ao Analfabetismo foi encerrada e no mesmo ano Paulo Freire foi convidado a elaborar junto ao Ministério da Educação, o Plano Nacional de Alfabetização. Entretanto, em março de 1964 o plano foi interrompido devido ao golpe militar (STRELHOW, 2010).

Em 1967, no período do golpe militar no país, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização conhecido por MOBRAL, este movimento tinha como intuito letrar os analfabetos, pois aquela ideia de subdesenvolvimento relacionada ao Brasil devido os analfabetos foi retomada. Com isso o ensino era restrito a fazer com que as pessoas analfabetas fossem capazes de escrever e ler, sem que tivessem uma compreensão global do todo. Os alunos não eram incentivados a pensar criticamente sobre o que estava sendo ensinado, até porque isso não seria interessante para os militares. O MOBRAL permaneceu no país até o ano de 1985 quando ele foi extinto. A partir daí surgiram outros movimentos de

alfabetização e o governo federal passou a não atuar de forma decisiva na questão da alfabetização no país, passando a ser de responsabilidade dos órgãos estaduais e municipais.

No ano de 1998, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que tinha como intuito atender as populações situadas em áreas de assentamento. O PRONERA, está voltado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), a universidades e movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento este que lutou e luta em prol de minorias sociais, buscando auxiliá-la e em busca de melhorias como por exemplo para a educação do/no campo, que será abordada no tópico seguinte dessa pesquisa.

Ao longo dos anos o ensino da EJA foi ganhando importância, porém também foi enfrentando percalços em momentos de avanços e retrocessos, sendo esta modalidade sempre deixada em segundo plano se comparada as outras modalidades de ensino. Entre os anos de 1996 e 2001 ocorreu a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), onde a Educação de Jovens e Adultos foi contemplada, esse documento resultou na lei 10.172/2001, trazendo 26 metas para a Educação de Jovens e Adultos. Entre os seus objetivos estava: Promover a alfabetização de 10 milhões de adultos, erradicando o analfabetismo até o final da década; assegurar os jovens e adultos o acesso à escola pública de nível fundamental e médio; expandir programas de educação a distância para jovens e adultos; estimular universidades e órgão não governamentais a oferta de cursos dirigidos à terceira idade; incluir a partir da aprovação do PNE, a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica, entre outras metas e objetivos.

De acordo com Pierro (2010, p. 945):

O PNE previu um mecanismo de monitoramento periódico, mediante a divulgação e avaliação bienal dos programas de EJA pelos sistemas de ensino. Essa meta jamais foi tomada em consideração pelos governos, de modo que não há indicadores e relatórios que nos auxiliem a avaliar o grau de cumprimento do Plano.

Como podemos perceber, as metas para a EJA nunca foram seguidas a rigor e essa modalidade continua estando em segundo plano nas políticas educacionais do Brasil, consoante a Arroyo (2006, p. 18) “Essa é uma área que permanece em construção, em uma constante interrogação.” Ainda há muito espaço que a EJA pode alcançar e ainda temos muito o que lutar por ela, como por exemplo na formação dos educadores que trabalham com jovens e adultos, esses docentes não têm uma formação específica para a EJA. Como afirma Jardimino e Araújo (2014, p. 96):

Os professores da EJA, originários de diversas áreas de formação, são preparados para atuar no ensino regular e ingressam na EJA por diferentes motivos e, em raras situações, por uma escolha pessoal. Em geral, são professores que não possuem formação teórico-metodológica para o trabalho com jovens e adultos, construindo sua compreensão das necessidades e possibilidades da docência na EJA no dia a dia da sala de aula.

Os cursos de licenciatura brasileiros, são insuficientes quando se trata da abordagem da Educação de Jovens e Adultos, por exemplo quando analisamos a grade curricular do curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, percebemos que disciplinas relacionadas a EJA, não aparecem nem como optativas, sendo que muitas vezes esses discentes acabam se tornando docentes da EJA por algum motivo, seja para completar sua carga horária ou por não terem espaço no ensino regular. Quando observamos os profissionais que atuam no espaço deste estudo, são poucos os que tiveram uma formação específica para a Educação de Jovens e Adultos, geralmente são profissionais provenientes dos cursos de pedagogia, que acabam sendo contemplados com disciplinas que trabalham a EJA.

Outro ponto importante, é que o profissional que vai trabalhar com esses jovens e adultos saiba que:

Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos (ARROYO 2006, p. 22).

Assim, como em outras modalidades da educação e toda e qualquer disciplina, entender o contexto geral, o meio em que seu aluno vive, suas histórias, suas concepções, é de extrema importância para um ensino mais amplo e produtivo.

Não adianta chegar em uma sala de aula em uma escola do campo e ir falar com os alunos sobre o índice da Ibovespa, o processo de conurbação que ocorre em Nova Iorque. Não adianta trazer para sala de aula assuntos que estão totalmente desligados da realidade dos alunos. Devem ser trabalhados, por exemplo, as formas de utilização do solo, reutilização de águas, plantas locais medicinais entre tantos outros temas que podemos abordar e que estejam relacionadas ao cotidiano dos alunos do campo.

Quando estamos tratando sobre o direito a educação de jovens e adultos, não estamos falando apenas em educação, pois isso implica vários outros direitos que ao longo dos anos foram negados a estes, que por diversos motivos não tiveram o direito a educação na infância ou não a completaram na adolescência, como aponta Arroyo (2006, p. 29):

Os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena. Esse traço é muito importante, a educação de jovens e adultos nunca aparece como direito isolado, sempre vem acompanhada de lutas por outros direitos.

Muitos ainda são os desafios que a Educação de Jovens e Adultos enfrenta no Brasil, até o presente continuamos tendo um número elevado de pessoas que possuem pouca ou nenhuma escolaridade, são pessoas que a cada dia se sentem mais excluídas de nossa sociedade, em um mundo onde os avanços tecnológicos estão cada vez mais presentes e que para se inserir na sociedade requer cada vez um nível maior de alfabetização. Por mais que ainda tenhamos muitos passos a trilhar até que a EJA seja vista como uma prioridade, nas políticas educacionais brasileiras, também percebemos que muitas vitórias foram ganhas, a EJA está onde está por meio de lutas de diversos movimentos sociais, lutas essas que não podem parar por aqui, que devem continuar buscando forças para a consolidação de melhorias nos diversos âmbitos para a Educação de Jovens e Adultos em todo o país.

4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO RURAL

Assim como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do campo é uma modalidade que enfrentou e enfrenta muitos desafios, sendo fruto de diversas lutas de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Um dos traços que marcam os fundamentos desses movimentos é a busca pela elaboração e implementação de políticas públicas que garantam uma educação do e no campo. *No*: porque os cidadãos têm todo direito de ter acesso à educação no local em que vivem e *Do*: porque esses cidadãos têm direito a uma educação que seja pensada para os povos que ali vivem, fazendo com que eles façam parte do processo de ensino-aprendizagem, levando também em consideração suas histórias, lutas e pluralidades (CALDART, 2002).

A ideia de Educação do campo se contrapõe a ideia de Educação Rural, pois a Educação Rural é voltada para as pessoas que residem e trabalham em áreas rurais, em sua maioria são pessoas que tiram seu sustento da chamada agricultura familiar. Esse tipo de educação, trabalha com os camponeses da mesma forma que se é trabalhado com pessoas que residem em áreas urbanas. Além de trazer um ensino superficial de leitura, escrita e conhecimentos básicos de matemática, a escola rural não tem cumprido suas funções,

podendo ser observado nas altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais (CALDART, 2012).

Os filhos dos camponeses iniciam cedo a vida nos trabalhos do campo para ajudar seus pais nas despesas de casa. Quando estes vão à escola, o ensino não tem nada a ver com a sua realidade (CALDART, 2012). Muitos se frustram e acabam saindo da escola, ou não enxergam o campo como uma possibilidade de vivência, buscando ir morar em outros locais. Esse é um ponto em que a Educação do Campo trabalha, buscando mostrar as possibilidades para o sujeito do campo, permanecer no campo – não porque são obrigados, mas sim porque eles têm como se manterem ali.

É pertinente destacar que a Educação do Campo não é uma continuidade da Educação Rural (SIMÕES; TORRES, 2011) ambas são concepções com características distintas, sendo que a modalidade de Educação do Campo, é advinda da luta de diversos movimentos sociais relacionados ao campo, que tenta dizimar o modelo de educação rural, que até então se mostra tão intenso nas escolas localizadas na zona rural.

Quando se trata da Educação Rural, Simões e Torres (2011) pontuam que esta tem seus registros de ensino datados desde o ano de 1889 com a Proclamação da República, foi nesta época que o Governo instituiu uma pasta da agricultura, comércio e indústria buscando atender os estudantes residentes das áreas rurais, porém, entre 1894 e 1906 a mesma foi extinta, sendo restituída em 1909, denominada como instituições de ensino para agrônomos. A Educação Rural como conhecemos hoje tem seus primórdios em meados de 1917, no período em que a educação rural/urbana começou a ser vista como um problema, diante disso passaram a ser utilizados instrumentos visando contê-la.

A Educação Rural em seu modelo metodológico não supriu as necessidades dos sujeitos residentes das áreas rurais, e isso por diversos fatores como a falta de escola para todos o que levava/leva a muitos estudantes terem que se deslocar por longas distâncias para que assim consigam finalizar seus estudos, fenômeno esse que acarreta uma grande evasão escolar, já que por não verem na educação um meio para um futuro melhor, muitos não estão dispostos a enfrentarem determinados obstáculos e acabam renunciando aos estudos. Outro ponto negativo para essa modalidade de ensino, está relacionado ao fato de que esta possui uma proposta pedagógica de cunho “urbanocêntrica”, ou seja, traz a cidade como um ponto de referência central, evidenciando que o projeto de Educação do Campo é norteado pela cidade e indústria, sendo esses modelos de desenvolvimento (SIMÕES; TORRES, 2011).

Um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural: as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub)desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de ‘muitas letras’ (CALDART, 2003. p.66).

Claro que no quadro atual em que vivemos se torna difícil desmistificar essa ideia trazida ao longo dos anos, já que não temos uma boa base de educação voltada para os camponeses, muito menos meios para que estes permaneçam no campo e dele consigam tirar o sustento necessário para a sua sobrevivência, são muitos os caminhos que ainda temos que percorrer para que isto seja possível.

Essas questões acabam ocorrendo, porque assim como para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo não tem políticas públicas que sejam vistas como prioridade e que busquem ofertar uma formação consolidada para os docentes que ali vão atuar. O que acaba interferindo diretamente na aprendizagem dos alunos. Os professores por não terem acesso a esta formação, acabam apresentando desinteresse ou falta de conhecimento para estabelecer uma relação entre os conteúdos abordados em sala de aula com o cotidiano dos alunos.

Observa-se que quando os alunos residentes da zona rural ingressam nas escolas urbanas, são vítimas de preconceito, desconfiança, insegurança. Diante disso, para tentar diminuir esses impactos negativos buscou-se uma maior atenção para a educação rural, criando programas que permitissem a qualificação dos docentes, dos pais e dos alunos que vivem no campo, sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos (SIMÕES; TORRES, 2011).

Conforme destacado por Charlot (2007, p. 146):

O fato de a educação ser um direito universal implica que a educação pública também deva ser considerada como tal. De fato, por um lado, a educação pública, e mais especificamente ainda a escola pública, é o único meio para os pobres e os mais fracos terem acesso à educação; de modo que o direito à educação implica o direito à escola pública. Por outro lado, a educação pública sustenta, ou deveria sustentar e deve buscar isso, um projeto de educação como bem comum, de educação aberta a todos, de educação como direito universal.

Por mais que nas leis e diretrizes da educação nacional, a educação esteja descrita como direito universal a todos os cidadãos na realidade ela não alcança a todos de forma completa, e quando chega não é uma educação pensada de fato para alguns contextos.

Quando observamos a Educação do/no campo, notamos que esta traz os trabalhadores do campo e suas organizações como protagonistas, buscando incidir sobre os interesses sociais das comunidades camponesas, nas palavras de Caldart (2012) sobre o surgimento dessa expressão, temos quê:

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012. p. 259-260).

Foram iniciais em agosto de 1997, as discussões para a construção da I Conferência e logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), sendo realizado pelo MST. Algumas entidades desafiaram o MST a levantar discussões mais específicas sobre a Educação no campo brasileiro. No ano de 1998, houve a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, sendo um marco para o reconhecimento do campo. Teve como parceiros para essa conferência o MST, Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A partir desse cenário de desafios, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tendo sido instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 (CALDART, 2012; SANTOS 2017).

Esses programas, conferências e encontros se apresentam como de extrema importância para a educação do campo, pois dão voz e força para os movimentos sociais encontrarem espaço no cenário brasileiro para implantar melhorias nesta modalidade da educação. Neles são debatidas as condições de acesso a escolarização aos moradores do campo, condições de trabalho e a formação dos docentes que atuam nessas áreas. Uma das bandeiras levantadas por esses movimentos é a construção de propostas voltadas para a educação do campo, não apenas a mudança de nomenclatura e sim a mudança de paradigmas, fazendo com que haja está aproximação entre a realidade do aluno e o que é visto em sala de aula.

Mesmo com a criação de vários programas e movimentos sociais na luta por melhorias na Educação do Campo, temos alguns problemas que persistem até hoje e que precisam ser erradicados urgentemente do país, como cita Santos (2017, p. 213):

1) localização geográfica das escolas, em sua grande maioria, distantes da residência dos estudantes. 2) precariedade dos meios de transporte e das estradas. 3) baixa densidade populacional em alguns territórios rurais. 4) fechamento de milhares de escolas do campo na última década. 5) formação dos educadores/as e organização curricular. 6) pouquíssima oferta de vagas para os estudantes do campo nas séries finais do ensino fundamental e médio. 7) poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo. 8) Recuo da agricultura familiar e avanço do agronegócio. 9) utilização cada vez maior de agrotóxicos. 10) investimentos em sementes transgênicas, em detrimento das sementes crioulas. Diante deste cenário é possível perceber que, historicamente, as políticas públicas para a chamada “educação rural” estiveram vinculada aos projetos conservadores e tradicionais de ruralidades para o país.

Desde sempre os investimentos nas escolas do campo, são pouquíssimos, geralmente a verba que é destinada para estas escolas são as “sobras”, e isso acaba impactando em uma série de fatores, como a má localização dessas escolas, o processo de nucleação das escolas do campo, poucos recursos didáticos e metodológicos, onde os professores tem que se virar da forma que podem para desenvolverem suas aulas. Todos esses fatores e outros acabam desestimulando os estudantes, principalmente estudantes da EJA. Pois os estudantes da EJA, que fazem parte da escola rural, são em sua maioria trabalhadores da roça que passam o dia inteiro na lida, e por vezes se sentem desestimulados a estudar, devido a escola ser muito distante, as estradas serem precárias ou por não ter uma boa iluminação, por terem aulas desestimulantes, enfim, tudo se torna um motivo para contribuir com a evasão escolar desses alunos.

A partir das lutas realizadas pelo PRONERA, foram instituídos diversos programas voltados à educação do campo, sendo de extrema importância. Quando nos referimos a Educação do Campo dois sujeitos nos vêm à mente: os alunos e os professores. E pensando em uma formação adequada para os profissionais que vão atuar nessas escolas temos a criação, no ano de 2007, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), tendo como objetivo apoiar a implantação de cursos superiores de licenciatura voltados para a formação de profissionais para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e médio em áreas rurais (SANTOS, 2017). O Procampo, além de beneficiar professores com uma formação específica vai beneficiar os alunos, que vão ter professores mais capacitados.

Outro programa também muito importante para a educação do campo no Brasil é o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Esse programa foi previsto pelo decreto nº 7.352 e instituído por meio da portaria 86, em 1º de fevereiro de 2013. Foi lançado

em 2012, pela então presidente Dilma Rousseff, tendo como objetivo oferecer apoio financeiro e técnico para a melhoria de políticas públicas no campo. O Pronacampo se estrutura em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnologia e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica (SANTOS, 2017).

O terceiro eixo, trata sobre a EJA e diz respeito à expansão dessa modalidade. Nesse documento é inserida a educação inicial e continuada dos jovens e trabalhadores rurais. A EJA no território brasileiro, por muitas vezes é ofertada por programas descontínuos e políticas compensatórias (SANTOS, 2017), o que acaba fragilizando esta modalidade de ensino.

Destarte, observamos que a educação do campo bem como a EJA, ainda carece de maiores investimentos no sentido de seu maior desenvolvimento. Suas políticas e ações ainda se apresentam em patamares e prioridades diferentes, se comparada a outras modalidades de ensino presente no Brasil. É de extrema importância o debate sobre essas temáticas e a construção de políticas públicas que estejam abertas ao diálogo, e que tragam essas esferas como prioridades, para que de fato as melhorias aconteçam. Temos como realidade, não apenas no município de Esperança – PB, que é espaço desta pesquisa, mas ao longo de todo país, um ensino voltado a educação rural nas áreas rurais, e como vimos seria muito mais oportuno e proveitoso para os alunos do campo, que essas escolas adotassem métodos voltados a educação do campo. Os camponeses que residem nestas áreas, sejam crianças, jovens, adultos ou idosos, tem todo o direito a educação e a uma educação de qualidade, uma educação que apoie suas lutas, que valorize suas histórias e que esteja disposta a escrever novas histórias, um futuro melhor.

4.1 A Categoria lugar no Ensino de Geografia refletindo o ensino-aprendizagem na EJA

Como já descrito nesta pesquisa, o ensino de Geografia tem como objeto de estudo principal o espaço geográfico. Diante dessa perspectiva, na sala de aula deve-se valorizar a realidade mediata dos alunos, se valendo de pressupostos teóricos e críticos para que dessa forma seja desenvolvida a compreensão de alunos e professores no que se refere ao ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a categoria geográfica: Lugar, se mostra necessária no processo de ensino aprendizagem dos alunos, para o entendimento da realidade vivida (CARNEIRO, 2019).

O conceito de lugar foi e é motivo de diversas interpretações ao longo da história, e não só no âmbito da geografia, mas em vários campos do conhecimento. Dentro da Geografia, a categoria lugar é um dos conceitos chave para esta ciência. Por mais que seja considerado um conceito-chave, ele também é o menos desenvolvido neste campo do saber. Dentro dessa categoria temos duas acepções principais, sendo elas: o da Geografia Humanística e o da Dialética Marxista. Por mais que essas duas correntes tenham fundamentações filosóficas divergentes, elas se assemelham quanto ao fato de terem surgido como reação ao positivismo vigente na época, o qual permite a descrição da natureza de acordo com suas leis e teorias, assim como a dissociação Homem-Meio (LEITE, 1998). O lugar é visto como campo de enfrentamentos e das classes sociais.

A acepção no campo da Geografia Humanística o entendimento da categoria lugar sob a perspectiva Humanística surge na década de 70. Caracterizando-se pela valorização das relações de afetividade que o indivíduo estabelece com o meio em que vive. Houve, porém, um apelo às filosofias do significado, sendo elas: fenomenologia, existencialismo, idealismo e hermenêutica. As mesmas encontram subjetividade humana as interpretações para suas atitudes perante o mundo. Já a acepção, Dialética Marxista do conceito de lugar, diz respeito a sua compreensão enquanto expressão geográfica da singularidade, descentrada, universalista, objetiva, associada ao positivismo ou ao Marxismo. Nessa perspectiva, o lugar tanto é tratado como produto de uma dinâmica que é única, quanto como uma expressão da globalidade. Essa origem está muito ligada ao processo de expansão do modelo de produção capitalista, que através de uma ampla rede de fluxos, conseguiu incorporar gradativamente todos os pontos da superfície terrestre (LEITE, 1998).

Para Tuan (1983), o conceito de espaço e lugar são familiares e complementares, o mesmo cita que “o lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro” (p. 13). O lugar também é visto como uma classe espacial de objeto. Sendo o mesmo uma concreção de valor, por mais que não seja algo valioso, ou algo concreto que se possa levar de um lado para o outro, entretanto é um objeto no qual se pode morar. Além do mais, o lugar pode conceber profundo significado ao longo do tempo, através do contínuo acréscimo de sentimentos que colocamos sobre ele (TUAN, 1983).

Nas palavras de Tuan (1983):

O espaço é um símbolo comum de liberdade no mundo ocidental. O espaço permanece aberto; sugere futuro e convida à ação. Do lado negativo, espaço e liberdade são uma ameaça. Um dos sentidos etimológicos do termo *bad* (“mau”) é “aberto”. Ser aberto e livre é estar exposto e vulnerável. O espaço aberto não tem caminhos trilhados nem sinalização. Não tem padrões

estabelecidos que revelem algo, é como uma folha em branco na qual se pode imprimir qualquer significado. O espaço fechado e humanizado é lugar. Comparado com o espaço, o lugar é um centro calmo de valores estabelecidos. Os seres humanos necessitam de espaço e de lugar. As vidas humanas são um movimento dialético entre refúgio e aventura, dependência e liberdade. No espaço aberto, uma pessoa pode chegar a ter um sentido profundo de lugar; e na solidão de um lugar protegido a vastidão do espaço exterior adquire uma presença obsessiva. Um indivíduo sadio aceita restrição e liberdade, a limitação do lugar e a amplidão do espaço. Ao contrário, o claustrofóbico vê os lugares pequenos e apertados como algo opressivo, não como espaços limitados onde é possível a meditação ou a camaradagem fraterna. Um agorafóbico teme espaços abertos, que para ele não se apresentam como campos potenciais de ação nem de engrandecimento do eu; pelo contrário eles ameaçam a frágil integridade do eu. (p. 61-62)

Como citado no trecho anterior, o ser humano estabelece significados e sentidos diferentes ao lugar em que está inserido, de acordo com suas necessidades, e com a relação que o mesmo estabelece. Assim como é descrito as definições de espaço e sua diferenciação com o lugar.

Quando nos referimos ao processo de ensino-aprendizagem, entendemos que quando este não estabelece uma relação com o mundo, de forma específica com o local de vivência dos alunos, ele se configura como um processo pedagógico alienador, que não é capaz de fazer o aluno pensar de forma crítica acerca da realidade em que o mesmo está inserido.

É corriqueiro utilizarmos o termo “lugar” em nossos diálogos no cotidiano, em sentidos e conotações variados, como podemos observar na letra da música do compositor Arlindo Cruz (2012):

O meu lugar é cercado de luta e suor, esperança num mundo melhor, é cerveja pra comemorar. O meu lugar tem seus mitos e seres de luz, é bem perto de Oswaldo Cruz, Cascadura, Vaz Lobo, Irajá. O meu lugar é sorriso é paz e prazer, o seu nome é doce dizer, Madureira, lá, laiá. Madureira, lá, laiá.

Assim como no conceito geográfico do termo lugar, que nos aponta que esta categoria está relacionada com o sentido de pertencimento, na letra da canção também percebemos essa ideia, de sentimentos, emoções e relações sociais. Um local que expressa a cultura e originalidade dos povos ali presentes, de suas lutas, da movimentação, socialização entre outros. Desde a antiguidade, o homem busca construir a sua Geografia na identificação dos lugares. Onde eles buscavam o melhor lugar para a caça, para o cultivo, o melhor lugar para sua proteção e sobrevivência, e assim por diante.

O lugar não pode ser definido apenas como um ponto de coordenadas geográficas, um ponto no espaço, uma representação cartográfica. Ele é a junção entre as relações sociais

estabelecidas entre os homens e os elementos que estão presentes no espaço. De acordo com Azevedo (2016):

Na ciência geográfica, durante muito tempo o lugar foi analisado na perspectiva de local, região e espacialidade, ideia especialmente representada na teoria do geógrafo francês Vidal de La Blache, designando uma simples referência de localização em sentido escalar, sem muita intencionalidade do que está implicado no lugar. Entretanto, com as especificidades e a complexidade do mundo atual, os lugares não mais se limitam a essa análise, mas convivem dialeticamente com realidades do mundo que se materializam nos lugares devido à globalização. (p. 52)

A Geografia escolar e a acadêmica, compreendem o lugar como espaço de vida, de cultura, do conflito, do que é sentido, vivido, sofrido e comemorado no cotidiano. E essas reflexões podem contribuir para o ensino de Geografia especialmente no que toca a EJA. Abordando o conceito de uma outra perspectiva, desvendando o que é ocultado nas espacialidades dos lugares. “A compreensão do lugar pode revelar como a desigualdade, advinda do modo de produção capitalista, articula-se aos espaços e em como isso interfere nas nossas vidas, como as relações sociais se materializam no espaço e se mostram por meio dos lugares” (AZEVEDO, 2016, p. 70).

Quando observamos o público-alvo desta pesquisa, sendo os mesmos discentes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, moradores da zona rural, percebemos que o conceito de lugar em sua acepção da Geografia Humanística se encaixa perfeitamente para ser trabalhado em sala de aula. Isso tudo em vista que o professor pode despertar/abordar com seus alunos o grau de pertencimento que eles têm sobre o lugar que vivem, qual a importância e significado do lugar para eles, entre tantas outras questões.

É possível trabalhar diversos termos geográficos com os alunos tomando como base o conceito de lugar. Por exemplo, trabalhar o tema: hidrografia, fazendo referência a um barreiro ou algum outro reservatório de água semelhante, que se tenha na área rural que eles moram; vegetação, relacionando com as plantas nativas do lugar; relevo; clima; solo; agricultura e assim por diante.

Como evidência Konzgen, Cancelier e Silva (2020), sobre a educação aos povos camponeses:

[...] Nesse sentido, é premissa básica desta modalidade educacional o consenso de que a educação dos povos do campo não pode acontecer pela simples transposição dos modelos educacionais urbanos para o espaço rural, por isso, é importante que novas matrizes pedagógicas se desenvolvam, para que os educadores do campo tenham uma formação que os aproxime da sua realidade. (p. 39)

Sendo assim, fica evidente que ao se trabalhar em escolas rurais, é importante a utilização de práticas pedagógicas diferentes das utilizadas nas áreas urbanas, por inúmeros fatores, além de ser imprescindível que os educadores do campo recebam formação na área em que vão atuar. Observamos um déficit muito grande no que diz respeito à formação docente voltada à educação do campo e até mesmo da Educação de Jovens e Adultos, sendo que a última vem sofrendo diversos desmontes no cenário nacional, correndo o risco de ser extinta das escolas brasileiras.

5 VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES ESPACIAS DE DISCENTES E DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ESCOLA NO CAMPO

Para a obtenção dos resultados referentes ao objetivo desta pesquisa, foi realizado uma roda de conversa com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Severino Alves Barbosa, zona rural do município de Esperança – PB, realizada na primeira semana do mês de junho de 2022, tendo um total de 10 alunos presentes para este diálogo, se baseando na metodologia de um grupo focal.

Os alunos têm uma faixa etária entre 30–65 anos, e o nível de alfabetização é variado, alguns deles não sabem ler com precisão e tem dificuldades na escrita, esse foi um dos motivos pelo qual foi escolhido o grupo focal ao invés do questionário ou qualquer outra forma de pesquisa que fosse necessário a escrita por parte dos alunos.

Sendo assim, no dia da roda de conversa os alunos chegaram na escola e se acomodaram no círculo previamente organizado, foram alertados que a conversa seria gravada para posteriores consultas e foram instruídos como iria ocorrer o “debate”. De início contei-lhes um pouco da minha história, dificuldades e relações estabelecidas com o lugar em que moro e no que já morei, fazendo com que eles sentissem que seria algo leve e para que os mesmos ficassem mais confortáveis para falar sobre os assuntos que iriam ser abordados.

As perguntas para nortear a roda de conversa, foram divididas em três eixos, sendo eles: lugar - onde foi pedido para eles relatarem sobre sua história, a relação que eles têm com o lugar em que vivem, se já moraram em outros locais, dificuldades enfrentadas no lugar em que vivem, entre outros. No eixo trabalho - foi questionado quais os trabalhos que eles desempenham além da agricultura, o que cultivam, se eles preferiam viver apenas da agricultura. E no eixo escola - os alunos foram questionados se houve incentivo por parte de seus pais para que eles estudassem durante a infância, por quanto tempo ficaram fora da escola e quais motivos levaram estes a voltar.

Além do grupo focal, realizado com os alunos, foi construído um questionário através do Google Forms, e encaminhado para os professores de Geografia do município de Esperança – PB, que trabalham com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, afim de compreender quais são suas maiores dificuldades com este público, quais as metodologias utilizadas pelos mesmos e quais as possibilidades que eles enxergam, que seria viável para fazer com que haja uma aproximação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, com o cotidiano dos alunos. Ao todo foi encaminhado o questionário para 3 professores, através do aplicativo de conversas, whatsApp.

Para preservar a identidade dos alunos e dos professores, foram criados codinomes para os mesmos. Os alunos receberam codinomes referentes a plantas nativas do bioma Caatinga, a exemplo: Jurema, Angico, Carnaúba, Juazeiro entre outros, os professores foram denominados de: Professor 1, Professor 2 e Professor 3. Na pesquisa em tela são apresentados de início os resultados obtidos através do questionário realizado com os professores e em sequência os resultados obtidos através do grupo focal realizado com os alunos.

5.1 Relações docentes com a modalidade Educação para Jovens e Adultos: desafios e perspectivas

Os professores que responderam o questionário foram denominados de Professor 1, Professor 2 e Professor. Eles têm 8 anos, 3 anos e 2 anos de trabalho com o público da EJA, respectivamente, e todos estão trabalhando com este público por escolha própria, o que vai de confronto ao que é apontado por Jardimino e Araújo (2014, p. 96), onde demonstram que muitos dos profissionais que trabalham com a EJA são “originários de diversas áreas de formação, são preparados para atuar no ensino regular e ingressam na EJA por diferentes motivos e, em raras situações, por uma escolha pessoal”.

Por mais que os professores alvo dessa pesquisa estejam trabalhando na EJA por uma escolha pessoal, sua área de formação não é específica para este público-alvo, onde eles têm formação na área de Geografia, Letras Português e História, respectivamente. Eles foram questionados se já tinham recebido alguma formação referente a EJA, apenas o professor 2 respondeu que não, os demais participaram de alguns eventos, como curso de extensão e palestras sobre esta modalidade.

Quando perguntado se os mesmos gostavam de trabalhar com este público, todos eles responderam que gostavam de trabalhar com esta modalidade. O professor 1, que tem mais

experiencia com esse público, relata muito bem sobre a diversidade existente nesta modalidade, desde idade ao nível de letramento, quando ele cita:

O trabalho nessa modalidade, antes de mais nada, é um desafio, pois, trata-se de um público expressivamente diverso. A diversidade nessa modalidade se manifesta de diferentes formas: faixa etária, renda, trabalho, história de vida, cultura, religião, nível de letramento, dentre outros pontos. Essa realidade demanda professores ativos na busca por estratégias de ensino que possibilitem uma formação crítica do aluno, e forneçam condições para a resolução das situações-problema que se apresentam no cotidiano. Demanda também, linguagens efetivas que tomem por base a realidade cotidiana do aluno, promovendo assim, uma aprendizagem significativa, além de uma maior aproximação entre professor e aluno. (PROFESSOR 1, 2022)

A forma como o professor deve agir para buscar uma boa relação com os alunos, coaduna com as palavras de Oliveira (2018, p. 21), onde ele expõe que:

É importante destacar sobre a necessidade de entender que, os aprendentes que compõem a educação na EJA, são estudantes com diferentes especificidades e assim podemos usar como ferramenta o dia-a-dia desses alunos, fazendo com que eles tenham interesse em continuar estudando, vendo a importância da educação em suas vidas cotidianas.

Como foi citado acima, nas palavras de Oliveira (2018), é de extrema importância que o professor busque formas e estratégias para cativar os alunos da EJA, pois existem diversos desafios para com esta modalidade, alguns deles como citado pelo Professor 1 é a questão da “evasão escolar, a distância entre a escola e a residência do aluno, a diversidade, a ausência de formações continuadas para capacitar os profissionais, a necessidade do uso de variadas estratégias e linguagens de ensino no processo de aprendizagem”. A perspectiva do professor 2 se assemelha com o pensamento do Professor 1, já que o mesmo aponta que um dos maiores desafios é conseguir manter os alunos em sala de aula, o Professor 3, cita a questão de materiais didáticos para a EJA, que de fato é algo bastante escasso e que acaba dificultando o trabalho do professor, de certa forma.

A busca por alunos no início do ano letivo para formar as turmas, se apresenta como um processo cansativo, porém fazer com que estes alunos permaneçam ao longo do ano, é ainda mais. A falta de formações e de materiais didáticos, também prejudica bastante essa permanência do aluno e o trabalho do professor. Nessa perspectiva o professor deve ser também um pesquisador, e ir em busca de recursos didáticos não convencionais e/ou convencionais para utilizarem em sala de aula. O Professor 1 cita que em sua metodologia paras as aulas da EJA:

Os recursos utilizados variam conforme a turma, a série escolar, os conteúdos ou objetos de conhecimento, a diversidade da turma e o conhecimento prévio dos alunos. São exemplos dos recursos: experimentos práticos; oficinas para montagem de material concreto; montagem de maquete; apresentação de filmes e slides com DataShow, entre outros.

O uso de recursos convencionais e não convencionais é de extrema importância, não apenas na EJA ou na disciplina de Geografia, mas em todas as disciplinas e segmentos, pois é um atrativo para os alunos e uma forma de trabalhar os assuntos com eles com leveza, sem deixar de lado sua importância. O ato de ensinar muitas vezes é visto como uma mera transmissão da matéria para os alunos, com a realização de exercícios repetitivos, memorização de conceitos e fórmulas para transcrever no momento da prova, o que acaba trazendo diversas limitações pedagógicas e didáticas para eles (LIBÂNEO, 1994). O Professor 1 nos aponta algumas de suas metodologias usadas nas aulas de Geografia:

Um exemplo é a elaboração e impressão de mapas locais para trabalhar aspectos geográficos da realidade do aluno, como: municípios, comércio, população, urbanização, meios de transporte, agricultura, recursos hídricos, relevo, clima, vegetação, solo, história local, dentre outros. Em casa série escolar encontramos aqueles conteúdos que são mais oportunos e práticos para vincular de forma direta com a realidade do aluno. Alguns conteúdos são mais difíceis de relacionar, mas se faz necessário o uso de linguagens que promovam essa aproximação.

Diante disso, se faz importante que não haja uma simples memorização dos assuntos abordados em sala de aula, mas sim que estes tenham uma relação com a vida dos alunos, como podemos observar nos escritos de alguns autores, a exemplo de Arroyo (2006) e Jardimino e Araújo (2014).

Para finalizar o questionário, a pergunta feita para os professores foi, “o que poderia ser feito para melhorar as aulas da EJA, visando o público que mora na zona rural e que em sua maioria são agricultores”, o Professor 2 cita a questão de aulas de campo. De fato este, é um recurso riquíssimo, e como estamos tratando de alunos que já moram em uma área rural, poderia ser realizado uma aula ao ar livre, relacionando conceitos da Geografia com algo da realidade dos alunos, seja relevo, hidrografia utilizando um barreiro como referência, solos, enfim a um vasto campo de possibilidades.

O Professor 1, cita algumas questões, como:

1. Transporte para levar os alunos de suas casas até a escola; 2. Maior liberdade para os professores trabalharem projetos ligados à realidade do

aluno; 3. Maior compreensão por parte da escola, para com aqueles alunos que são obrigados a faltar nas aulas durante os períodos de plantio e colheita, pois atualmente quando o aluno falta nesse período muitas vezes a culpa recai sobre o professor e sua didática “ruim” que não “segurou” os alunos; 4. Inserção de aulas técnicas durante 1 dia na semana, exemplos: culinária, artesanato, informática ou práticas agrícolas sustentáveis, para que o aluno também pudesse desenvolver e aprimorar habilidades e competências ligadas a essas atividades, hoje presentes na zona rural; 5. Cursos regulares de formação continuada para capacitar os profissionais que trabalham com essa modalidade, dando ênfase especialmente à diversidade histórica e cultural desse público.

Alguns problemas citados por Santos (2017), se relacionam com o que foi citado pelo Professor 1, a exemplo da falta de transporte para levar os alunos para a escola, já que a localização geográfica dessas, acaba dificultando os alunos, por serem muito distantes das residências deles, entre outras. Entretanto, o Professor 3 cita a necessidade de se criar módulos que possibilitem a realização das atividades em casa, pelos alunos. Todavia, não acredito que a organização de atividades/módulos que possibilitem os alunos da EJA realizarem suas atividades em casa seja de grande proveito, devido ser um público muito diversificado e que requer um olhar especial, este distanciamento professor-aluno acaba dificultando o ensino-aprendizagem deles, e que pôde ser percebido ao longo dos dois últimos anos, devido a pandemia do Covid-19, onde os trabalhos ocorreram de forma remota.

De acordo com a pesquisa realizada com os professores, pode-se perceber que os mesmos trabalham na Educação de Jovens e Adultos por uma questão pessoal, e que tem ciência das maiores dificuldades e quais caminhos devem ser seguidos para tentar minimizar os problemas, um com mais experiência do que outro, contudo, todos seguindo uma mesma linha de raciocínio.

5.2 Relações dos alunos da EJA com o lugar em que vivem e com o trabalho que desempenham e possibilidades para uma intervenção em sala de aula

De início foi pedido para que eles (os estudantes) falassem um pouco sobre sua infância e os trabalhos que desempenharam durante esse período. As falas representaram suas percepções e vivências do espaço rural. Nelas nos aproximamos de relatos de relações de trabalho ainda na infância, entre outras questões, como podemos observar na tabela 1.

Tabela 1: Narrativas dos voluntários do grupo focal de acordo com o eixo lugar

VOLUNTÁRIOS	NARRATIVA
-------------	-----------

CARNAÚBA	“A minha infância desde pequena foi muito sofrida, com 3 a 4 anos comecei a cuidar dos meus irmãos pequenos pra mãe ir trabalhar no motor (sisal), aí com 10 anos de idade eu já comecei no motor, vim sair com 18 anos, deixei de estudar com... de 12 para 13 anos porque não tinha condição mais de ir estudar na rua, porque eu tinha que estudar na rua mas não pude ir, fiquei sem estudar, mas graças a Deus que agora voltei a estudar porque era meu sonho estudar, então estou aproveitando agora.”
CARDEIRO	“A minha (infância) foi muito ruim... comecei a trabalhar muito novo, trabalhei em motor de agave (cinzal), roçado, fazendo carvão... o que me botava pra fazer eu fazia, não gostava mais era o jeito.”
AROEIRA	“A minha (infância) foi boa, eu só brincava, mainha não me colocava para trabalhar, só ficava em casa e ia para a escola.”
JUREMA	“A minha (infância) foi muito sofrida, trabalhei muito em motor de agave (sisal), a minha infância foi todinha essa, só motor de agave, só motor de agave... minhas unhas foram todas arrancadas, quando eu botava a folha de agave aí saía com tudo, arrancava tudo.”
BROMÉLIA	“A minha infância que eu me lembre, não foi muito sofrida não, nasci no brejo, sabe?! Assim que eu me lembre, sempre estudei... assim, ia pra escola. Trabalhava no roçado bastante eu e mãe, também era só eu e mãe no roçado, eu tinha irmãos, mas eles ficavam sempre mais em casa. Agora eu e mãe era sempre mais no roçado que eu me lembre, até quando era pra comprar uma roupa eu tinha o privilégio de ir mais ela escolher na feira, que as minhas outras irmãs que não trabalhavam na roça a gente que escolhia as delas, o que trazia elas usavam, mais... era bom sabe assim?! Não era muito ruim não. Foi boa a minha infância não foi muito sofrida não...trabalhava só no roçado assim, ia para as feiras mais pai negociar que pai negociava as coisas. Agora tinha uma coisa que eu não gostava muito não, eu lembrei agora. A gente tava dormindo aí pai acordava a gente quatro horas da manhã, para a gente levar as coisas para vender na feira, em Guarabira, os balaios de manga na cabeça, por isso eu não cresci muito assim (risos), em tempo assim de chuva, a gente se levantava pra levar os balaios para a feira, era manga, banana, abacate, que ele gostava de negociar aí colocava a gente para levar os balaios nos pontos de ônibus, agora isso era chato, a gente ia mais não gostava não sabe?! Mas fora isso era bom.”
MANDACARU	“Minha infância foi trabalhar também, motor de agave (sisal) também, não tinha tempo nem para jogar uma bolinha que eu gostava de jogar, quando ia jogar papai já mandava as meninas (irmãs) atrás pra ir pra o motor, era a única coisa que eu achava ruim, mas dos meus trabalhos eu não achava ruim não, motor de agave era o que eu trabalhava, trabalhei por um bom tempo também, e até hoje trabalho, porque vou me arrepender, dizer que é sofrida a vida, se era sofrida ainda é que eu trabalhei e tenho que trabalhar sempre, o importante é ter saúde e correr atrás da luta do dia a dia, tendo saúde e alegria para trabalhar tudo é bom.”
ANGICO	“Eita minha filha, a minha (infância) foi difícil, foi pior do que a dela (Marly)...vou contar meu sofrimento... eu trabalhava demais, não podia namorar (risos), pedia pra dá um passeio meu pai não deixava. Trabalhei em tudo quanto é coisa, arrancando toco, motor de agave, quebrando pedra, aquelas barragens do Cardeiro foi tudo nós que fez aquelas lá, do Salgado, tudo foi nós.”
JUÁ	“Eu trabalhei muito...trabalhei em motor de agave (sisal), não muito, mas eu ajudava, trabalhei de dia alugado, por um bocado de canto, e agora sai do alugado e tô na minha casa, trabalhando mais e mais ainda.”
XIQUE- XIQUE	“Eu trabalhei muito em motor de agave (sisal), com 8 anos de idade, lá em çijo branco, lá em cima perto de senhorzinho, ainda tem lá o ranchinho véi, motor de agave e roçado.”
JUAZEIRO	“Eu só trabalhei em motor de agave.”

Percebemos que, a maioria dos alunos começaram a trabalhar muito cedo, ainda na infância, onde quase todos trabalharam no sisal. Os que citaram que não trabalhavam na infância, são os mais jovens, entre 30 a 35 anos. O sisal, ou como é mais conhecido Agave (*Agave Sisalana Pierre*), é uma planta de origem mexicana, que foi trazida para o Brasil entre os séculos XIX e XX. Essa planta era cercada por mitos e tradições, no México, entre outros países da América Latina. É pertencente à família das *amarelidaceas*, e foi muito utilizada pelos povos localizados na península de Yucatan, no México (LIRA, 2015)

Mesmo o agave tendo sido introduzido no Brasil desde o início do século XIX, foi apenas a partir do ano de 1930 que o mesmo passou a ser visto como um meio de renda, de início devido as condições climáticas propicias. Ele foi introduzido nos estados da Paraíba, Bahia e Rio Grande do Norte, mais tarde se espalhou para os estados do Norte do país (LIRA, 2015).

Imagem 1. Foto da planta agave



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

O agave é uma planta que necessita de um manuseio correto, por ser perigosa, tendo suas folhas longas e com espinhos nas pontas. Além de que, a máquina (ou mais conhecido “motor de agave”, como foi citado pelos alunos) era bem perigosa, uma das alunas citou a questão de ter suas unhas arrancadas pela máquina, entretanto, já houve relatos de trabalhados

que tiveram suas mãos decapitadas. A sua seiva, produz uma substância tóxica e corrosiva, que causa coceira e graves ferimentos na pele.

Segundo Penha (2020), o estudo na perspectiva do lugar, das experiências vividas na dinâmica cotidiana, é extremamente viável e necessário no processo de mediação em situação de aula quando se tem a intencionalidade de promover a construção de conhecimentos significativos. Nessa ótica, a questão da exploração do Agave, por exemplo, é uma das possibilidades de inserir nas discussões em sala de aula, visto que, é uma realidade vivenciada pela maioria dos indivíduos voluntários desse estudo. Essa temática pode ser abordada por diversos contextos, seja, econômica, já que o agave era uma das principais fontes de renda das famílias desses alunos, sociocultural ou dos direitos humanos, no que tange, a exploração da mão de obra infantil.

Essa perspectiva de abordagem protagonizando os estudantes e seus conhecimentos empíricos corrobora o pensamento de Costa e Moreira (2016), como também de Arroyo (2007), onde os mesmos abordam a importância de empregar uma linguagem que tenha significados para estes alunos, de ensiná-los a questionar e buscar soluções, promover reflexões em sala de aula (COSTA; MOREIRA 2016), e implementar um currículo que traga a figura do aluno como ponto de partida, pois até então os currículos das escolas são pensados para uma situação estável, principalmente quando nos referimos ao público da EJA e mais especificamente aos alunos da zona rural, o currículo escolar não é pensado para esses sujeitos. A escola continua preparando o aluno para trabalhos que não existem, para situações cotidianas que não fazem parte de sua rotina, é necessário um olhar mais atento voltado para estas questões. (ARROYO, 2007)

De acordo com as narrativas expostas pelos voluntários na tabela 2 é possível trabalhar em sala de aula com os alunos questões relacionadas a reforma agrária, movimentos migratórios, conceitos de região, movimentos sociais, êxodo rural, recursos hídricos e assim por diante.

Tabela 2: Narrativas dos voluntários do grupo focal de acordo com o eixo lugar/trabalho

VOLUNTÁRIOS	NARRATIVA
CARNAÚBA	“Eu nasci em Boa Vista, quer dizer eu nasci na maternidade (risos), aí morei a minha infância bem dizer em Boa Vista, aí com 12 anos pai comprou aquela terra de Lagoa de Pedra, que é a terra de Pedro do Gado, aí nos passou lá bem 2 anos ou foi 3. Ai depois vinhamos pra outra casa em Lagoa de Pedra, e depois vim morar aqui em Pedrinha D’água, de lá fui trabalhar em Campina (Campina Grande) e depois quando me casei voltei pra Lagoa de Pedra, e depois de Lagoa de Pedra eu vim morar aqui (Pedrinha D’água).”
CARDEIRO	“Eu morei na Boa Vista, morei em Lagoa de Pedra e morei em Pedrinha

	D'água.”
AROEIRA	“Desde que nasci morei por aqui, mas naquela casa vim morar depois que me ajuntei (casou-se).”
JUREMA	“Eu morava em Malhada da Serra, depois fui pra Lagoa de Pedra, de Lagoa de Pedra para o Jacinto, do Jacinto fui pra Pedrinha D'água ai de Pedrinha D'água vim pra li (Campo Formoso). E ainda fui para outros cantos ainda, antes de vim para que, era por conta dos motores de agave aí a gente saía andando.”
BROMÉLIA	“Então, eu morava no Brejo . Ai depois completei minha maior idade e fui para São Paulo, aí morei um bom tempo lá, aí me casei lá, aí depois vim morar na Boa Vista, fiquei um tempinho lá mais não foi muito bom não. Aí as coisas foi indo, aí Deus colocou esse cantinho e a gente veio morar aqui. Não foi fácil chegar, fazer amizade, conhecer as pessoas, a gente acha tudo estranho no começo, mas hoje já tem 13 anos que moro aqui e assim, gosto muito sabe?!”
MANDACARU	“Não, eu morava em Lagoa de Pedra vim morar aqui depois que me casei, com uns anos de casado. Vim pra cá porque era meu sonho comprar um chãozinho de terra , pra eu morar e criar meus bichinhos que eu gosto de criar, aí graças a Deus consegui comprar aqui aí vim morar aqui.”
ANGICO	“Eu morei em muitos cantos, natural mesmo que eu nasci foi em Três Riachos, ai dali, minha infância foi em Serrote dos Cocos... ai quando eu tava com 7 anos fumo simbora pra Bahia, ai fiquei lá 10 meses. Ai voltemos pra cá, onde mora João de Chila, depois de lá saímos e fui morar na casa que tô até hoje.”
JUÁ	“Eu já morei em Campo Formoso, morei em Chico Vicente, aí dali fui morar em Areial, depois em Montadas de lá voltei pra Areial, e depois vim pra cá (Lagoa Comprida) quando me casei.”
XIQUE- XIQUE	“Eu morei 14 anos no Serrote dos Cocos, graças a Deus, e eu nasci na casa da minha mãe, não foi na maternidade. Antes mãe morava em uma casinha de taipa, aí quando foi morar na casinha de tijolo, aí quem inaugurou foi eu (nasceu nesta casa), aí depois de lá eu me casei com 14 anos, com 16 anos nasceu Edna (filha), e faz 19 anos que moro aqui (Lagoa de Pedra), eu amo morar aqui.”

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Segundo os relatos dos alunos, a maioria morou em vários locais diferentes, muito por conta do trabalho, enquanto em determinado local eles estavam conseguindo suprir suas necessidades, ali eles permaneciam, caso contrário buscavam outro local para se estabelecer, não tendo uma moradia fixa. Alguns deles moravam em casas de outros proprietários, onde a família deles trabalhava nas terras do dono da casa. Caso tivéssemos uma Reforma Agrária eficiente, falas como a de Mandacaru (2022), onde cita que era seu “sonho comprar um chãozinho de terra” não seriam vistas, já que a Reforma Agrária visa – pelo menos na teoria – que seja feita uma distribuição de terras para pequenos agricultores, que em geral fazem prática da agricultura e pecuária familiar. Por isso se faz importante a explanação em sala de aula sobre a Reforma Agrária, pois é algo que está diretamente relacionado a vida desses alunos, porém não é de seu conhecimento.

Durante os períodos de trabalhos, a mudança corriqueira de um local para outro era muito frequente, como observamos na fala de Jurema (2022): “Eu morava em Malhada da Serra, depois fui pra Lagoa de Pedra, de Lagoa de Pedra para o Jacinto, do Jacinto fui pra

Pedrinha D'água ai de Pedrinha D'água vim pra li (Campo Formoso)”, observamos que essa migração não pode ser denominada como êxodo rural, intra-urbana ou outra equivalente, pois é uma migração que ocorre entre zonas rurais, poderíamos chamá-la de intra-rural, e não especificamente por motivos sazonais, existem vários outros fatores deixados nas entrelinhas por estes alunos, como a questão da falta de água, ou por razões de não ter posse da terra. É possível observar em algumas falas que essa migração intra-rural foi interrompida e/ou cancelada a partir do momento que eles casaram e/ou conseguiram comprar alguma propriedade, exemplificadas na fala de Juá (2022) “[...] e depois vim pra cá (Lagoa Comprida) quando me casei”, e na fala de Mandacaru (2022), “[...] aí graças a Deus consegui comprar aqui aí vim morar aqui”.

Como podemos perceber um dos principais motivos para essa migração era a falta de água, como a maioria da população não tinha reservatórios de água então buscavam está próximo de algum local – como barreiro, poço ou coisa semelhante – para satisfazer suas necessidades. Outro ponto importante, é que como a maioria trabalhava com o agave, então quando naquele determinado local a planta era escassa eles iam para um outro onde pudessem encontrar o agave para assim poderem trabalhar. Dentro dessa abordagem é possível trabalhar em sala de aula a questão da crise hídrica, em formas sustentáveis para a utilização da água, a importância da vegetação e o manejo correto do solo, tanto para a plantação de sementes para sua subsistência como para a manutenção dos barreiros existentes nas áreas rurais, entre outros pontos.

Quando Bromélia cita que “morava no Brejo”, nos remete a conceitos de região, muitos dos alunos conhecem algumas denominações como a Caatinga, o semiárido, porém, não entendem o porquê daquela região apresentar aquelas determinadas características, quais são os fatores e/ou elementos que estão por trás dessas classificações, será que a ação antrópica acarreta alguma mudança em determinada região? Então, esses e outros questionamentos são bastante pertinentes para trabalhar nas aulas de Geografia com o público da EJA e também com outros públicos.

Alguns alunos citaram a questão de já terem ido morar fora da Paraíba, quando questionados o porquê de terem ido e o motivo pelo qual voltaram, suas narrativas são as apresentadas na tabela 3, observando as falas dos alunos, um possível tema para trabalhar nas aulas é a questão do conceito de lugar.

Tabela 3: Narrativas dos voluntários do grupo focal de acordo com o eixo lugar

VOLUNTÁRIOS	NARRATIVA
-------------	-----------

ANGICO	“Por que o sonho dá gente é tá no lugar da gente né?! Só deseja o nosso cantinho, pode ir pra onde for mais à vontade é só de vim pra o nosso lugar. Pode ser ruim, sofrido, mas a vontade é de vim pra li. É igual um casamento... a pessoa pode ir pra onde for, mas só pensa nele. Porque é o lugar que a gente tem liberdade e nos outros é mais difícil. É o lugar que a pessoa constrói, que se acha mais seguro.”
JUAZEIRO	“Fui pra São Paulo, voltei por conta de mãe, pra ficar perto da família.”
JUREMA	“Eu passei 3 meses no Rio (Rio de Janeiro), aí pra São Paulo eu fui só a passeio mesmo, mas eu não gostei não.”
MANDACARU	“Ah, eu fui pra São Paulo só pra ver se eu arrumava umas teinhas pra casar com a veia, que nós não tinha onde morar (risos), aí arrumei as teinhas e já voltei pra trás, deu tempo nem arrumar os troços da casa direito.”
BROMÉLIA	“Eu fui pra São Paulo, mas por mim eu estava lá até agora, só voltei por conta do meu marido, ele tinha vontade de trabalhar, fazer o pé de meia dele pra vim pra cá (Paraíba), então eu tive que acompanhar. Eu gostava muito de lá, mas tipo, hoje eu não tenho mais vontade de voltar.”

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

É notório a questão de afetividade com seu lugar de origem com quase 100% dos alunos, de acordo com Leite (1998, p. 10), “essa relação de afetividade que os indivíduos desenvolvem com o lugar só ocorre em virtude de estes só se voltarem para ele munidos de interesses pré-determinados, ou melhor, dotados de uma intencionalidade.” E esses interesses são diversos, podemos citar o caso de Juazeiro, que volta para seu lugar de origem para ficar próximo de sua família, ou Mandacaru que voltou pois estava com o casamento marcado e deixou sua noiva à espera.

Tuan (1983) expressa nos seus escritos que é possível um indivíduo se apaixonar à primeira vista por um lugar, da mesma forma que se apaixonar por uma pessoa, esse pensamento coaduna com o que foi citado por Angico, onde o voluntário expressa que o sentimento pelo lugar ou os laços estabelecidos pelo mesmo “é igual um casamento.” Tuan também aponta que a questão do tempo é bastante relevante para que um indivíduo adquira sentimento/sentido a um determinado lugar, já que o passado é um elemento fundamental para a constituição do apego.

Na mesma intensidade que o tempo faz com que haja o apego de um indivíduo a um determinado lugar, quando o mesmo sai do seu lugar de origem para um outro, ele vai perdendo progressivamente, o sentimento que ele tinha com aquele determinado lugar e começa a se apegar por um novo lugar, é o caso da aluna Bromélia. A voluntária morava no brejo paraibano e quando completou seus 18 anos foi para São Paulo, lá ela estabeleceu laços de afetividade e por ela não teria voltado para Paraíba, só voltou por conta de seu marido.

A relação estabelecida com o lugar em que vivem são diversas, Mandacaru (2022) cita que não tem vontade de sair do lugar em que vive, apenas “para o cemitério”, já Jurema

(2022) tem vontade de ir morar na zona urbana, daqui a alguns anos, devido a falta de segurança e outros problemas enfrentados na zona rural, e que estão apresentados na tabela 4.

Tabela 4: Narrativas dos voluntários do grupo focal de acordo com o eixo lugar

VOLUNTÁRIOS	NARRATIVA
ANGICO	“É quando tá seco, faltando água... na época da seca é o pior. Hoje ainda tá bom, mas antigamente que ninguém tinha uma cisterna, tinha que sair a boquinha da noite atrás de água nas cacimbas e não tinha água, era só aquela lama, ali era sofrimento, só tinha um olho d’água aqui por perto.”
CARNAÚBA	“Pra mim é a seca, é bem difícil nos tempos secos que a pessoa não tem água, e pra trabalho também, que não tem trabalho pra gente.”
AROEIRA	“Pra mim é mais por questão de saúde, painha sempre que sente alguma coisa a pessoa já fica preocupada, aí as estradas tudo ruim fica difícil.”
MANDACARU	“É a seca, bem complicado, e como Rosa falou a questão de saúde, porque aqui pra nos é bem complicado. Para quem precisa de um médico, uma coisa séria é bem difícil aqui. E, também a questão de segurança por aqui.”
JUÁ	“Pra mim é quando tem alguém doente em casa, que eu me preocupo muito, ou com minha filha que tem diabetes, ou com mãe.”
BROMÉLIA	“Então, assim... como eu era acostumada a trabalhar fora sabe?! Então pra se acostumar é bem ruim. Assim que eu cheguei aqui (na Paraíba), eu fui trabalhar pra conseguir minhas coisinhas também, então pra quem mora assim na zona rural, maior dificuldade é essa pra quem quer trabalhar. Para quem tem algum estudo ainda vá lá, mas pra pessoa já de idade, que quer trabalhar assim em uma faxina, pra complementar a renda eu acho mais difícil.”

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Como pode-se perceber, foi apontado três dificuldades principais que os alunos enfrentam no seu dia a dia no lugar em que vivem, sendo elas: Escassez hídrica, saúde e falta de trabalho. As mesmas podem ser abordadas em sala de aula. De acordo com Rebouças (1997), quando falamos em crise de água, conseqüentemente temos crises de alimentação, de saúde, de escola, de habitação, de administração, entre outras.

A região Nordeste brasileira é caracterizada como a região mais seca, caracterizada também pela pobreza e pela fome. Rebouças (1997) cita três fatores principais para a crise hídrica no Nordeste brasileiro, sendo eles:

- Crescimento desordenado da população. De acordo com o IBGE (2019), a população da região Nordeste é de aproximadamente 57.071.654 habitantes, tendo uma densidade demográfica de 36,72 habitantes /km²;
- Degradação dos mananciais, isso por diversos motivos como, o lançamento de esgotos em locais indevidos, descarte inadequado de lixos entre outros;
- Baixa eficiência dos serviços de saneamento básico.

Uma questão muito recorrente para entendermos o motivo da crise hídrica até hoje assolar a região nordestina é por questões políticas. Onde muitos conseguem “comprar” eleitores oferecendo um carro de água, então é mais propício para os mesmos que o problema da crise hídrica não seja sanado na região, do que perderem votos. Claro que outros fatores contribuem para essa falta de água na região.

Todos os alunos, sem exceção são agricultores, baseado suas atividades na agricultura familiar. Porém, por questões das estiagens e conseqüentemente a falta de água em boa parte do ano, os mesmos desempenham outras atividades para suprir seus gastos. Sendo eles: Mandacaru, Juazeiro e Cardeiro – trabalham na pedreira, cortando pedra (fazendo paralelepípedos, paralelos, meio fio, etc.); Carnaúba – faz artesanatos como crochê, laços entre outras coisas; Xique-xique – tem uma vendinha em sua casa (de pipocas, balas, sorvetes, etc.) e ela faz pastel por encomenda; Angico – trabalha como motorista, por conta própria, onde tem um carro que faz a linha e leva pessoas da zona rural para a cidade de Esperança, também faz outras viagens como romarias; Jurema – é aposentada; e os demais não desempenham trabalhos remunerados.

Nas palavras de Schneider (2009, p. 23):

Embora a agricultura guarde um lugar de destaque no espaço rural, é errôneo imaginar que ela própria não tenha sido modificada ao longo dessa trajetória. Em vários países, conforme se verá, a dinâmica da própria agricultura no espaço rural é condicionada e determinada pelas outras atividades ali praticadas e é percebida como um dos agentes das relações que se estabelecem entre a sociedade e o espaço. Talvez o exemplo emblemático, entre outros, dessa mudança na “forma de ser” do rural seja a emergência e a expansão das “unidades familiares pluriativas”, pois é cada vez mais freqüente que uma parte dos membros das famílias residentes no meio rural se dedique às atividades não-agrícolas, dentro ou fora das propriedades. A pluriatividade refere-se à emergência de situações sociais em que os indivíduos que compõem uma família com domicílio rural passam a dedicar-se ao exercício de um conjunto variado de atividades econômicas e produtivas, não necessariamente ligadas à agricultura e ao cultivo da terra, e cada vez menos executadas dentro da unidade de produção.

Como já citado acima, por vários problemas sociais, os agricultores necessitam exercer outras funções fora da agricultura, para suprir com suas despesas. Dessa forma, foi questionado aos alunos se eles conseguissem produzir o longo do ano inteiro e viver apenas da agricultura, mesmo assim desempenhariam outras funções, as respostas dos mesmos foram apresentadas na tabela 5.

Tabela 5: Narrativas dos voluntários do grupo focal de acordo com o eixo trabalho

VOLUNTÁRIOS	NARRATIVA
ANGICO	“Minha amiga é o seguinte, a agricultura é muito boa, mas pelo meu ponto de vista que eu já vi, muita gente que depende só da agricultura vive tudo com fome, e não tem jeito. Quando lucra muito perde com chuva, ou quando lucra bem o “caba” leva pra feira e os caras só querem comprar de graça.”
CARNAÚBA	“Não, se tivesse outro trabalho pra mim que não fosse a agricultura eu abandonaria a enxada. Ficava na agricultura só pra se manter assim, só pra pessoa não tá comprando, feijão essas coisas. Porque a pessoa trabalha, trabalha, trabalha, mas... eu não tenho um troço dentro de casa que seja que eu comprei do roçado assim, tudo é de luta de outras coisas.”
CARDEIRO	“Eu não, eu prefiro a pedreira, trabalho com todo gosto. No roçado vou porque é o jeito.”
XIQUE-XIQUE	“Isso seria ótimo, mas querer não é poder né?”
MANDACARU	“Não. Mas agricultura só levou o cara pra frente naquele tempo da batatinha, que era batatinha, algodão. Ai os povos até arrumar alguma coisa aí.”
JUÁ	“Se eu pudesse só trabalhava na agricultura, o ano todo, mas como não posso.”
JUREMA	“Não, queria trabalhar mais não, quero só passear agora, já trabalhei tanto.”
BROMÉLIA	“Se eu pudesse só viver da agricultura eu não procuraria outra coisa não, porque eu ia fazer meu pé de meia pra comer o ano todinho e depois ia descansar, usando aquilo que lucrei durante o ano.”

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Observamos então, que as respostas dos alunos são bem divergentes, metade dos alunos não trabalharia em outra coisa se pudesse sobreviver apenas da agricultura, alguns não gostam ou não querem trabalhar com a agricultura e outros não veem na agricultura algo rentável. Esses últimos têm essa visão da agricultura devido suas experiências. Os mesmos trabalham desde sempre com a agricultura e quando tem boas safras não conseguem vender em um bom valor no comércio em contrapartida em outros anos eles não conseguem lucram muito, devido as estiagens ou outros problemas com o cultivo de terra, por exemplo.

Mediante os apontamentos feitos pelos alunos, como professores podemos trabalhar a questão da agricultura familiar, manejo de solo e práticas mais sustentáveis, produção de adubos. Se possível, seria um tema para além de sala de aula, podendo ser feito uma parceria com o sindicato da cidade ou um outro órgão que pudesse realizar palestras e demonstrar práticas corretas no uso do solo, manejo das sementes, antes, durante e após seu cultivo e assim por diante. Como os alunos da modalidade EJA e que estão inseridos na zona rural são em sua maioria agricultores, essa é uma das formas de inclui-los no processo de ensino-aprendizagem. Não só mostrando as práticas que os mesmos podem realizar, mas dando espaço para que os alunos mostrem seus conhecimentos, as práticas que eles realizam em suas propriedades.

Os alunos citaram que cultivam: milho, feijão, jerimum, fava, batata doce, coentro, couve, alface, tomate, palma entre outros. Fazendo o consorcio dessas sementes ao longo do

período chuvoso, entre os meses de abril e junho. Todos eles fazem uso da agricultura familiar, e só vendem algum produto quando tem um certo excedente do mesmo, em sua maioria, todo o lucro é para consumo da família.

Ao fim do grupo focal, no eixo relacionado ao lugar e ao trabalho, e a partir da análise das respostas dos alunos, podemos perceber que os mesmos em sua maioria começaram a trabalhar muito cedo, percebemos também a questão da afetividade que eles têm com o lugar em que moram, onde praticamente 100% dos alunos não tem vontade de ir para um outro lugar. Dessa forma seria interessante o desenvolvimento de políticas públicas que contribuíssem com esses alunos nas suas atividades com a agricultura por exemplo, que trouxesse melhoria em relação a saúde e a educação. Fazendo com que a zona rural não seja um local onde eles tentam sobreviver e sim que seja um local onde eles possam viver bem, se sentirem bem e não passem por tantas dificuldades. Fazendo também com que esta educação que está inserida em uma modalidade de educação rural, esteja mais integrada ao véis de educação do campo, trazendo sempre as vivências dos alunos para sala de aula.

5.3 Relações com a escola e perspectivas para o futuro e para as novas gerações

Na segunda parte do grupo focal, as perguntas foram direcionadas ao tema escola. De início, os alunos foram questionados sobre se houve incentivo por parte de seus pais, durante a infância, para que estudassem. Suas narrativas são apresentadas na tabela 6. De acordo com a fala dos alunos é possível intermediar em sala de aula, com temas relacionados a exploração do trabalho infantil, gravidez na adolescência, questões de gênero, e afins.

Tabela 6: Narrativas dos voluntários do grupo focal de acordo com o eixo escola

VOLUNTÁRIOS	NARRATIVA
ANGICO	“Pelos meus pais mesmo, eles só pensavam em trabalho. Só trabalho, era pra trabalhar, trabalhar e nada de estudo, nunca incentivaram. Até para eu tirar os documentos ele não aceitou, tirei escondido e na peia (surra). Tinha dia que nós íamos (para a escola), aí chegava em casa não tinha tempo nem de almoçar, já corria pra o serviço. Ai o que a gente estudava esquecia, ninguém ligava mais de estudo.”
JUAZEIRO	“Minha mãe me incentivava.”
AROEIRA	“Eu fui tão incentivada que tinha dia que eu não queria ir, mas ia debaixo do cipó, mainha dava banho neu (em mim), arrumava eu, ai eu vinha quando chegava na metade do caminho eu queria da a volta pra trás, quando olhava pra trás ela com um cipó, eu me mandava (risos).”
CARNAÚBA	“Mãe nos botava na escola, nós só não aprendia se não queria, mas nós ia pra escola, estudava e trabalhava, mas só ia dois dias na semana, era na segunda e na sexta. Ai se tivesse interesse em estudar, ia estudar mesmo, agora se não

	tivesse. Ai logo, eu mesmo...sai da escola logo cedo pra ir pra o motor, porque eu tinha que ir estudar na rua e pai não deixou, mas os outros meninos (irmãos) mais novo, não estudaram porque não quiseram.”
CARDEIRO	“Eu estudei muito, mas eu nunca botei um caderno na mão pra dizer assim “hoje eu vou pra escola estudar”, nunca fui em uma escola pensando que ia aprender alguma coisa.”
XIQUE-XIQUE	“Era difícil a gente ir pra escola, porque a gente trabalhava em acampamento, a gente ia 05h da manhã só voltava 06h da noite, almoçava lá mesmo, no dia que nós íamos pra escola, pra tomar banho, mergulhava em um buraco que tinha lá, se molhava daqui pra baixo (dos ombros aos pés) e ia simhora pra escola, ai a gente não tinha vontade de estudar mesmo não, quando ia era só pra bagunçar mesmo.”
MANDACARU	“Eu tive (incentivo), papai botava nós pra estudar e mãe também, era pra ir pra o motor de agave, quando dava 11h já botava pra ir pra casa pra estudar, ai estudei até a quarta série né?! Ai eu exigi pra estudar na rua, que queria uma roupinha melhor, porque eu tava de olho nas garotas (risos) ai minhas roupinhas eram muito derrubadas e eles não podiam me dá, ai eu disse “apois eu não vou estudar não, eu vou é trabalhar”, ai desisti da escola e fui trabalhar.”
JUÁ	“Sim, mas eu só ia pra escola brigar.”
JUREMA	“Meus pais também (incentivavam) mas eu só ia pra dançar, a professora dizia “Marly, se você não ficar quieta você não merenda”, aí é que eu dançava, subia até em cima das cadeiras e ia dançar.”
BROMÉLIA	“Lá em casa a gente tinha incentivo, principalmente de mãe, já que ela não teve dos pais dela, ai ela sempre falava assim “vocês só não vão se não quiserem”, ai era aquela coisa, a gente era pobrezinho, não tinha condições de comprar caderno, essas coisas assim. Mas mesmo assim, ela comprava um caderninho, um lápis pra cada um, bolsa não tinha, era um pra todos. Mas a escola era longe de casa..., mas era bom sabe?!”

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Como podemos perceber, a maioria dos alunos teve incentivo por parte dos pais para estudar, entretanto devido as dificuldades enfrentadas muitos não se sentiram motivados a seguirem com seus estudos. Isso, devido ao fato de que muitos não enxergaram e/ou não enxergam nos estudos uma possibilidade de “crescer” na vida, de melhorar sua situação financeira e profissional. Então, era preferível se debruçar nos trabalhos, onde lhes trazia um retorno imediato - financeiro (por mais que esse retorno fosse baixíssimo), do que se ocupar com os estudos, que a princípio não se tinha nenhum retorno. Questões como educação financeira, trabalho infantil e direitos humanos (em especial direito da criança à educação e ao lazer), são bastante pertinentes.

Podemos citar como um dos motivos que levaram e que ainda levam muitos jovens, (em especial da região Nordeste e mais precisamente do interior), a se sentirem desmotivados em relação aos estudos é a questão do trabalho infantil. Apesar de historicamente ser algo antigo, não faz muito tempo que a questão do trabalho infantil começou a ganhar mais atenção por parte da sociedade e de gestores governamentais, essas discussões foram intensificadas pois se percebeu que este trazia impactos em diversos níveis para o país. (DO

MONTE, 2008) Na fala de Xique-xique (2022), podemos observar que a questão de ir à escola se mostrava muito mais como um espaço de lazer do que de aprendizagem.

Outra questão que não fazia com que esses alunos permanecessem na escola, era a falta de obrigatoriedade, apenas no ano de 1996 com a lei nº 9.394/1996 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é que o Estado e os responsáveis por esses menores têm a responsabilidade/dever de inseri-los na escola. Anos depois a lei nº 12.796/2013 reformula alguns pontos da lei de 1996, e passa a ser obrigatório a matrícula de crianças de 4 anos na escola. Mesmo após a instalação de leis e de Programas Educacionais no território brasileiro, percebemos que a educação não alavancou de nível, continua, todavia, engatinhando, como afirma Strelhow (2010, p. 53):

Isso demonstra que os programas de educação instalados estavam preocupados mais na quantidade de pessoas formadas do que a qualidade. Além dessas recomendações, era plausível ao momento histórico interno brasileiro o aumento de pessoas que, diante da lei, pudessem exercer o direito do voto no caminho da democratização.

Dessa forma, era viável para o governo ter alunos na escola, em especial jovens e adultos, para que estes recebessem o título de “alfabetos”, e assim pudessem exercer o direito ao voto, por exemplo. Como não era prestado qualidade da educação, aquelas pessoas seriam mais facilmente manipuladas, o que seria favorável para o governo.

Observamos a presença marcante da mãe em diversas narrativas dos voluntários, demonstrando que a figura paterna por vezes era ausente. Nas entrelinhas de suas falas também podemos observar que seus pais eram muitos jovens quando tiveram filhos e que os mesmos em sua maioria tiveram mais de 3 filhos, para ser mais específico algumas mães dos alunos tiveram 11, 16 e até mesmo 19 filhos. Podendo ser levantado em sala de aula a questão de gênero, direitos da mulher, gravidez na adolescência e assuntos afins.

A tabela 7, nos mostra a narrativa dos alunos em relação ao tempo que ficaram fora da escola e qual(is) motivo(s) lhes fizeram voltar.

Tabela 7: Narrativas dos voluntários do grupo focal de acordo com o eixo escola

VOLUNTÁRIOS	NARRATIVA
JUAZEIRO	“Fiquei 10 anos fora. Esperava aprender mais um pouquinho.”
AROEIRA	“Eu parei com 15 anos (agora tem 40), porque eu me enxeri pra me ajuntar (casar), se não eu ainda tava estudando ou pelo menos já tinha terminado.”
CARNAÚBA	“Eu passei 30 anos fora da escola. E era meu sonho voltar a estudar, tô aprendendo muita coisa que não sabia.”
XIQUE-XIQUE	“Eu nem me lembro, parei com 13 anos, hoje tô com 36, faz bastante tempo né? E meu sonho é aprender a ler, por isso voltei pra escola, agora escrever eu não

	gosto não.”
MANDACARU	“Faz uns 24 anos que fiquei fora da escola. Agora eu voltei porque a mulher me puxou (risos).”
JUÁ	“Eu nem sei, faz tempo. Eu sempre quis estudar, mas não tive oportunidade, graças a Deus que agora eu estou tendo e estou aprendendo muito, entrei aqui sem saber ler. Hoje eu tô lendo bastante. O povo me manda uma mensagem no celular, eu consigo ler e até respondo escrevendo sem mandar áudio, graças a Deus.”
JUREMA	“Faz tanto tempo que nem lembro, eu parei com 12 anos (agora tem 58 anos). Eu voltei pra ver se eu aprendo mais alguma coisa, a ler por exemplo.”
BROMÉLIA	“Eu parei de estudar faz 20 anos. E voltei pra aprender, ter mais conhecimento né? Principalmente matemática que eu sou ruim que só.”

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Como podemos perceber, todos haviam deixado a escola há mais de 10 anos, e voltaram por motivos diversos, desde o fato de a esposa ter “puxado” para a escola ou por vontade própria de aprender a ler ou obter mais conhecimentos. Alguns dos alunos também citaram a questão de terem se arrependido de não terminarem os estudos na idade adequada, por não terem se esforçado mais. Alguns citaram que faltou um pouco mais de interesse partindo de si próprio.

Quando observamos o relato dos alunos, e o tempo que os mesmos ficaram fora da escola, o professor não pode “eliminar” ou definir que todos esses anos fora da escola foram anos perdidos, nos quais os alunos não aprenderam absolutamente nada. Muito pelo contrário, é imprescindível que o professor conheça o perfil dos seus alunos, pois esses jovens e adultos que voltam para a escola, não são qualquer jovem e qualquer adulto. São pessoas que já trazem conhecimentos, histórias, que tem uma trajetória sócio-étnico-racial, seja do campo ou de um outro local (ARROYO, 2006).

Para finalizar as perguntas referentes ao eixo trabalho, os voluntários foram questionados sobre quais as perspectivas deles para os seus filhos e se sonham que os mesmos se desenvolvam no lugar em que vivem, as falas ditas pelos alunos estão apresentadas na tabela 8.

Tabela 8: Narrativas dos voluntários do grupo focal de acordo com o eixo escola

VOLUNTÁRIOS	NARRATIVA
ANGICO	“Assim, será o quê Deus quiser né? E a vontade deles, cada um procura o que quiser né? O que for melhor pra eles.”
CARNAÚBA	“Eu luto pra que eles tenham um bom futuro, e eu digo isso pra eles, que eles não precisam ser grandes pessoas só precisa que eles tenham cabeça pra viver e sejam boas pessoas pra Deus, e que andem direito no mundo pra quê não vivam fazendo vergonha a gente nem fazendo desgosto.”
CARDEIRO	” O caba (a pessoa) só quer o melhor pra os filhos né? Eles vão crescendo e vão

	caçando o que for melhor pra eles. As vez o caba vai dá um conselho e eles não aceita mais, então seja o que Deus quiser.”
XIQUE-XIQUE	“Que o destino deles seja feita a vontade de Deus né? Porque as dos pais tá difícil, mas não é impossível. A gente vai incentivando que um dia chega lá.”
AROEIRA	“Bom, a gente incentiva pra quê sigam sempre um caminho bom, mas agora se eles escolherem o errado.”
MANDACARU	“Eu queria que eles se desenvolvessem aqui por perto mesmo, mas tudinho só vive dizendo que vai num sei pra onde, outro vai não sei pra onde. Que seja pra o bem deles, pra onde quiserem ir, que Deus proteja todos 3.”
JUÁ	“Sim, mas quero os meus filhos uns doutores se Deus quiser. Estudando e trabalhando, fazendo todas as coisas boas na vida.”
JUREMA	“Eu queria que meus filhos continuassem por aqui, mas eles não quer. Já tão tudo longe deu mesmo, só tem um por enquanto, mas só fala de quando completar a idade ir simhora também.”
BROMÉLIA	“Então né? Eu quero o melhor pra eles, mas o futuro a Deus pertence. Mas quero que eles continuem estudando, batalhando e fazer boas escolhas pra depois não se arrepender.”

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

De forma unanime, podemos perceber que os alunos esperam o melhor para seus filhos, alguns deles queriam que seus filhos permanecessem junto a eles, porém se mostram consolados em relação a saber/imaginar que eles não iram permanecer durante toda a vida na zona rural, próximo aos pais. Inclusive uma das alunas citou que todos os seus filhos já não moram próximos a ela, a mesma tem 6 filhos, um mora com ela, quatro estão em São Paulo e um na Paraíba (porém não é próximo de sua casa).

Todos os voluntários desta pesquisa não tiveram uma relação “intima” com os estudos e acabaram não vendo nele uma oportunidade para crescerem economicamente e profissionalmente, e muitos deles, em seus discursos, acabam deixando o locutário entender que ainda não dão tanta credibilidade aos estudos, fazendo com que não se importem tanto se seus filhos se interessam ou não por eles. Isso nos dá uma deixa para trabalhar a questão da importância da educação na vida das pessoas, sobre profissões existentes, entre outras.

Diante das narrativas e propostas apontadas, observamos a urgência em inserir um currículo ou ao menos uma proposta didático-metodológica nas escolas localizadas na zona rural e de maneira específica, para ser trabalhado com os alunos da EJA. Se os conhecimentos adquiridos na escola puderem estar presentes no seu dia a dia, automaticamente estes iram enxergar no espaço escolar um lugar de crescimento. Isso vai mudar sua relação com os estudos, e como trabalham essa questão com os seus filhos, além de quê, a criação e/ou implantação desse tipo de recurso na escola, iria auxiliar grandemente os docentes.

6 CONCLUSÃO

Neste trabalho foi possível abordar questões relacionadas ao Ensino de Geografia em um contexto histórico geral e como o mesmo é apresentado e abordado por alguns docentes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, dados estes obtidos por meio de questionário realizado com professores de Geografia do município de Esperança – PB. Observamos também a questão da configuração do que seria uma Educação do/no campo e com isso podemos constatar que praticamente todas as escolas presentes nas zonas rurais do municípios de Esperança-PB, não trabalha com o currículo voltado na perspectiva de uma Educação do Campo, pois a mesma se assemelha ao currículo utilizado nas escolas urbanas, sendo caracterizada como uma escola de educação rural.

Ficou evidente a importância de trazer o aluno como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, para que o estudo se torne mais significativo para o mesmo. A partir do grupo focal realizado com os alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Severino Alves Barbosa, localizada na zona rural do município de Esperança – PB, foi possível levantar diversos temas e/ou conteúdos, como: a exploração de mão de obra infantil, gravidez na adolescência, questões de gênero, exploração do agave, agricultura familiar, entre outros, que podem ser utilizados como um norte nas aulas de Geografia na modalidade EJA e em específico para os alunos oriundos do campo. Auxiliando os professores na elaboração de suas aulas e melhorando a aprendizagem dos alunos.

Concluimos então, que a implantação de recursos e métodos voltados para a realidade dos alunos é algo imprescindível, e deve ser levado em consideração no planejamento das aulas realizadas pelos professores, uma proposta inicial seria que os professores realizassem um levantamento ou até mesmo utilizasse a técnica de um grupo focal em seu primeiro contato com a turma, a fim de levantar possíveis temas mediante a realidade dos alunos para serem trabalhados em sala de aula.

Quando tratamos do público EJA que estão inseridos na zona rural, trabalhar questões voltadas a sua realidade é muito importante, já que este público geralmente apresenta uma grande evasão escolar, a partir do momento que o professor traz a realidade do aluno para o centro de suas aulas, ele começa a ver significado nos estudos. Dessa forma também, o professor pode trabalhar a criticidade dos alunos, sobre assuntos que estão presentes em sua realidade, fazendo com que a Geografia deixe de ser vista como uma disciplina decoreba e sem serventia, para que a EJA tenha mais voz e vez nas questões educacionais, que a Educação do Campo seja vista como metodologia indispensável nas escolas rurais e que o

conceito de Lugar não seja apenas um conceito, mas que sirva para ressignificar o olhar dos alunos, bem como dos professores e de todo núcleo escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. de. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. In.: **Revista Terra Livre**, AGB, São Paulo, n.8, 1991. p. 83-90.
- ARAUJO, Fredson Rodrigues de. **O lugar do currículo da educação do campo contextualizada no semiárido-ocupando espaços ocultos**. 2019. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1850> Acesso em: 13. dez. 2021.
- ARLINDO CRUZ. **O meu lugar**: Deck, 2007. Disponível em: <https://youtu.be/TC3BhhraHgc> Acesso em: 05. maio. 2022.
- AZEVEDO, Mariângela Oliveira de. **O ensino do lugar e o lugar do ensino: o conceito de lugar geográfico como dimensão de uma educação emancipadora no ciclo II do ensino fundamenta**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6735/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Mari%C3%A2ngela%20Oliveira%20de%20Azevedo%20-%202016.pdf> Acesso em: 06. Maio. 2022.
- ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.
- ARROYO, Miguel. 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, p. 1-108, 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf Acesso em 16. jun. 2022.
- BARBOSA, Maria Edivani Silva. A geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia**, v. 7, n. 12, p. 83, 2016.
- CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p.
- CALDART, Roseli Salete et al. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.
- CARNEIRO, Maurício Barbosa. **A categoria lugar na construção de significados no ensino de Geografia: uma análise a partir do espaço vivido por professores e estudantes em Formosa- GO**. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10079> _ Acesso em: 11. dez. 2021.
- COSTA, Rita de Cássia Marques; MOREIRA, Cileya de Fátima Neves. **Fundamentos metodológicos e prática do Ensino de Geografia**. Sobral: Inta, 2016.
- COSTA, Jardel Pedro Reis; DE VASCONCELOS NEVES, Joana D.'Arc. A educação de jovens e adultos e a educação do campo no município de Viseu-PA: das conquistas das

diretrizes operacionais para a educação básica aos primeiros passos da realidade. Disponível em: <https://mare.educampoparaense.com/wp-content/uploads/2020/10/1.-A-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-II.pdf> Acesso em: 13. dez. 2021.

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo*, n. 4, p. 129-136, out/dez 2007.

DA SILVA KONZGEN, Queli Rejane; CANCELIER, Janete Webler; DA SILVA, Juliane Paprosqui Marchi. A educação do campo e o ensino de geografia: perspectivas do projeto educação do campo de canguçu/RS. **Para Onde!?**, v. 14, n. 1, p. 31-54, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/103562> Acesso em 11. dez. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 939-959, 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002132314>. Acesso em: 31 jan. 2022.

DO MONTE, Paulo Aguiar. Inserção ocupacional precoce no Nordeste do Brasil: seus efeitos sobre a educação e o salário do trabalhador. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 39, n. 4, p. 540-556, 2008. Disponível em: <https://g20mais20.bnb.gov.br/revista/index.php/ren/article/view/484/386> Acesso em: 05 jun. 2022.

FERNANDES, Manoel. **Aula de Geografia**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

FERREIRA, Silvette Mileia. **Educação do campo e suas práticas na EE Dom Francisco das Chagas**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11705> Acesso em: 13. dez. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAUJO, Regina Magda Bonifácio. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

LEITE, Adriana Filgueira. O lugar: duas acepções geográficas. **Anuário do Instituto de Geociências**, v. 21, p. 9-20, 1998. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/aigeo/article/viewFile/6197/4794> Acesso em: 06. maio. 2022.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIRA, Silvano Fidelis de et al. **Memórias e sensibilidades, as poéticas do contar-se: uma história dos campos motores de agave** (Cubatí, PB 1950–1980). 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8103/2/arquivo%20total.pdf> Acesso em: 16 jun. 2022.

MONTEIRO, Gildênia Lima. Ensino-aprendizagem de Geografia na Educação do Campo: Uso de Recursos didáticos não convencionais no ensino regular e na modalidade de EJA. **Geografia: Publicações Avulsas**, v. 2, n. 1, p. 168-188, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/geografia/article/view/10715/7677> Acesso em 11. out. 2021.

MORAIS, Eduardo Henrique Modesto de. **O papel do ensino de geografia no fortalecimento da educação do campo e na (re)construção do território camponês local**. 2018. 163 f., il. Tese (Doutorado em Geografia - Universidade de Brasília, Brasília, 2018). Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34581> Acesso em 11. dez. 2021.

OLIVEIRA, Livia Maria de Souza. **A EJA e a Educação do Campo: Um estudo bibliográfico**. 2016. 36 f. Monografia Graduação em Pedagogia – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/297209325.pdf> Acesso em 15. Mar. 2022.

PENHA, Jonas M. da. **Da lousa à tela, da trena ao clique: letramento cartográfico no ensino médio integrado**. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, João Pessoa, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1009>. Acesso em: 22 jun. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidades e saberes da docência**. In: Pimenta, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividades docentes. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

REBOUÇAS, Aldo da C. Água na região Nordeste: desperdício e escassez. **Estudos avançados**, v. 11, p. 127-154, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/VfYSXjpmCS9KsT4HWnsMJgy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04 jun. 2022.

RESSEL, Lúcia Beatriz et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 17, p. 779-786, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/nznnfzrCVv9FGXhwnGPO7S/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 jun. 2022.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017.

SCHNEIDER, Sergio. **A pluriatividade na agricultura familiar**. 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/b7spy/pdf/schneider-9788538603894.pdf> Acesso em: 10 jun. 2022.

SILVA, Eluana Carvalho da. **A geograficidade dos alunos da EJA percebida na música como representação do lugar**. 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6423> Acesso em: 13. dez. 2021.

SOUZA, J. S. de. A importância do ensino de geografia para os alunos da educação de jovens e adultos (EJA). **Revista Tocantinense de Geografia**, v. 10, n. 20, p. 220-237, 28 abr. 2021. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/geografia/article/view/11342/18598> Acesso em: 11. dez. 2021.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em 31 jan. 2022.

TORRES, Míriam Rosa. **Educação do campo: por uma superação da Educação Rural no Brasil**. Paraná: Universidade Federal do Paraná – UFPR Litoral, 2017. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 set. 2021

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.

**APÊNDICE A – PERGUNTAS NORTEADORAS DO GRUPO FOCAL EIXO LUGAR
E TRABALHO**

Perguntas sobre o eixo lugar/trabalho
1. Como foi sua infância e quais as atividades desempenhadas?
2. Mora neste local desde que nasceu? Conte sobre sua trajetória.
3. Já morou fora da Paraíba? Qual motivo te fez voltar?
4. Qual motivo te levaria a sair deste lugar?
5. Qual maior dificuldade que você encontra no lugar onde você mora?
6. Qual(ais) trabalhos você desempenha?
7. Se vocês conseguissem produzir o ano inteiro, buscariam outros trabalhos além da agricultura?
8. O que cultivam?

**APÊNDICE B – PERGUNTAS NORTEADORAS DO GRUPO FOCAL EIXO
ESCOLA**

Perguntas sobre o eixo escola
1. Houve incentivo por parte dos seus pais para você estudar?
2. Quanto tempo você ficou fora da escola?
3. Quando voltou para a escola o que esperava?
4. Você pretende que seus filhos se desenvolvam no local em que você vive?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO MUNICÍPIO DE ESPERANÇA – PB QUE LECIONAM NA EJA

Quanto tempo faz que você trabalha na Educação de Jovens e Adultos?

3 respostas

8 anos.

2 anos

3 anos

Foi uma escolha sua ser professor(a) da EJA? Ou você está para cumprir carga horária/não teve espaço em outra modalidade?

3 respostas

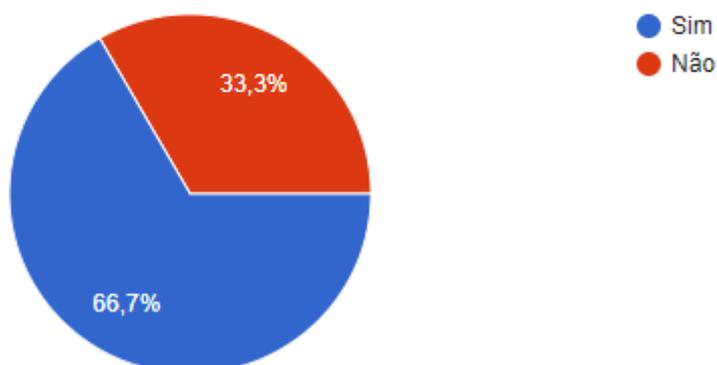
Foi uma escolha.

Escolha

Escolha minha

Você recebeu alguma formação específica seja na sua formação docente ou continuada, para trabalhar com o público da EJA?

3 respostas



O que você acha de trabalhar com o público da EJA?

3 respostas

Gosto de trabalhar com o público EJA. O trabalho nessa modalidade, antes de mais nada, é um desafio, pois, trata-se de um público expressivamente diverso. A diversidade nessa modalidade se manifesta de diferentes formas: faixa etária, renda, trabalho, história de vida, cultura, religião, nível de letramento, dentre outros pontos. Essa realidade demanda professores ativos na busca por estratégias de ensino que possibilitem uma formação crítica do aluno, e forneçam condições para a resolução das situações-problema que se apresentam cotidiano. Demanda também, linguagens efetivas que tomem por base a realidade cotidiana do aluno, promovendo assim, uma aprendizagem significativa, além de uma maior aproximação entre professor e aluno.

E muito bom

Muito importante e gratificante

Para você, quais os maiores desafios enfrentados nesta modalidade?

3 respostas

Os maiores desafios são: a evasão escolar, a distância entre a escola e a residência do aluno, a diversidade, a ausência de formações continuadas para capacitar os profissionais, a necessidade do uso de variadas de estratégias e linguagens de ensino no processo de aprendizagem.

Tentar manter o aluno na sala de aula

Material didático

Quais recursos metodológicos você utiliza nas suas aulas com os alunos da EJA?

3 respostas

Os recursos utilizados variam conforme a turma, a série escolar, os conteúdos ou objetos de conhecimento, a diversidade da turma e o conhecimento prévio dos alunos. São exemplos dos recursos: experimentos práticos; oficinas para montagem de material concreto; montagem de maquete; apresentação de filmes e slides com DataShow, entre outros.

Uso de data show, o livro didático, dinâmicas, aulas expositivas, debates

Aulas expositiva e dialogada

Quais atividades você costuma realizar ou já realizou com seus alunos na aula de Geografia, que esteja relacionado com a realidade dos mesmos?

3 respostas

Um exemplo é a elaboração e impressão de mapas locais para trabalhar aspectos geográficos da realidade do aluno, como: municípios, comércio, população, urbanização, meios de transporte, agricultura, recursos hídricos, relevo, clima, vegetação, solo, história local, dentre outros. Em cada série escolar encontramos aqueles conteúdos que são mais oportunos e práticos para vincular de forma direta com a realidade do aluno. Alguns conteúdos são mais difíceis de relacionar, mas se faz necessário o uso de linguagens que promovam essa aproximação.

Construímos um mapa da rua que eles moram

Meio ambiente

Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar as aulas da modalidade EJA visando o público que mora na zona rural e em sua maioria são agricultores?

3 respostas

1. Transporte para levar os alunos de suas casas até a escola;
2. Maior liberdade para os professores trabalharem projetos ligados à realidade do aluno;
3. Maior compreensão por parte da escola, para com aqueles alunos que são obrigados a faltar nas aulas durante os períodos de plantio e colheita, pois atualmente quando o aluno falta nesse período muitas vezes a culpa dessa falta recai sobre o professor e sua didática "ruim" que não "segurou" o alunos;
4. Inserção de aulas técnicas durante 1 dia na semana, exemplos: culinária, artesanato, informática ou práticas agrícolas sustentáveis, para que o aluno também pudesse desenvolver ou aprimorar habilidades e competências ligadas a essas atividades, hoje presentes na zona rural;
5. Cursos regulares de formação continuada para capacitar os profissionais que trabalham com essa modalidade, dando ênfase especialmente à diversidade histórica e cultural desse público.

Aulas de campo

Através de módulos que possibilite faz em casa as atividades