



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
INSTITUTO DE GEOGRAFIA DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE  
CURSO DE GEOGRAFIA LICENCIATURA

MARTA MARIA DA SILVA SANTOS

**DISCUTINDO A EJA NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA**

MACEIÓ/AL  
2020

MARTA MARIA DA SILVA SANTOS

**DISCUTINDO A EJA NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Licenciatura em Geografia do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Francineila Pinheiro dos Santos

MACEIÓ/AL  
2020

MARTA MARIA DA SILVA SANTOS

**DISCUTINDO A EJA NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado em:

---

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Maria Francineila Pinheiro dos Santos

---

Prof. Dr. Jorio Bezerra Cabral Junior

---

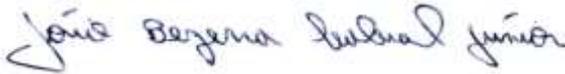
Profa. Dra. Mariana Guedes Raggi

## ATA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

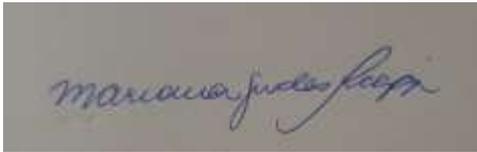
Ao(s) dez dia(s) do mês de junho de 2020, às 10 horas, em sessão de vídeo conferência, da Universidade Federal de Alagoas, localizada a Av. Lourival Melo Mota, s/n, Tabuleiro do Martins, Maceió – AL, CEP 57072-900, na presença da Banca Examinadora presidida pelo(a) Professor(a), Orientador(a) Maria Francineila Pinheiro dos Santos e composta pelos examinadores: Membro 01 Prof. Dr. Jório Bezerra Cabral Júnior, Membro 02 Profa. Dra. Mariana Guedes Raggi. O(a) aluno(a) Marta Maria da Silva Santos, apresentou o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: Discutindo a EJA na Educação Geográfica como requisito curricular para a integralização do Curso de Geografia Licenciatura, o presente trabalho obteve a nota sete inteiros e nove décimos (7,9) como resultado final. Informado ainda que o prazo final de entrega do TCC refeito será de 20 dias após a data da defesa. Deverá entregar cópia do TCC em CD ou DVD com as seguintes identificações: Título do trabalho, nome completo dos autores, cidade Polo, e a data de defesa. Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos, tendo sido lavrada a presente ATA pelo Presidente da banca que após lida e aprovada, será assinada pelos professores avaliadores e estudante (s).



Presidente e Orientador(a)

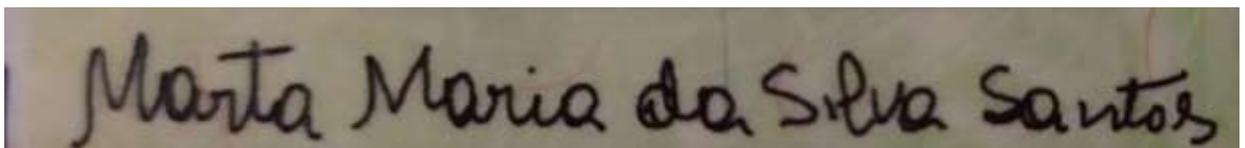


Membro 01



Membro 02

Estudante:



**Catlogação na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S237d Santos, Marta Maria da Silva.  
Discutindo a EJA na educação geográfica / Marta Maria da Silva Santos. – 2020.  
40 f.

Orientadora: Maria Francineila Pinheiro dos Santos.  
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia: Licenciatura) –  
Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio  
Ambiente. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 38-39.  
Apêndices: f. 40.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Ensino de geografia. I. Título.

CDU: 911

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, aos meus pais, à minha mãe Sônia. Agradeço em especial ao meu esposo Charles que sempre esteve comigo em minhas decisões, aos meus filhos Clarice e Augusto que são importantíssimos em minha vida. A toda minha família que, direta ou indiretamente, estiveram comigo nesta jornada da minha vida.

Agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Maria Francineila Pinheiro dos Santos pelas inúmeras orientações e correções, contribuindo incansavelmente para a conclusão deste trabalho.

Gratidão aos meus amigos, em especial os da graduação e aos meus professores pelo compartilhamento de conhecimento necessário e importante para meu crescimento profissional.

Aos alunos e às escolas que me acolheram, muita gratidão por terem confiado e contribuído para meu aprendizado, não apenas como profissional, mas como pessoa.

Dedico este trabalho a Deus, meus filhos, meu esposo, minha família e a mim mesma por ter perseverado e conquistado este objetivo em minha vida.

*“quando uma criatura humana desperta para um grande sonho e sobre ele lança toda força de sua alma, todo universo conspira a seu favor”.*

*Johann Goethe*

## RESUMO

Este trabalho discute as aulas de Geografia nas turmas de 6º e 8º ano na Educação de Jovens e Adultos - EJA. O trabalho traz inicialmente uma breve abordagem teórica sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Em seguida aborda alguns conceitos, tais como: Ensino de Geografia e Geografia escolar. E como apontes teóricos, destacamos: Paulo Freire (2005), Callai (2009; 2013), (Castrogiovanni, 2009; 2014) e Cavalcanti (2012). Enquanto procedimentos metodológicos foi realizado levantamentos bibliográficos, aplicação de questões, elaboração de gráficos e quadros. A análise da pesquisa empírica demonstrou as concepções de 26 alunos de 6º ano e 31 alunos do 8º ano da EJA sobre as aulas de Geografia, as quais fazem parte. Os resultados dos apresentados colaboram e são pertinentes quanto a importância do Ensino de Geografia no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Educação de Jovens e Adultos. Geografia Escolar.

## ABSTRACT

This paper discusses Geography classes in the 6th and 8th grade classes in Youth and Adult Education - EJA. The work initially brings a brief theoretical approach on Youth and Adult Education in Brazil. Second, it addresses some concepts, such as: Teaching Geography and School Geography. And as theoretical contributions stood out: Paulo Freire (2005), Callai (2009; 2013), and Cavalcanti (2012), among many others used during the work. While methodological procedures, bibliographic surveys, questionnaires, graphs and charts were developed. The analysis of the empirical research demonstrated the conceptions of 26 6th year students and 31 8th year students of EJA about the Geography classes to which they belong. The results presented collaborate and are relevant regarding the importance of Geography Teaching in the context of Youth and Adult Education (EJA).

**Keywords:** Geography Teaching. Youth and Adult Education. School geography.

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA EM FOCO.....</b>	<b>14</b>
<b>2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM EVIDÊNCIA .....</b>	<b>20</b>
<b>3. A EJA NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA .....</b>	<b>288</b>
<b>3.1 As Aulas de Geografia na EJA .....</b>	<b>311</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>37</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>38</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>40</b>

## INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, as mudanças acontecem cotidianamente e de forma muito dinâmica e, diante disso, o que se pode perceber é que a escola não pode ficar para trás, a mesma precisa acompanhar estas mudanças, notadamente no que se refere a prática docente.

É imprescindível que a EJA disponha de uma prática bem planejada, na qual as aulas oferecem maior flexibilização do tempo e do espaço de aprendizagem, permitindo aos estudantes a autoria, a interatividade e novas formas de perceber o mundo que o cerca.

A EJA surgiu para atender os alunos que, por razões diversas, não conseguiram concluir a escola na modalidade regular. Não conseguiram, não por culpa própria, mas pelo abandono social de uma sociedade marcada pela naturalização da desigualdade social e pela ineficiência estatal em sanar os problemas sociais estruturais. Esse contexto de desigualdade social está profundamente relacionado com as demandas do ensino da EJA.

Esperamos contribuir para repensar a EJA na Educação Geográfica, notadamente sobre seu papel na formação de cidadãos críticos de seu papel na sociedade, sujeitos livres, autônomos, abertos à mudança. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo central discutir a Educação de Jovens e Adultos – EJA na Educação Geográfica.

A formação do aluno crítico é de valiosa importância para o desenvolvimento da sociedade. Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos precisa compor um sistema educativo no qual o aluno e o meio social devem estar absolutamente articulados. Por isso, a Educação Geográfica deve estar voltada para a articulação entre teoria e prática, e do processo de ensino-aprendizagem voltados para a cidadania.

A pesquisa empírica foi realizada entre os meses de março a abril de 2019, na Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça, no bairro Eustáquio Gomes, na cidade de Maceió/AL.

Enquanto procedimentos metodológicos, foram realizados levantamentos bibliográficos, aplicação de questionários, elaboração de gráficos e quadros. A análise da pesquisa empírica demonstrou as concepções de 26 alunos de 6º ano e 31 alunos do 8º ano da EJA sobre as aulas de Geografia, as quais os discentes fazem parte. Os

resultados apresentados colaboram e são pertinentes para enfatizar o quanto é importante o ensino de Geografia no contexto da EJA.

O trabalho traz uma breve abordagem teórica sobre Educação Geográfica, Ensino de Geografia e Geografia Escolar. Assim como acerca da EJA no Brasil. Como aportes teóricos, destacam-se: Paulo Freire (2005), Callai (2009; 2013) e Cavalcanti (2012), dentre outros utilizados ao decorrer do trabalho.

O referido trabalho de conclusão de curso está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo abordamos alguns conceitos referentes ao Educação Geográfica, Ensino de Geografia e Geografia Escolar. No segundo capítulo temos um breve histórico sobre a EJA. No terceiro capítulo, são apresentados aspectos relacionados às aulas de Geografia na EJA, assim como as concepções dos alunos pesquisados.

## **1. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, O ENSINO DE GEOGRAFIA E A GEOGRAFIA ESCOLAR**

A Educação Geográfica consiste a formação dos alunos de modo crítico e criativo, transformando-os em sujeitos ativos na sociedade com vista a cidadania.

No decorrer dos tempos, as práticas pedagógicas buscaram acompanhar as mudanças da sociedade e se adaptar às exigências dos momentos atuais. Neste contexto, a Educação Geográfica busca criar condições para que o aluno possa, de forma consciente e crítica, ter a capacidade de interpretar o seu espaço geográfico, e atuar sobre ele enquanto cidadão consciente dos seus direitos e deveres (SANTOS; SOUTO, 2018).

Dessa forma, a escola tem papel fundamental, através da disciplina de Geografia, de modo a trabalhar com os conteúdos escolares de forma crítica, criativa, buscando favorecer sua interação e seu confronto com outros saberes. E, ainda, a escola, através do seu processo de ensino, deve permitir que o aluno venha evoluir de forma que possa saber questionar e interpretar os fenômenos espaciais (CAVALCANTI, 2012).

Neste contexto, a disciplina de Geografia deve se voltar para os diversos aspectos da vida e com a formação de uma visão do homem sobre si próprio e seu papel no mundo atual onde as mudanças acontecem de forma muito rápida e em tempo hábil. Desse modo, o ensino de Geografia deve ser um facilitador quanto ao posicionamento do aluno frente a essas questões (BRASIL, 2006).

Em se tratando da disciplina de Geografia, essa chegou a fazer parte do universo educacional brasileiro no início no século XIX, pioneiramente no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. Logo após se estendeu às demais escolas em todo o país. Teve como primeira corrente de pensamento a perspectiva tradicional e caracterizou-se pelos estudos regionais, a fim de elaborar um conhecimento minucioso do território brasileiro e assentou-se na descrição e enumeração dos fenômenos. Na escola, desenvolvia-se uma Geografia enciclopédica, mnemônica, descritiva e fragmentada. Havia uma ênfase nos aspectos físicos, concebendo o ser humano como mais um elemento da natureza. A realidade era concebida como algo estático, congelado (MENEZES, 2015).

A disciplina de Geografia, como parte do currículo brasileiro, teve como prioridade formar cidadãos com ideias nacionalistas e patrióticas. Neste sentido, nos

afirma Cavalcanti (1998, p. 18), “a Geografia foi caracterizada como uma disciplina voltada para a transmissão de dados e informações gerais sobre os territórios do mundo em geral e dos países em particular”. Diante disso, a ideologia implantada nas escolas caracterizou-se como científica, acrítica, descritiva e superficial, episódio que fundamentou a história da Geografia como disciplina.

Mesmo diante dos mais variados temas políticos deste contexto histórico, a Geografia fundamenta-se de várias formas.

Primeiro por ser uma ciência que se articulava de forma neutra; segundo, elucidadora de uma realidade com base exclusivamente nas descrições, resultando numa análise sempre sem vida, enfadonha. Terceiro consolidadora de uma visão fragmentada. Situações que creditamos também ao distanciamento que ocorreu entre as questões epistêmicas e as questões pedagógicas (SILVA, 1996, p. 107).

Sabendo-se que, essa época, anos 70, tinha um Estado Ditatorial, que mantinha as ciências a favor dele, ou seja, as disciplinas, enquanto ciências, se firmavam a favor do status quo, trabalhando de forma a tornar os homens cidadãos esclarecidos ou alienados (MOREIRA, 1988).

Nas escolas da época, havia uma Geografia de base empirista e descritiva de cunho estritamente tradicional e, dessa forma, a disciplina Geografia perdurou por vários anos no currículo das escolas brasileiras bem como nas práticas pedagógicas apresentadas pelos professores.

Conforme Silva (1996, p.193) “No final do século XX, a concepção tradicionalista da Geografia enquanto disciplina foi perdendo força e dando lugar para novas discussões que mudavam o cenário brasileiro e o currículo escolar”, momento importante para as mudanças que estavam por ocorrer no cenário brasileiro.

A partir da década de 80, com a redemocratização do país, aconteceram alterações muitas significativas no âmbito do ensino de Geografia, tendo como contribuições favoráveis para essas mudanças os encontros organizados pela Associação de Geógrafos do Brasil - AGB. As novas discussões, de cunho marxista, trouxeram elementos importantes para embasar as novas reformulações no currículo escolar brasileiro e aqui em especial no ensino da disciplina Geografia (CAVALCANTI, 1998).

A partir das discussões destacadas, que também tinham um cunho dialético e transformador, passaram a ser incorporados elementos importantes para a análise

dos arranjos espaciais a serem interpretados em sua totalidade dentro da disciplina Geografia. Tinha-se uma proposta de um ensino comprometido com o papel transformador do professor e da sociedade e, enquanto disciplina, a mesma deveria ser voltada para uma forma de Geografia Crítica e reflexiva, enquanto prática profissional. E, mesmo diante dos avanços alcançados, não se pode afirmar que, nos dias atuais, não há, no espaço escolar, para Geografia tradicional sendo que esta pode ainda não ter desaparecido por completo do cotidiano escolar (CAVALCANTI, 1998).

Percebe-se que, das discussões em torno da disciplina Geografia a serem ofertadas nas escolas brasileiras, essas devem ter como prioridade o saber e a realidade em que o aluno está inserido, e esse olhar deve servir como referência para o estudo do espaço geográfico. Segundo Cavalcanti, (1998, p. 20) “O ensino de Geografia deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições”. Neste sentido, compreende-se que a Geografia, além de explicar o mundo, deve se estabelecer como ciência que contribui para transformá-lo.

Neste contexto, devemos refletir sobre a Geografia Escolar, na qual a escola deve ser entendida não apenas um local de construção de conhecimentos, mas, sobretudo, um espaço onde se pode aprender e exercitar estratégias para a construção de um mundo melhor e mais sustentável. E, ao trabalhar em sala de aula, por meio de temáticas transversais, lúdicas e interdisciplinares, a escola pode tornar-se um dos maiores laboratórios de educação na cidadania, despertando sonhos e ações coletivas para a busca de soluções para as insatisfações que permeiam o ambiente escolar e social dos docentes e discentes, buscando, em comum acordo, soluções eficientes para suprir os problemas da comunidade local (SANTOS, 2009).

A escola é, nessa linha de entendimento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a Geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontecem (CAVALCANTI, 2012, p. 1).

Na escola, portanto, para o ensino das diferentes matérias escolares, a metodologia e os procedimentos devem ser pensados em razão da cultura dos alunos,

da cultura escolar, do saber sistematizado e em razão, ainda, da cultura da escola. A tensão entre a seleção *a priori* de um conhecimento, a organização do trabalho pedagógico na escola e a identidade de alunos e professores deve ser a base para a definição do trabalho docente (CAVALCANTI, 2012).

Diante do exposto, entende-se que a Geografia escolar presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, deve conter, entre outras concepções, a percepção construtivista de ensino. E, na perspectiva histórico-cultural, seguindo os estudos de Vygotsky, o objetivo do ensino deve ser pautado no desenvolvimento do aluno levando-o, através da mediação do professor, a ter a capacidade criativa sempre buscando o conhecimento por ele mesmo. Nesse sentido, a escola deve ser o lugar de interação entre alunos e professores, o lugar onde seja possível a interlocução de cultura, saberes científicos e cotidianos. E a Geografia, enquanto disciplina, vai sendo construída pelos alunos e professores em situações cotidianas, como, por exemplo, nas brincadeiras realizadas entre os alunos, no percurso entre escola e casas, não importa, o relevante é que o estudo da Geografia seja alcançado nos mais diversificados espaços geográficos (CAVALCANTI, 2012).

Dessa forma, o ensino de Geografia escolar deve levar em conta a priori o aperfeiçoamento de aptidões dos alunos e das capacidades que esses tenham de construir, no qual Kaercher (2004, p. 20) diz que

Precisamos justificar a necessidade e a importância da Geografia e do seu ensino escolar: já que, nossa existência, nossa identidade se dão no espaço. Pensar o ser humano implica pensar nos espaços que habitamos e transformamos permanentemente para que nossa existência possa acontecer, possa continuar. Existir implica necessariamente, fazer Geografia, transformar a natureza em espaços cotidianos: prédios, estradas, plantações, fábricas etc. Para que possamos existir precisamos fazer Geografia, transformar a natureza. Transformando-a, fazemo-nos 'civilização'.

Percebe-se que a Geografia é inerente a vida do ser humano enquanto um sujeito que vive em sociedade, ou seja, em coletividade, como mostra Kaercher, (2004, p. 20) a seguir:

Queremos apenas enfatizar que a Geografia, ainda que, como disciplina escolar possa, muitas vezes, parecer insípida, e até desagradável para os alunos, é uma prática social inerente – e permanente – a todo e qualquer grupamento humano. Ou se faz Geografia e se transforma o espaço, a natureza. Bom, portanto, que

haja um espaço-tempo permanente, num lugar chamado escola, para se pensar a geograficidade da nossa existência.

E, ainda, no que se refere ao ensino da Geografia nas escolas, no início de sua implantação na grade curricular, percebeu-se que houve resistências, precisou-se de rearranjos do ponto de vista dos conteúdos, dos métodos e dos objetivos de ensino. Estabeleceu-se como sendo uma nova concepção de ciência, diante disso, fez-se necessário uma forma diferente de ensinar. Conforme Cavalcanti (2012, p.1) “Ensinar Geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes dos agentes do processo de ensino – alunos e professores”.

Para que se cumpram os objetivos do ensino de Geografia, sintetizados nas ideias de desenvolvimentos do raciocínio geográfico, é preciso que se selecionem e se organizem os conteúdos que sejam significativos e socialmente relevantes (CAVALCANTI, 1998, p. 25).

Percebe-se que mais de um século depois de sua introdução nas escolas, ocorreram mudanças epistemológicas em relação à disciplina Geografia, mudanças essas que se apresentaram em meios às discussões e reflexões que permearam os cursos de formação inicial e continuada de professores, repercutindo em alterações na organização didática da disciplina. Embora as alterações tenham sido mínimas, ainda assim, não se deve desconsiderar o caráter político da Geografia e o papel que exerce na escola.

No entanto, Callai (2013, p.50) ressalta que: “O conhecimento da Geografia escolar se difere da acadêmica, pois é influenciado pelas características da escola, do seu contexto e tem o intento de atender as finalidades sociais da mesma”. Então, os ensinamentos da Geografia nas escolas são construídos de maneiras distintas das universidades, ou seja, uma não significa a mera reprodução da outra, simplificando seu conteúdo. E, ainda, Callai (2013, p. 50) vem esclarecer que

O que acontece com os conteúdos escolares não se reduz a uma simples passagem sequencial da ciência para o que é ensinado na universidade e para os livros didáticos e para o que o professor ensina e o que o aluno aprende.

Diante do acima exposto, entende-se que a Geografia escolar resulta da seleção dos conteúdos que serão trabalhados a partir do que é específico da ciência

geográfica. Contudo, ao considerar o contexto escolar, cria-se um novo conhecimento específico da escola e não mais uma repetição da Geografia acadêmica.

A Geografia escolar é construída com base nos conhecimentos provenientes da formação inicial, mas também através da relação entre os professores, das experiências que obtiveram no seu trabalho profissional, dos cursos de formação continuada realizados e dos projetos e intenções da escola (CALLAI, 2013, p. 50).

Mesmo diante dos avanços tecnológicos e sociais, não se pode afirmar que a Geografia escolar tenha acompanhado os avanços alcançados ao longo dos séculos. Ainda existem barreiras enquanto discussões teóricas empreendidas em ultrapassar o universo acadêmico e alcançar o universo escolar em âmbito global.

## 2.A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM EVIDÊNCIA

A função social da educação e da escola no processo de formação dos novos sujeitos históricos tem como papel principal a organização escolar como instituição criada por esses sujeitos e seus desdobramentos na organização da sociedade.

Nesse estudo, percebe-se a necessidade de realizar uma breve contextualização histórica do processo de educação no Brasil, a partir da década de 30, período esse, de grandes transformações, políticas, sociais e econômicas, que culminou num modelo de Estado corporativista, cuja tônica é dada pela nova Carta Constitucional de 1934 em que foram criadas leis e instituições responsáveis pela distribuição dos direitos sociais no país, neles incluídos a consolidação de um sistema público de educação elementar no país (PORCARO, 2011).

No campo educacional, com a Constituição de 1934, o governo incentivou o desenvolvimento do ensino superior e médio tendo como objetivo maior formar futuros cidadãos preparados para assumir postos de trabalhos gerados com os avanços alcançados em todos os setores da economia. Também assegurou a criação de um ensino primário público, gratuito, obrigatório e extensivo para adultos, a saber: a Educação de Jovens e Adultos - EJA (PORCARO, 2011).

No cenário internacional, pode-se perceber que, com a criação do Estado de Bem Estar Social na Europa a partir da década de 40 no que se refere à trajetória da EJA, houve várias abordagens no sentido de melhorar a educação buscando a universalização do ensino escolar.

Já no Brasil, nesta mesma década, constatam-se índices alarmantes de analfabetismo, o que acarretou na decisão do governo de criar em 1945 um fundo destinado à alfabetização da população adulta com repasse de 25% de recursos vindos da União para a Educação de Adultos e em 1947 foi construído o Serviço de Educação de Adultos no Departamento Nacional de Educação.

Ainda em 1947, o governo lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos que prometia alfabetizá-los em tempo mínimo, oferecia, ainda, capacitação profissional e socialização comunitária. Essa medida foi confirmada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura- UNESCO que exerceu influência positiva estimulando a criação de programas nacionais de educação de adultos sem escolarização, pois o analfabetismo no Brasil era apontado como fator preponderante que impedia o processo de democratização brasileira (PORCARO, 2011).

A Campanha lançada pela Organização das Nações Unidas buscava pressionar os países membros para a questão da educação de adultos e trouxe bons resultados para o desenvolvimento da EJA, motivando a criação de novas políticas públicas para garantir sua continuidade, dando lugar a instituição de um conjunto de ideias pedagógicas sobre o analfabetismo, suas causas e consequências em uma sociedade que buscava a todo custo a sua modernização e democratização (SOARES, 1996).

Segundo Feitosa (2008, p. 34) “Foi neste cenário de mudanças que a sociedade acolheu as orientações de Paulo Freire e sua visão radical e revolucionária quanto ao processo de educação, com especificidade em relação ao analfabetismo” o qual possibilitou imensa contribuição para a alfabetização de adultos, principalmente os vindos do campo para as cidades.

Paulo Freire localizou o analfabetismo dentro da sociedade e explicou as ligações existentes com os aspectos políticos e econômicos do país. Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) necessitava de uma adaptação ontológica dos educandos, ou seja, uma nova forma de se ver a realidade em detrimento da educação regular, e esse novo olhar enfim aconteceu a partir de 1960, entrando em vigor o Programa Nacional de Educação com base nas ideias de Paulo Freire sendo um marco na história da EJA, porque rompia com os modelos assistencialistas e pouco eficazes da EJA das décadas anteriores (FEITOSA, 2008, p. 34).

O método de ensino de Paulo Freire foi um marco na história da Educação de Jovens e Adultos. Até hoje, este educador está consagrado na Pedagogia mundial como símbolo de educação emancipatória e eficiente. O sistema marcou a superação de um tipo de educação compensatória, incluindo, portanto, a EJA dentro de uma esfera de reflexão intrinsecamente política: a necessidade de educar os supostamente ineducáveis não é uma questão apenas de ensino ou mero saber, é uma questão acima de tudo política, no sentido da cidadania e da emancipação humana. Paulo Freire, além de filósofo da educação, foi também um educador que compreendia o cotidiano dos alunos e interagia com eles compreendendo suas dificuldades (PORCARO, 2011).

As ideias de Paulo Freire estão centradas na construção do conhecimento, em detrimento da assimilação, como inerente ao processo educativo verdadeiro, como afirma a seguir:

Para ser um ato de conhecimento, o processo de alfabetização de jovens e adultos precisa acontecer de forma que haja entre educadores e educandos um relacionamento de autêntico diálogo. Aquele relacionamento em que os sujeitos do ato de conhecer (educador - educando; educando - educador) se encontram envolvidos pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizados assumem, desde o começo da ação, o papel de sujeitos criadores (FREIRE, 2002, p. 58).

Nesta perspectiva, o modelo de ensino de Paulo Freire modifica alguns conceitos-chaves na educação escolar. O primeiro deles é o de sala de aula. O autor propõe que esta seja compreendida como espaço criativo, de liberdade e diversão. Criou-se, assim, o conceito de círculo de cultura, cujo espaço da sala é organizado para a interação entre os alunos e não apenas entre alunos com o professor. A disposição das cadeiras na sala deve promover o debate, de modo que os alunos veem uns aos outros o tempo todo. O educador é colocado no patamar de investigador.

E, ainda neste novo processo de educação criado por Paulo Freire, acontece a substituição de professor por educador, de aluno por educando, como forma de superar a concepção da educação como mero ensino. Diferente do professor que apenas ensina coisas, o educador opera como orientador na promoção do cidadão pleno, o que só é conseguido quando o educador promove em sala de aula um ambiente de reflexão e crítica.

Mas, infelizmente, em 14 abril de 1964, o poder público colocou fim ao Sistema de Ensino de Paulo Freire ocorrendo assim um retrocesso na Educação de Jovens e Adultos, já que os programas que se seguem voltam ao seu perfil compensatório e ineficiente, não conseguindo atingir o processo de alfabetização satisfatório, muito menos orientar a educação para a promoção da crítica e da igualdade social.

A partir de 1969, ocorre o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF, organizado pelo governo federal que oferta em todo o país alfabetização para adultos, tendo como responsabilidade e execução das ações, bem como a supervisão pedagógica e confecção dos materiais didáticos às direções municipais de educação. Em 1971, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei 5692/1971, a qual instituiu que é dever do Estado educação da faixa etária entre 7 a 14 anos, reconhecendo a educação dos adultos como um direito de cidadania, e isso é um grande avanço para a EJA. E, em 1985, devido aos baixos índices de alfabetização o

MOBRAL foi perdendo força, sendo extinto, dando lugar a Fundação Educar (LOPES e SOUZA, 2004).

Em 1994, surge a Declaração de Salamanca, que vem falar que a escola tem que ser regida no princípio de integração e na necessidade de ações para que a escola seja para todos, seja uma instituição que inclua a todos, que reconheça as diferenças, que promova a aprendizagem e que seja voltada para o atendimento das necessidades de cada estudante. Tal evento ocorreu num momento em que os líderes mundiais e o sistema das Nações Unidas, como um todo, estavam procurando tornar realidade à universalização da educação. O encontro em Salamanca ocorreu para alertar e para assegurar que os aprendizes com necessidades educacionais especiais fossem incluídos nos planos locais e nacionais de educação, assegurando-lhes a abertura de todas as escolas, que deveriam se transformar em centros prazerosos de ensino-aprendizagem.

Assim, na Conferência de Salamanca, foi estabelecida que fosse preciso que as escolas se modificassem para atender a toda e qualquer diversidade e que, portanto, deviam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deviam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalhassem com crianças de populações distantes ou nômades, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, além de crianças de outros grupos menos privilegiados ou marginalizados.

Assim, fica claro que a Declaração de Salamanca apresenta, como perspectiva política, a inclusão de toda e qualquer criança no ensino regular, independentemente de suas condições físicas ou de sua origem social ou cultural.

Em 2003, a alfabetização de jovens e adultos ressurgiu como uma das prioridades do Ministério da Educação - MEC, governo federal, que criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e, através desta, instituiu o Programa Brasil Alfabetizado (PORCARO, 2011).

Em 2007, através do Decreto nº 6093 de 24 de abril de 2007, foi criada a EJA, tendo como principais objetivos a universalização da alfabetização de Jovens e Adultos com 15 anos de idade ou mais e a total erradicação do analfabetismo no Brasil, sendo esse fato uma conquista para a EJA (BRASIL, 2007).

A LDB em seu artigo 32 diz que as exigências para a EJA têm por objetivo a formação básica do cidadão, notadamente a todos aqueles que por algum motivo pararam seus estudos.

Vale salientar que a EJA, desde seu surgimento, sempre operou através de conceitos como campanhas, movimentos ou programas, e não como uma política pública, com exceção do caso historicamente singular na história da educação de jovens e adultos que foi o Sistema de ensino de Paulo Freire. Depois deste sistema, o poder público operou do mesmo modo que operava antes, ou seja, não tratando o assunto com o devido respeito e seriedade ao tratar de educação.

Então, como recorte histórico, conclui-se que a EJA nasceu e se firmou ao longo dos anos como uma modalidade de ensino, amparada por leis, pelas quais os estudantes, em sua maioria, são sujeitos que se encontram fora da faixa etária regular e que por motivos diversos não conseguiram concluir os estudos dentro do prazo devido, e esta modalidade de ensino veio para atender a esta demanda.

Os alunos da EJA, em sua maioria, fazem parte de famílias de baixa renda, sendo que, em muitos casos, os pais também não são alfabetizados. Esse perfil faz com que se sintam discriminados e excluídos da sociedade, pois, no dia a dia, envoltos em diversas situações, nas quais saber ler faz muita diferença, até mesmo nas coisas mais simples do cotidiano a exemplo de se tomar um ônibus.

E, mesmo diante das dificuldades apresentadas, pode-se perceber que estes jovens e adultos trabalhadores lutam par superar suas condições precárias de vida, sejam estas de moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, entre tantas outras dificuldades que lhes são apresentadas diariamente. Sabe-se que muitos dos problemas enfrentados por eles são consequências do analfabetismo que gera o desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida e de acessos igualitários aos mais diversos setores da sociedade em que estão inseridos. Então, pode-se concluir que o analfabetismo é a expressão de pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta (CARBONE, 2013).

Nota-se que, em sua maioria, os alunos da EJA da rede pública fazem parte de um grupo de jovens, idosos ou portadores de algum tipo de deficiências, pobres, que muitas vezes se encontram em situação de desemprego, donos de casas que, por situação de desemprego, não podem assumir as despesas e, ainda, são alunos com suas diferenças culturais, étnicas, religiosas e culturais. Por sua vez, esse aluno, quando se encontra inserido no mercado de trabalho, ao chegar à sala de aula, quase

sempre fora do horário, chega cansado, com sono e, conseqüentemente, querendo sair mais cedo. Isso, quando ultrapassando essas barreiras, conseguem ir para a aula. Tendo um perfil de desânimo devido aos mais fatores de estresses enfrentados no seu dia a dia, muitos deles acham que não são capazes de acompanhar os programas ofertados e por isso desistem do processo escolar ocorrendo, assim, o tão comum processo de evasão (CARBONE, 2013).

Diante disso, percebe-se que os alunos da EJA possuem necessidades educacionais específicas, independente de terem ou não deficiência física, mental ou intelectual, uma vez que vão para a escola após um longo dia de serviço, com corpo e mentes cansados. E, mesmo diante das barreiras cotidianas, estes, em sua maioria, possuem a necessidade de voltar à escola por se sentirem alheios ao mundo letrado e, sendo assim, procuram melhores condições de vida, a fim de conseguirem melhores cargos e opções no mundo do trabalho. Por se tratar de adolescentes acima de 14 anos e muitos deles adultos, já têm suas experiências de vida e, em muitos casos, podem ser portadores de traumas por não terem conseguido estudar anteriormente. Nesse aspecto, o professor deve estar seguro para tentar quebrar esses entraves (CARBONE, 2013).

Ribeiro (2001, p. 148) afirma: “[...] ser de fundamental importância conhecer as causas dos processos de evasão na EJA e os perfis dos respectivos alunos para, então, compreender os motivos dessas desistências”, que são diversos, tais quais:

- a) O cansaço após um dia de serviço;
- b) A distância entre casa e escola, que aumentam as possibilidades de assaltos, entre outros fatores que se manifestam por conta da violência urbana;
- c) O apoio familiar que nem sempre ocorre;
- d) O apoio do governo, da escola, direção, professores que, em muitos casos, não estimulam os alunos;
- e) O próprio desinteresse pessoal, entre outros.

Diante desses pressupostos acima elencados, pode-se entender que o fracasso escolar constitui fator preponderante do processo de evasão. Diante disso, há necessidade que alunos e professores compreendam que os erros podem ser transformados em aprendizagem e não contribuintes para a evasão.

O erro é parte integrante do conhecer não porque “errar é humano”, mas porque nosso conhecimento sobre o mundo se dá em uma

relação viva e cambiante (sem o controle de toda e quaisquer interveniência com o próprio mundo). Errar é, sem dúvida, decorrência da busca e, pelo óbvio, só quem não busca não erra. Nossa escola desqualifica o erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica; isso não significa que, ao revés, deva-se incentivá-lo, mas isso sim incorporá-lo como uma possibilidade de se chegar a novos conhecimentos. Ser inteligente não é não errar, é saber como aproveitar e lidar bem com os erros (CORTELLA, 1999, p. 112).

Outro perfil do alunado da EJA é a questão do tempo, ou seja, muitos alunos deixaram de estudar faz tempos, sejam eles por considerarem ter idades avançadas, e por isso acham que é tarde para voltar a estudar, ou mesmo consideram que o tempo que dispõem é pouco para estudar, trabalhar e ter outros convívios sociais.

E, frente a estes desafios, é de suma importância que, ao ensinar em uma turma da EJA, o educador, em sua primeira abordagem, busque a aproximação com os alunos para que ambos se sintam à vontade nos diferentes momentos ocorridos em sala de aula. Pois, entre os alunos que ingressam na EJA, em sua maioria, não se encontram num mesmo nível de aprendizado. Cabe, então, ao professor criar estratégias para atender a todos sem desmerecer os seus conhecimentos prévios.

O conhecimento é cada vez mais universal e o ensino moderno, acompanhando essa tendência, deve realçar e aprofundar as relações interdisciplinares. Cabe ao (a) professor (a) atuar como mediador dessas relações e promover a integração entre as diversas áreas, para que o aluno seja capaz de construir uma visão holística do mundo, de adquirir e elaborar conhecimento na sua totalidade, de “crescer” como pessoa e de socializar-se (NICOLA, 2003, p.32).

Nos parágrafos anteriores, verificou-se que o programa da EJA mostra algumas das condições fundamentais para ensinar o aluno a aprender, para ajudá-lo a tomar consciência do que já sabe e a continuar aprendendo pela vida inteira, afinal, o aprendizado deve acontecer de forma contínua e se aprende em tudo na trajetória da vida. Diante dos fatos apresentados, nota-se quão importante é o papel do professor e, mais ainda, quão importante se faz que esse busque inovar frente às fontes de aprendizagens e possibilidades diversas.

Portanto, compreender o jovem neste processo de desenvolvimento é estar presente e atuante, podendo assim intervir conforme o seu ritmo de aprendizagem. Diante das diferentes atividades proporcionadas, muitas coisas acontecem, os discentes adquirem novas formas de conhecimento, novas descobertas,

compartilham novas ideias, potencialidades, limites exercitando com isso a autonomia e identidade. A todo o momento, estamos envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem e é através das atividades a serem desenvolvidas que se pode contribuir para a formação da autonomia e confiança de cada jovem e adulto em busca de novos conhecimentos.

### 3. O PAPEL DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA EJA

A educação brasileira é marcada pela desigualdade na qual a situação social dos estudantes diferencia-se pela classe social a que pertencem. Conforme diz Freire (1989, p. 34), “Existe no Brasil um privilégio para a classe burguesa e a educação deixa de ser um direito e passa a ser mercadoria, onde só tem quem pode pagar”. Percebe-se que o “pagar” aqui pode não se referir apenas ao ensino das escolas privadas, mas principalmente aos alunos das classes menos privilegiadas que não podem frequentar as escolas públicas devido à falta de recursos para o transporte, por exemplo.

E, em se tratando da Educação Geográfica, essa deve proporcionar ao educando condições propícias de se fazer uma leitura crítica de mundo, ou seja, ter como objeto de estudo o que vai ser construído no cotidiano das pessoas e que vai descortinando não só as utopias, mas os limites postos em todos os âmbitos da vida em sociedade.

Na atualidade, novos desafios são colocados para a sociedade e conseqüentemente para a educação. Novos cenários, tempos e espaços diferenciados implicam na mudança de ensinar, almejando novas possibilidades de ensinar e aprender Geografia. Nesse contexto, é preciso criar condições favoráveis para a inclusão de um ensino e aprendizagem dinâmicos, tendo em vista que educar é um processo complexo, não é somente ensinar os conteúdos, mas permitir a construção de conhecimentos múltiplos do espaço e da sociedade em que se vive.

Os níveis de ensino sejam eles os fundamentais, médios ou superiores apresentam suas especificidades, suas características peculiares, mas, no interior de cada um desses níveis, existe algo em comum como: faixa etária, capacidade de aprendizagem e raciocínio. A EJA também possui a sua especificidade e com ela a necessidade de métodos de aprendizagem compatíveis com as necessidades dos estudantes que a compõem.

Dessa maneira, o professor, em sua prática, deve dispor de ferramentas que venham a proporcionar aos educandos a construção do conhecimento disponibilizando um campo de possibilidades, de caminhos que se abrem quando elementos são adicionados para qualidade do ensino sem perder de vista a coerência com sua opção crítica. É preciso que o professor esteja aberto a ampliações, a

modificações de práticas conforme o rumo dos resultados obtidos com a inovação dos recursos didáticos aplicados (CAVALCANTI, 2012).

Diante disso, Freire (2005, p. 39) aponta que “[...] na formação permanente dos professores é de fundamental importância à reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Essa mudança pode ser aplicada por meio de uma reflexão sobre os modos de utilizar os recursos didáticos que se desenvolvem juntamente com o crescimento da aprendizagem dos alunos.

Diante disso, compreende-se que a Educação Geográfica visa que o aluno consiga relacionar, comparar, analisar e refletir, estabelecendo uma conexão com os conhecimentos que estão sendo construídos. Para que este processo aconteça continuamente, construindo e reconstruindo diferentes ações metodológicas, se faz necessária a intervenção dos professores como mediadores da construção do conhecimento, auxiliando os alunos a construir o raciocínio geográfico de acordo com os assuntos discutidos nas aulas de Geografia. Esses processos representam também demandas de origem cultural de práticas educacionais, que precisam ser atendidas na proporção do significado da educação no momento atual e da necessidade de integração à sociedade com possibilidade efetiva de acesso e compreensão de toda e qualquer informação.

Refletir sobre os recursos didáticos utilizados em sala de aula, buscando analisar a relação de como o conteúdo é compreendido pelos alunos tem uma valiosa importância em nossas práticas profissionais. Empregar opções didáticas de ensino que consigam agregar aos alunos conhecimentos de forma prática, interativa e compatível com seu nível escolar pode tornar o ensino da Geografia mais produtivo. Ademais, é fundamental desenvolver atividades que incentivem a aprendizagem e que considerem a formação dos sujeitos (CAVALCANTI, 2012).

Na EJA, existe uma grande dificuldade de aprendizagem de certos tipos de conteúdo, mais especificamente aqueles que envolvem processos de abstração, haja vista que, em sua grande maioria, precisam de abordagens mais práticas, em que o professor discuta o cotidiano local. O sujeito da EJA, assim, é um sujeito diferenciado, logo o método de ensino deve ser também diferenciado.

Como afirma Moura e Freitas (2009, p. 482), “É preciso refletir: o que vem a ser a realidade do aluno é o bairro onde ele mora? Ou todo o entorno, ou toda uma questão mais [...] geográfica, mais distante? É preciso pensar muito essa questão”.

Esse questionamento mostra a necessidade de compreender as características do alunado da EJA, assim como das comunidades pais e alunos, familiares em geral, características socioeconômicas das regiões, entre outras.

A EJA, no Brasil, constitui-se em uma modalidade de ensino regulada por lei, cujo corpo discente encontra-se acima da idade regular que, por motivos diversos, não conseguiram concluir os estudos no ensino normal, tendo agora a oportunidade de uma educação que objetiva buscar superar as dificuldades específicas, não apenas de aprendizagem, mas as dificuldades de um modo geral, como a questão de horários. Sendo o público-alvo, em sua maioria, adultos que cuidam de seus filhos que trabalham muitas horas por dia faz-se necessário repensar essas questões e buscar maior flexibilidade em relação à pontualidade, às faltas (BRASIL, 1971).

Vê-se, diante dessas especificidades, a importância de se ter o cuidado de não esvaziar o conteúdo científico da sala de aula da EJA. Isso porque a praticidade tende muitas vezes a retirar aquilo que é importante, deixando o aluno com um conteúdo empobrecido. Os livros didáticos da EJA já são resumidos, não requerendo que o professor resuma o resumo, e venha a empobrecer o conteúdo do ensino da EJA. Necessária se faz uma adaptação metodológica tendo em vista os saberes que os alunos já possuem. Um exemplo disso é aproveitar a experiência de um aluno de 25 anos que trabalha na lavoura cortando cana, e falar sobre exploração do trabalhador. Sem dúvida, esse aluno terá uma capacidade singular para entender, haja vista a situação de exploração do trabalho que essa categoria vivencia.

A EJA está ligada intrinsecamente a uma perspectiva que vê a dificuldade de aprendizagem do seu alunado como uma questão social e busca superar este problema através de uma perspectiva educacional diferenciada. Mas essa perspectiva diferenciada em relação à educação regular se justifica não apenas teoricamente e historicamente, como também a partir dos dados atuais sobre fracasso escolar na própria EJA. Mesmo nessa modalidade de ensino, criada para superar os problemas da modalidade regular, os problemas de aprendizagem ainda são persistentes na atualidade.

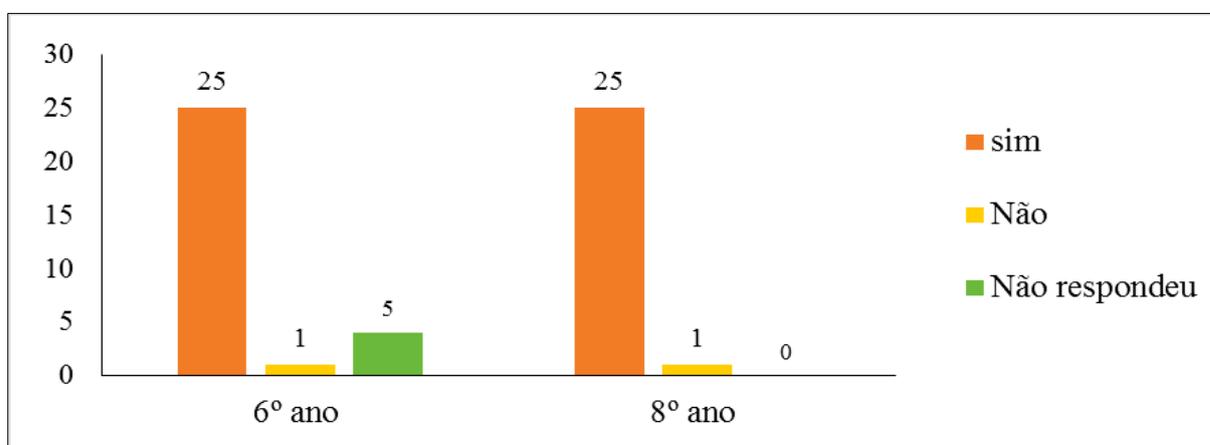
### 3.1. As Aulas de Geografia na EJA

Nesse capítulo, serão discutidas e analisadas as concepções dos alunos da EJA através da pesquisa empírica que foi realizada com 31 alunos do 6º ano, e 26 alunos do 8º ano, no total de 57 alunos devidamente matriculados na EJA em uma escola pública no Município de Maceió/AL.

Os resultados divulgados a seguir são provenientes da aplicação de questionário nas turmas acima citadas onde foi perguntado o seguinte: Qual a sua opinião sobre a disciplina de Geografia?; Quais conteúdos você considera mais interessantes nas aulas de Geografia?; Qual a sua opinião sobre o professor(a) de Geografia?; Os conteúdos de Geografia trabalhados estão relacionados ao cotidiano?

Inicialmente, foi questionado a opinião dos alunos da EJA sobre a disciplina de Geografia. De acordo com as respostas obtidas, pode-se analisar que os alunos da turma de 6º e 8º anos gostam de Geografia.

**Figura 1: A opinião dos alunos sobre a disciplina de Geografia nos 6º e 8º ano da EJA**



**Fonte:** Pesquisa Direta, 2019.

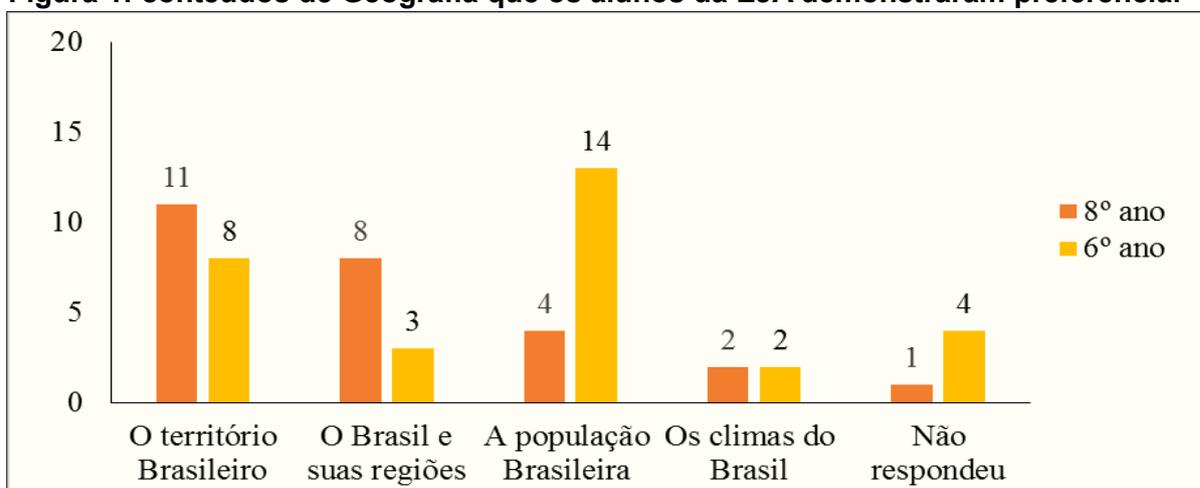
**Elaboração:** SANTOS, 2019.

De acordo com os dados expostos na figura 1, dos alunos do 6º ano, 25 alunos (80,64%) afirmaram gostar da disciplina de Geografia. Enquanto apenas um aluno (3,22%) respondeu que não gosta de Geografia, e 5 deles (16,14%) optaram por não responder. Já, no 8º ano, foi observado que a maioria dos alunos gosta da disciplina Geografia, dos 26 alunos questionados, 25 deles responderam que sim, e apenas um respondeu que não gosta da referida disciplina.

Diante dos dados explicitados, entende-se que a maioria dos alunos de ambas as turmas gostam das aulas de Geografia, nas quais as didáticas e metodologias utilizadas pelo professor devem estimular a participação dos mesmos, fazendo com que a referida disciplina se torne interessante para os alunos.

Tendo em vista que os alunos das turmas de 6º e 8º anos da EJA estavam estudando conteúdos geográficos relacionados ao Brasil, apresentam-se, no gráfico 2 abaixo, os conteúdos que os alunos disseram terem maiores preferências.

**Figura 1: conteúdos de Geografia que os alunos da EJA demonstraram preferência.**



**Fonte:** Pesquisa Direta, 2019.

**Elaboração:** SANTOS, 2019.

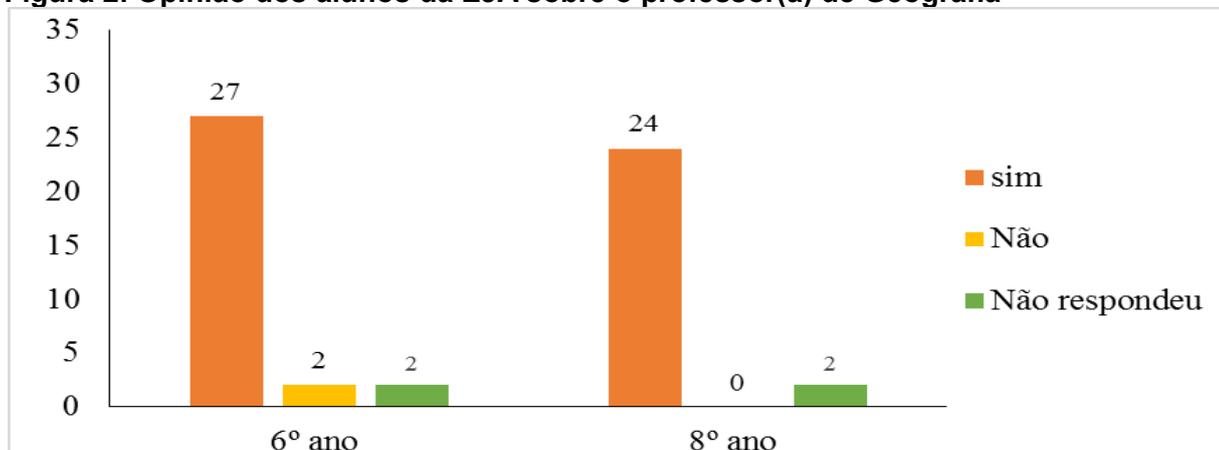
A figura 2 mostra quais conteúdos de Geografia que os alunos demonstraram preferência. No 8º ano, 11 alunos (42,3%) gostam do assunto que trata sobre o território Brasileiro, 8 alunos (30,8%) preferem o assunto que trata do Brasil e suas regiões, 4 alunos (15,4%) responderam que preferem o assunto que se refere à população brasileira, 2 dos alunos (7,7%) responderam que preferem quando se referem aos climas do Brasil e apenas 1 aluno (3,8) não respondeu.

Em relação ao 6º ano, dos 31 alunos, o assunto que eles preferem é sobre a população brasileira com 14 alunos (45,16%), 8 alunos (25,81%) tem como preferência as aulas que tratam do território brasileiro, apenas 3 alunos (9,67%) escolheram o assunto o Brasil e suas regiões, 2 alunos (6,45%); os climas do Brasil e 4 alunos (12,90%) preferiram não responder.

Desse modo, surge preocupação quanto ao conteúdo relacionado os climas do Brasil, os quais os alunos de ambas as turmas parecem não apreciar e/ou não compreender o conteúdo de modo satisfatório.

A figura 3 diz respeito a opinião dos alunos da EJA sobre o professor(a) de Geografia.

**Figura 2: Opinião dos alunos da EJA sobre o professor(a) de Geografia**



**Fonte:** Pesquisa Direta, 2019.

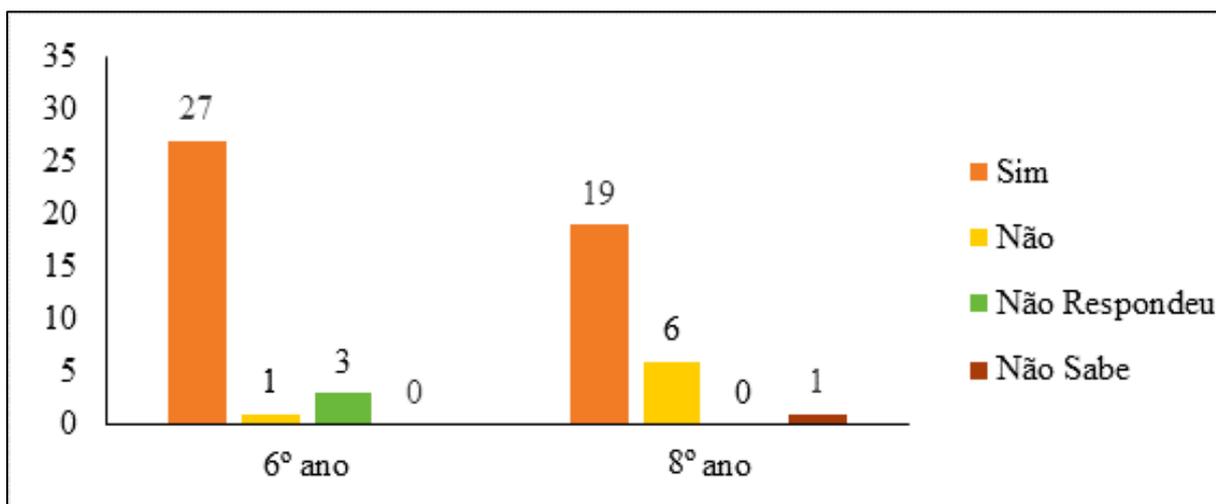
**Elaboração:** SANTOS, 2019.

Com base na figura 3, percebe-se que os alunos da EJA de uma forma geral gostam do professor(a) de Geografia. No 6º ano, 27 alunos (87,1%) gostam do professor (a), enquanto 2 alunos (6,45%) responderam que não gostam, e 2 alunos (6,45%) não responderam. Nessa análise, pode-se perceber que a maioria dos alunos do 6º ano demonstrou gostar do professor. Em relação aos que não quiseram responder, vale salientar que a omissão pode estar associada à timidez fazendo com que não conseguissem expressar sua opinião.

No que se refere ao 8º ano, 24 alunos (92,31%) responderam que gostam do professor (a) de Geografia, e apenas 2 alunos (7,69%) não responderam, no final todos expressaram sua opinião.

No que diz respeito a figura 4 buscou-se compreender qual o entendimento que os alunos possuem sobre os conteúdos das aulas de Geografia, e se essas contribuem para o seu cotidiano.

**Figura 3: A importancia dos conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia na EJA.**



**Fonte:** Pesquisa Direta, 2019.

**Elaboração:** SANTOS, 2019.

De acordo com a figura 4, pode-se constatar que, no 6º ano, 27 alunos (87,1%) relataram que sim que os conteúdos trabalhados contribuem e que são úteis para suas vidas, 1 aluno (3,23%) respondeu que em nada contribui, e 3 alunos (9,68%) não responderam. Através dos relatos, percebeu-se que são alunos menos interessados nos conteúdos ministrados, ou alunos que não frequentam assiduamente as aulas.

Quanto aos alunos do 8º ano, foi observado que 19 alunos (73,07%) responderam que sim, que os assuntos trabalhados em sala de aula contribuem para o seu cotidiano e em muito acrescentam para seu dia-a-dia, 6 alunos (23,07%) responderam que não contribuem em nada, e somente 1 aluno (3,85%) respondeu que não sabe dizer.

O quadro 1 refere-se às respostas dos alunos sobre o que eles aprenderam nas aulas de Geografia do Brasil, tendo em vista que no período da aplicação do questionário, os mesmos estavam assistindo aulas sobre o referido conteúdo.

**Quadro 1: Conteúdos apreendidos nas aulas relacionadas a Geografia do Brasil**

6ºANO		8º ANO	
Respostas	Nº de alunos	Respostas	Nº de alunos
Assuntos diversos	9	Assuntos diversos	9
Território brasileiro	5	Dificuldades do Brasil	4
Região e Meio Ambiente	4	Região e Meio Ambiente	2

Riquezas do Brasil	3	Direitos Brasileiros	1
Fronteiras e limites no Brasil	2	Fronteiras e limites no Brasil	3
População	1	Religiões do Brasil	1
Não respondeu	7	Não respondeu	6
<b>Total de Alunos</b>	<b>31</b>	<b>Total de Alunos</b>	<b>26</b>

Fonte: Pesquisa Direta, 2019.

Elaboração: SANTOS, 2019.

Conforme o quadro 1, percebe-se que alguns conteúdos apontados são iguais tanto no 6º quanto no 8º ano, a saber: assuntos diversos, com o total de 9 alunos de ambos os anos. Em seguida, destaca-se Região e Meio Ambiente, respectivamente com 4 e 2 alunos, e por fim, as fronteiras e limites no Brasil, com respectivamente 2 e 3 alunos.

Dentre os conteúdos distintos no 6º ano, salienta-se por ordem de preferência os conteúdos relacionados a: Riquezas do Brasil (3 alunos), População (1 aluno), e por fim 7 alunos não responderam.

No que se referem ao 8º ano, os conteúdos diferentes seguem a seguinte ordem de preferência: Dificuldades do Brasil (4 alunos), Direitos Brasileiros e Religiões do Brasil, ambos com somente 1 aluno, e por fim 6 alunos não responderam.

No quadro 2 destacamos a opinião dos alunos sobre o que poderia ser melhorado nas aulas de Geografia na EJA.

**Quadro 2: A opinião dos alunos de EJA sobre as aulas de Geografia**

6ºANO		8º ANO	
Respostas	Nº de alunos	Respostas	Nº de alunos
Para mim nada	10	Para mim nada	6
Para mim já está bom	6	Para mim já está bom	6
Ter mais aulas de Geografia	4	Ter mais aulas de Geografia	3
A professora explicar melhor	3	Não sabe	4
Fazer tarefas mais fáceis	2		
Ter uso de Data Show	1		
Não Respondeu	5	Não Respondeu	7
<b>Total de Alunos</b>	<b>31</b>	<b>Total de Alunos</b>	<b>26</b>

Fonte: Pesquisa Direta, 2019.

Elaboração: SANTOS, 2019.

De acordo com o quadro1 que muitos alunos em ambas as turmas afirmam que não precisa melhorar nada, que já está bom do modo atual. Assim como reivindicam mais aulas de Geografia em ambas as turmas, respectivamente 4 e 3 alunos.

No entanto, alguns alunos do 6º ano apontaram algumas sugestões do que poderia melhorar, a saber: a professora explicar melhor o conteúdo de Geografia, realizar tarefas mais fáceis e ainda o uso de tecnologias nas aulas como o Data Show. Em contrapartida, os alunos do 8º ano não acrescentaram nada, e 4 responderam que não sabem. E por fim, 5 alunos do 6º ano, e 7 do 8º ano não responderam.

Desse modo, conclui-se que embora a grande maioria dos alunos em ambas as turmas estejam satisfeitas com a qualidade das aulas de Geografia ministradas em sala de aula, existe a expectativa de melhoria por parte dos alunos da EJA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas brasileiras são um espaço democrático, bastante diversificado, de construção de conhecimentos, conceitos e valores que são levados para a vida inteira. Desta forma, pensar em uma Educação Geográfica que promovam a integração de todos os alunos através da construção de conhecimentos voltados para a construção de cidadãos é o nosso grande desafio.

Neste contexto, A EJA tem se aprimorado e diariamente reinventando e adaptando a prática pedagógica para evitar a evasão de uma parte significativa de seus alunos, marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante das exclusões escolar e social.

Neste contexto, foi relevante perceber que a maioria dos alunos pesquisados afirmaram que as aulas de Geografia de fato têm grande contribuição para seu cotidiano. Esta pesquisa concluiu que o professor da EJA deve trabalhar melhor alguns conteúdos, mais especificamente aqueles que os alunos afirmaram não gostar, haja vista que todos os conteúdos são importantes e não deve haver tais discrepâncias, como houve tanto no 6º ano quanto no 8º ano. Ênfase especial deve ser dada ao estudo dos climas brasileiros, que foi o assunto de maior destaque que se mostrou pouco interessante para os alunos.

Diante disso, infere-se que construir conhecimentos é buscar novos horizontes e novas formas de se posicionar diante do mundo e da vida em sociedade. É reconhecer a escola como espaço social de inclusão e cidadania. Sendo assim, pode-se entender que a educação é construída e conceituada pelos homens de acordo com as necessidades sociais de cada momento histórico e, no Brasil, tendo como influência os princípios políticos, econômicos, sociais e culturais e as diretrizes da educação em geral.

Nesse contexto, dialogar com os sujeitos desta pesquisa, buscando conhecer a opinião dos alunos do EJA sobre as aulas de Geografia, assim como qual a importância dessas aulas na formação de cidadãos mais conscientes e com conhecimentos necessários para saber pensar o espaço geográfico foi muito gratificante e relevante para futuras pesquisas acerca desta temática.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**, Brasil, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007**. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm)> Acessado em: setembro de 2019.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CARBONE, Solange A. Beletato. **Dificuldades de aprendizagem na educação de jovens e adultos: uma reflexão com alfabetizadores da EJA**. UTFPR, Medianeira, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas (SP): Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CORTELLA, M. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1999.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo, a reinvenção de um legado**. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

FERNANDES, Maria José da Silva. **A geografia como disciplina escolar: breve trajetória**. FC/UNESP/ Bauru. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/54/A%20Geografia%20como%20Disciplina%20Escolar%20Breve%20Trajet%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: Dezembro de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido, 43ª ed.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

KAERCHER, Nestor André. **A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica**. Tese de doutorado. Departamento de geografia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva. **EJA: uma educação possível ou mera utopia?** 2004. Educativa do Brasil - UFMG.

MENEZES, Victória Sabbado. **A Historiografia da Geografia Acadêmica e Escolar: Uma Relação de Encontros e Desencontros.** Geographia Meridionalis v. 1, n. 2. 2015.

MOURA, Tânia Maria de Melo; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **Currículo, Cultura e Diversidade Cultural nos Livros Didáticos: olhares e dizeres dos sujeitos da educação de jovens e adultos.** In: Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: diferença nas políticas de currículo. João Pessoa/PB, 2009.

MOREIRA, R. **O que é Geografia.** 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

NICOLA, José. **Novo tempo: livro de alfabetização/** José de Nicola Neto, Rosalina Aparecida Acedo Chiaron-São Paulo: scipione, 2003.

PORCARO, Rosa Cristina. **A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil – 2011.** Educativa do Brasil - UFMG.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos.** Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SANTOS, Maria F. Pinheiro; SOUTO, González, X. Manuel. A Educação Geográfica em Construção. **Revista Terra Livre.** São Paulo, Ano 31, v. 1, n. 46, p.79-113, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica.** EDUSP. 2009.

SILVA, J. L. B. **Notas introdutórias de um itinerário interpretativo sobre a formação do pensamento geográfico brasileiro.** 1996. 219 f. Dissertação de Mestrado em Geografia. São Paulo, 1996.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais.** Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

## QUESTIONÁRIO

1) Você gosta das aulas de Geografia?

( ) Sim, por quê?

( ) Não, por quê?

2) Quais conteúdos você mais gosta nas aulas de Geografia?

( ) O território Brasileiro

( ) O Brasil e suas regiões

( ) A população brasileira

( ) Os climas do Brasil

( ) Outros, quais?

3) Qual a sua opinião sobre o professor(a) de Geografia?

( ) Sim, por quê?

( ) Não, por quê?

4) Os conteúdos de Geografia trabalhados estão relacionados ao cotidiano?

5) Qual a sua opinião sobre as aulas de Geografia do Brasil? Que e/ou quais temas relacionados a este conteúdo você tem domínio?

6) Que sugestões você teria para melhorar as aulas de Geografia?