



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**



HUMBERTO CORDEIRO ARAÚJO MAIA

**ENTRE ALGEMAS E LIBERDADE: PRÁTICA DOCENTE E USO DO LIVRO
DIDÁTICO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA EM
SERROLÂNDIA- BAHIA**

SALVADOR-BA

2016

HUMBERTO CORDEIRO ARAÚJO MAIA

**ENTRE ALGEMAS E LIBERDADE: PRÁTICA DOCENTE E USO DO LIVRO
DIDÁTICO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA EM
SERROLÂNDIA- BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens a Adultos-MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Departamento de Educação – Campus I, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Sacramento Aquino

SALVADOR-BA

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Maia, Humberto Cordeiro Araújo

Entre algemas e liberdade: prática docente e uso do livro didático de geografia na educação de jovens e adultos - EJA em Serrolândia - Bahia / Humberto Cordeiro Araújo Maia . – Salvador, 2016.

117f.

Orientadora: Maria Sacramento Aquino.

Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Campus I.

Contém referências e apêndices.

1. Educação de jovens e adultos - Bahia. 2. Geografia - Estudo e ensino. 3. Livros didáticos. 4. Prática de ensino. I. Aquino, Maria Sacramento. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

CDD: 374.098142

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

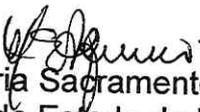


FOLHA DE APROVAÇÃO

“Entre algemas e liberdade: Prática Docente e uso do livro didático de Geografia na EJA em Serrolândia – Bahia”

HUMBERTO CORDEIRO ARAÚJO MAIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores, em 29 de novembro de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof.ª Dr.ª Maria Sacramento Aquino
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN


Prof.ª Dra. Tânia Regina Dantas
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universitat Autònoma de Barcelona


Prof. Dr. Wellington Castellucci Junior
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Doutorado em História Social
Universidade de São Paulo, USP, Brasil


Prof.ª Dr.ª Érica Valéria Alves
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Raimundo e Maria José, que em suas peculiaridades e singularidades, construíram a minha base e me ajudaram na consolidação da minha formação como “gente”.

Ao meu irmão Afonso e minha cunhada Elba, que me deram de presente Joana (sobrinha e afilhada), mais uma alegria e motivação para ir sempre além.

Aos meus primos, em especial Bruna, que comigo compartilhou vários momentos na minha edificação como professor de Geografia, Geyse (*in memorian*), grande base na minha consolidação enquanto ser humano, Arthur e Heitor, que neste percurso me acolheram em sua casa.

A todos os meus familiares, que me deram apoio, força e incentivo. Quero lembrar aqui do grupo do “Chá das cinco”, meu ponto de apoio, aprendizado e humanização.

A todos os meus amigos, que sempre se fizeram presentes e compreenderam minha ausência em alguns (poucos) momentos

A minha professora e orientadora Dr.^a Maria Sacramento Aquino, que com sua competência, delicadeza e compreensão contribuiu muito para que eu chegasse até aqui.

Aos docentes e funcionários do MPEJA.

Aos colegas da turma 02, que me ensinaram muito, cada um de sua forma e com suas experiências.

Professores, coordenadores e diretores da minha querida Serrolândia, que aceitaram participar desta pesquisa, contribuindo significativamente para a sua efetivação.

À professora Dr.^a Tânia Dantas, Prof.^o Dr.^o Rafael Straforini e prof.^a Dr.^a Érica Valéria, membros avaliadores deste trabalho, que aceitaram contribuir com esta pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram direta e indiretamente para a minha formação, que não vai parar por aqui, meu muito obrigado!

[...] uma metodologia de ensino arraigada em nossas escolas e assumida pelos professores como “normal”: adotar ou indicar um livro didático, passar por todos os capítulos, realizar questionários ou provas, e conceder os créditos necessários para que o aluno passe de ano ou obtenha um diploma no fim do curso. Práticas pedagógicas com essas características já não podem ser aceitas, particularmente no que diz respeito aos conhecimentos geográficos [...].

(Nídia Nacib Pontuschka)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal investigar a prática docente em escolas do município de Serrolândia-BA, com foco no uso dos livros didáticos de Geografia na Educação de Jovens e adultos e identificar se os professores utilizam o Livro Didático na EJA; verificar se trabalham com o Livro de Geografia de forma contextualizada; perceber a influência deste recurso nas aulas de Geografia na EJA e construir Proposta Didático-Pedagógica para o ensino de Geografia nesta modalidade de ensino. Quanto à abordagem metodológica da pesquisa, elegeu-se a qualitativa, de forma que é dada ênfase aos dados descritivos, procurando entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada. Como instrumentos para a consolidação da pesquisa, foram utilizados questionários semiabertos, além de observações dos espaços pesquisados, em especial salas de aula. Todos os processos que envolvem a pesquisa foram organizados em cinco capítulos, os quais apresentam o percurso metodológico da pesquisa; algumas reflexões em torno da Educação de jovens e adultos e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de EJA; o uso do Livro Didático e o ensino de Geografia na EJA; a prática docente na Educação de Jovens e Adultos dos professores de Geografia do município; e, por fim, a Proposta Didático-Pedagógica para os Professores de Geografia da EJA, em Serrolândia-BA. Podemos afirmar que a presente investigação possui relevância para a comunidade local, sendo importante para o ensino de Geografia na perspectiva da EJA. Foram averiguadas as formas de utilização do Livro Didático, por meio de uma análise contextualizada no que se refere ao seu uso na modalidade de ensino em questão. Além disso, o produto final desta pesquisa – a Proposta Didático-Pedagógica desenvolvida para os professores de Geografia da EJA – dará subsídios para que os mesmos repensem suas práticas e adotem posturas capazes de tornar mais significativo o ensino na modalidade de ensino supracitada.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Geografia. Prática Docente. Livro Didático. Proposta Didático-Pedagógica.

ABSTRACT

This study aims to investigate the teaching practice in schools in the municipality of Serrolândia-BA, focusing on the use of textbooks of Geography in Youth and adults. Still, it is intended to identify how teachers use the Textbook in adult education; verify that work with the geography book in context; see the influence of this resource in Geography classes in adult education and build Proposal Didactic-Pedagogical for teaching geography in this type of education. As for the methodological approach of the research, was elected the qualitative, so that emphasis is given to descriptive data, trying to understand the phenomena from the perspective of the participants studied the situation. As instruments for the consolidation of research, half-open questionnaires were used, as well as observations of areas surveyed, especially classrooms. All procedures involving the research were organized in five chapters, which present the methodological research path; some reflections on the education of youth and adults and the National Textbook Program (PNLD) of adult education; the use of Textbooks and teaching of geography at EJA; teaching practice in Youth and Adult Education of the municipality of Geography teachers; and finally, the Didactic-pedagogical proposal for Geography teachers of EJA in Serrolândia-BA. We can say that this research is relevant to the local community, it is important for the teaching of geography in the context of adult education, as were verified forms of use Textbook, being made a contextualized analysis with regard to its use the type of education concerned. In addition, the final product of this research - the Didactic-pedagogical proposal developed for Geography teachers of EJA - give grants so that they rethink their practices and adopt postures able to make more meaningful teaching in the aforementioned type of education.

Keywords: Youth and Adult Education. Geography teaching. Teaching Practice. Textbook. Didactic Proposal Pedagogical.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Fachada da Entrada do Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa	69
Figura – Salas de recursos multifuncionais/Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa.....	70
Figura 03 – Fachada da entrada do Colégio Estadual de Serrolândia.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Como você ensina Geografia?.....	77
Quadro 02 – Influência do Livro Didático no seu plano de curso e no planejamento de sua aula.....	82

LISTA DE TABELA

Tabela 01 – Unidades Escolares, número de alunos e turmas.....	66
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVE – Artes Visuais Estudantis

CEB – Câmara da Educação Básica

CES – Colégio Estadual de Serrolândia

CF – Constituição Federal

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional da Educação

COMAGS – Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FACE – Festival Anual da Canção Estudantil

LD – Livro Didático

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PCEJA – Parâmetros Curriculares para Educação de Jovens e Adultos

PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

PEEJA – Plano Estratégico de Educação de Jovens e Adultos

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNDE – Portal Nacional do Documento Eletrônico

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

SME – Secretaria Municipal de Educação

TAL – Tempo de Arte Literária

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 PERCURSO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	19
1.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA EM UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO...19	
1.2 A OPÇÃO PELO ESTUDO DE CASO.....21	
1.3 A ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS.....23	
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS REFLEXÕES.....	27
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ASPECTOS SOCIOPOLÍTICOS.....27	
2.2 EJA E POLÍTICAS PÚBLICAS: O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD).....34	
2.3 PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS: UM OLHAR SOBRE O PNLD-EJA.....38	
3 LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA.....	42
3.1 LIVROS DIDÁTICOS: HISTÓRIA DA PRODUÇÃO E FINALIDADES.....43	
3.2 ENSINAR GEOGRAFIA PARA JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....56	
4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SERROLÂNDIA-BA: CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PRÁTICA DOCENTE.....	64
4.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SERROLÂNDIA.....65	
4.2 CONHECENDO AS UNIDADES ESCOLARES NO ESPAÇO DA PESQUISA.....67	
4.3 ATUAÇÃO, FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O USO DO LIVRO NA EJA EM SERROLÂNDIA.....74	
5 UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EJA.....	89
CONCLUSÃO.....	108
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES	
APÊNDICE A – Questionário 01 – Professores.....	117

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, apesar da existência de muitas pesquisas que recomendam a utilização de outros recursos e linguagens na prática docente, o uso do Livro Didático - LD é recomendado pela maioria das instituições educacionais, dando suporte intrinsecamente ligado ao desenvolvimento das disciplinas escolares.

Partindo desta problemática, este trabalho tem como objetivo principal investigar a prática docente em escolas do município de Serrolândia-BA, com foco no uso dos livros didáticos de Geografia na Educação de Jovens e Adultos - EJA, sendo secundarizado por outros objetivos: identificar como os professores utilizam o Livro Didático na EJA; verificar se o professor, ao trabalhar com o Livro Didático de Geografia, contextualiza os conteúdos com a realidade do aluno; perceber a influência deste recurso nas aulas de Geografia na EJA, e construir proposta didático-pedagógica para o ensino de Geografia na EJA.

É importante destacar que há um grande número de pesquisas analisando a categoria Livro Didático, mas a grande maioria está voltada para a análise dos conteúdos, e não necessariamente uma concepção de educação enquanto linguagem didática crítico-reflexiva. Mais especificamente em Geografia, existem pesquisas tendo como enfoque o LD, porém, buscando averiguar a forma de abordagem das categorias Geográficas. Assim, o que diverge a nossa pesquisa das demais é o fato de se tratar de uma pesquisa com foco nas demandas da Educação de Jovens e Adultos no recorte geográfico, na cidade de Serrolândia-BA.

Vale lembrar que, na maioria das instituições de educação, o ensino de Geografia tem sido trabalhado tendo por base os conteúdos dos Livros Didáticos. É sabido que, de forma geral, a educação tem sido repensada, passando por vários processos de reformulações, inclusive quanto à sua funcionalidade.

Tudo isso exige novas posturas sociais, políticas e econômicas, o que demanda repensar o papel da educação questionando a escola, o trabalho docente, o currículo, o conhecimento. Entretanto ainda é forte na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola a prioridade do livro didático como o principal instrumento para subsidiar a prática docente.

Nesse entendimento, inicialmente, gostaria de esclarecer a ênfase nos termos “algema e liberdade” ao me referir à prática de professores e ao uso que os mesmos fazem dos Livros Didáticos de Geografia, na Educação de Jovens e Adultos. Representa uma preocupação e um convite à reflexão do que este trabalho se propôs a investigar. O termo algemas nos remete prisão, cadeia, opressão, bem como inúmeros outros sinônimos. Da mesma forma, liberdade remete permissão, ousadia, autonomia. Portanto algema e liberdade representam para esta pesquisa as possibilidades que os professores podem ter ao adotar os livros didáticos como instrumento pedagógico em suas aulas.

Durante minha graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia, campus IV, Jacobina, sempre me identifiquei com as disciplinas pedagógicas no currículo da licenciatura em Geografia. Isto me fez ter uma maior dedicação e buscar a participação em palestras e encontros ligados ao ensino de Geografia. Faço referência, aqui, ao I Seminário de Ensino em Geografia, promovido pela Universidade Federal da Bahia, onde foi possível a minha primeira comunicação oral.

Neste meu percurso formativo, há marcas que me incentivaram e me instigaram à busca pelo desvelamento. Relato, aqui, uma breve experiência no estágio supervisionado. Ao optar em estagiar em turmas da EJA nos estágios III e IV, fui surpreendido pelos alunos, que me ensinaram mais do que imaginei ensinar, e fui recebido, em um destes estágios, por um(a) professor(a) que, ao me entregar o livro didático escolhido, falou: *Humberto, você irá dar cartografia, é da página X a Y*. Tal discurso me fez questionar a importância do Livro didático no processo de ensino, tema que norteou minha pesquisa na graduação, um estudo de caso no ensino fundamental II, e, agora, objeto de estudo desta pesquisa no mestrado, com foco na prática docente na Educação de Jovens e Adultos.

Portanto ao destacar a EJA como modalidade de ensino modalidade de ensino da Educação Básica, observa-se que a mesma tem recebido, nas últimas décadas, atenção em todo o mundo em função das mudanças sociais, novas legislações e novas formas de conceber a educação para o atual contexto, que requer cada vez mais mão de obra qualificada para o diversificado mundo do trabalho.

Para a realidade brasileira, a EJA não se trata de uma conquista fácil, trata-se de um longo processo em busca da emancipação dos sujeitos, os quais, por muito tempo, foram privados do direito de aprender a ler e escrever, pelos mais diversos motivos. Dentre eles, o não cumprimento da Constituição na efetivação das políticas públicas na idade adequada da população carente, que é levada a trabalhar ao invés de estudar.

Vale ressaltar que na Constituição Federal (CF) de 1988, art. 208, inciso I, a EJA ganha destaque, aparecendo como dever do Estado e direito de todos, mediante a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental e médio, inclusive para os que não tiveram acesso à educação na idade certa. É importante ressaltar também a presença da referida modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, assegurando os mesmos direitos constantes na CF.

No Brasil, a EJA expressa as tendências do contexto político e social inerentes a cada período da história do país. Tendências, estas, resultantes das lutas e conquistas dos movimentos sociais ou mesmo das ações do governo, planejadas no âmbito dessa modalidade de ensino, onde podemos destacar desde o período colonial, com a ação missionária dos jesuítas para catequizar os índios adultos, até os dias atuais, onde existem legislações vigentes garantindo o direito à educação. Ainda assim, em algumas situações, os jovens e adultos têm os seus direitos negados.

Mais recentemente, podemos apontar algumas resoluções e leis direcionadas à Educação de Jovens e Adultos. A Resolução CNE/CEB n. 1, de 05 de julho de 2000, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, orientando quanto às estruturas curriculares. Também, a Lei n. 10.171/2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) e exara como objetivos à EJA a criação de programas de alfabetização visando erradicar o analfabetismo do país. Assim, observa-se uma ampla produção legislativa e executiva no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, objetivando a inserção dos sujeitos nas escolas brasileiras.

O Parecer CNE/CEB n. 11/2000 aponta que: “A educação de jovens e adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais” (BRASIL, 2000).

Assim, ao compreender a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino composta pela heterogeneidade da formação dos sujeitos, é necessário pensar em um currículo que atenda a tal demanda e que oriente o ensino dos diversos componentes curriculares. Com relação à especificidade da Geografia, esta também exige metodologias e propostas pedagógicas que atendam aos interesses desses alunos de forma coerente com seus pré-requisitos e requisitos, visando à formação reflexiva que o contexto tem demandado das escolas. Por outro lado, contamos com a criação de livro didático específico para a modalidade em questão, o qual é distribuído gratuitamente nas escolas públicas brasileiras.

No que se refere à abordagem metodológica da pesquisa, elegeu-se a qualitativa, de forma que é dada ênfase aos dados descritivos, procurando entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada. Desta forma, a abordagem qualitativa é mais adequada às investigações científicas que envolvem grupos, segmentos específicos, visando contar histórias sociais sob o ponto de vista de atores sociais. Ainda, é bastante indicada para a análise de discursos e documentos, tal como propõe este estudo. Também, foi realizada a pesquisa bibliográfica, a partir da qual contamos com contribuição de vários estudiosos por meio de trabalhos publicados sobre o tema. Dentre os autores analisados estão Freire (1980; 1987; 1996; 2011; 2015), que traz contribuições acerca da formação de professores para a EJA, metodologias a serem utilizadas, especificidades desse público alvo, entre outras questões; Paiva (1973), que apresenta alguns aspectos da educação população e instituição da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; Pontuschka (2000; 2007), que faz considerações sobre o significado do livro didático; Lajolo (1996), que trata o livro didático enquanto um manual de uso; Vesentini (1989), o qual aborda a questão do livro didático no ensino de Geografia; entre outros, que, assim como os autores supracitados, fazem referências às pesquisas sobre a EJA e sobre o referido instrumento pedagógico.

Portanto, ressaltamos que a metodologia proposta colaborou para a realização da pesquisa, pois a mesma está focada na compreensão de fenômenos acerca do livro didático, diante da visão de que vivemos em um mundo de processos, de modo que urge a busca de iniciativas para o

desenvolvimento, seja ele educacional, social, cultural e político das comunidades.

Como instrumentos para a consolidação desta pesquisa, utilizamos questionários semiabertos, além de observações dos espaços pesquisados, em especial salas de aula. Os questionários foram aplicados aos professores de Geografia que atuam na EJA no município de Serrolândia, e as observações foram feitas nas salas de aula destes mesmos professores. Deste modo, todos os processos que envolvem a pesquisa foram organizados em cinco capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado Percurso Metodológico: Os Caminhos da Pesquisa, apresenta as estratégias utilizadas na pesquisa, o que envolve abordagem escolhida e instrumentos de coleta de dados.

O segundo capítulo, denominado Educação de Jovens e Adultos: algumas reflexões, faz uma abordagem histórica acerca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e apresenta as políticas públicas e perspectivas contemporâneas para a EJA, dando ênfase ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de EJA.

No terceiro capítulo, que tem como título Livro Didático e o ensino de Geografia na EJA, discute o conceito de Livro Didático, abordando a história da produção e finalidades, como linguagem para o ensino na EJA. Ainda, aponta concepções teóricas e metodológicas de Ensinar Geografia para Jovens e Adultos.

O quarto capítulo, cujo título é A Educação de Jovens e Adultos em Serrolândia-BA: Caracterização do espaço da prática docente, apresenta, em forma de diagnóstico, o panorama da prática dos professores de Geografia da EJA do município de Serrolândia-BA. Para entendimento e auxílio na compreensão dos resultados, é feita caracterização da área de estudo e unidades pesquisadas, além do balanço histórico da EJA no município supracitado.

Por fim, o quinto capítulo, Uma Proposta Didático-Pedagógica para os Professores de Geografia na EJA, contribui para a formação e atuação dos professores de Geografia na Educação de Jovens e Adultos.

Neste sentido, podemos afirmar que a presente investigação possui relevância para a comunidade local e é de grande importância para a educação

geográfica na perspectiva da EJA, uma vez que foram averiguadas as formas de utilização do Livro Didático, possibilitando uma análise crítica no que se refere ao seu uso na modalidade de ensino em questão, sobretudo nas unidades pesquisadas. Além disso, salientamos a importância de estar sempre recorrendo a uma dimensão histórica e desvendando possibilidades de mudança, originando um debate que parte da prática dos professores e busca a teoria para avaliá-los, de modo a responder aos questionamentos referentes ao tema.

1 PERCURSO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo expor os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa. Assim, apresentaremos e justificaremos a escolha em desenvolver a abordagem qualitativa, bem como os instrumentos e técnicas que auxiliaram a evidenciar as análises dos dados recolhidos.

1.1.A ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Desenvolver uma pesquisa científica em Educação requer qualidade e rigor. Não podemos tratar os fenômenos ocorridos na Educação de forma aleatória, devendo, portanto, haver um olhar criterioso desde a escolha do que se deseja pesquisar, como também, a escolha por uma metodologia que auxilie verdadeiramente no desvelamento do que se pesquisou.

A opção em desenvolver a pesquisa nesta abordagem é por compreender que a mesma objetiva explicar as razões, os porquês e os significados dos fatos, como por exemplo, ir a campo buscando compreender o fenômeno a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Nesse caso, principalmente os professores.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa demonstra preocupação com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, direcionando a análise do objeto pesquisado para uma explicação mais dinâmica, considerando, essencialmente, as relações sociais. Neste sentido, a pesquisa qualitativa busca contemplar, dentro do tema pesquisado, motivos, crenças, valores, aspirações, atitudes, etc. dos sujeitos envolvidos no estudo.

Deste modo, buscamos, nesse estudo, a evidência de fatos que nem sempre estão à vista, dando importância à diferenciadas perspectivas sob um mesmo “objeto”. Um trabalho de pesquisa devidamente planejado, em que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, precedido de análise fundamentada com resultados confiáveis, já que traz a junção da reflexão teórica com a reflexão prática, para uma questão contextual de relevância educacional, ficando evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que este estudo acrescentou ao que já era conhecido.

Estes desafios da prática reflexiva derivam das observações do mundo real, pensando em seus impasses e refutações, a fim de encontrar respostas e possíveis soluções para os problemas postos, o que exige do pesquisador um aprofundamento interpretativo das situações externas/internas e suas subjetividades. Desta maneira, a pesquisa qualitativa propõe uma análise nas relações entre os sujeitos pesquisados e seu contexto, podendo estabelecer inferências para que sejam confirmadas ou não suas hipóteses/questões norteadoras na construção de caminhos que levem ao objetivo final da pesquisa, sempre fazendo a ligação entre as teorias estudadas e as informações coletadas deste “mundo real”.

Os estudos com foco na pesquisa em Educação vêm se desenvolvendo no decorrer dos anos. De início, entre as décadas de 1960 e 1970, esta modalidade de pesquisa era voltada para o resultado final no “produto”, analisando suas “variáveis de contexto”. Nos anos de 1980, este foco mudou para a investigação sob o processo. Assim, pensando no contexto intra-escolar, no qual não somente o resultado final de um produto é relevante para discorrer sobre aspectos que influenciam no cotidiano escolar, e pensando também que, dentro do “processo”, existem vários fatores que nos levam a investigar diferentes áreas inseridas na educação, outras questões passaram a ser consideradas, como “o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina, e a avaliação” (ANDRÉ, 2001, p. 53).

Neste sentido, já que os temas de pesquisa se tornaram mais complexos, as abordagens metodológicas acompanharam essas mudanças, de forma que, no contexto educacional, a pesquisa qualitativa tem se apresentado como ferramenta importante no processo compreensão das dinâmicas vivenciadas pelos sujeitos. À luz da ideia de André (2001, p. 54), os estudos “qualitativos”

Englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral.

Se nas décadas de 1960 e 1970 os estudos eram focados em situações controladas como as laboratoriais, por exemplo, nas décadas de 1980 e 1990

este foco ficou voltado para situações “reais” do contexto cotidiano escolar, porém, havendo um olhar de “fora”, no qual o pesquisador era um observador, sem participar do “objeto estudado”. Contudo, nos últimos anos, tem sido valorizado o “olhar de dentro”, voltado para as situações do próprio pesquisador em contato direto com os participantes, constituindo, assim, uma pesquisa colaborativa. Esta colaboração ultrapassa o campo da educação, já que a mesma dialoga com áreas diferentes, com visões e experiências diferenciadas na prática profissional.

Com o surgimento de novas propostas e novos modelos para a realização de pesquisas, foi voltado um olhar mais crítico e cuidadoso para o trabalho com as abordagens qualitativas, visto que estas possuem pontos já conhecidos e respeitados pelos novos estudos. Ainda, esse tipo de abordagem possui critérios para o desenvolvimento da pesquisa, como as triangulações de métodos, de dados, de sujeitos e de perspectivas, assim como a validação destes resultados, já que trabalha com a relação do pesquisador com os sujeitos e/ou objetos de estudo, podendo haver interferência negativa ou positiva deste.

Portanto, as abordagens qualitativas de pesquisa são fundamentadas em um processo social, no qual ocorrem as interações construídas cotidianamente pelos sujeitos dentro de sua realidade, em um âmbito de transformação. Pensando neste aspecto, torna-se fundamental uma aproximação entre o pesquisador e estas situações, trabalhando, assim, com o estudo de caso, que, segundo Peres e Santos (2005 apud ANDRÉ, 2013, p. 97), possui três pressupostos básicos que merecem ser destacados: “1. O conhecimento está em constante processo de construção; 2. O caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3. A realidade pode ser compreendida sob diversas óticas”.

1.2 A OPÇÃO PELO ESTUDO DE CASO

O estudo de caso já vem sendo desenvolvido em diversas áreas de conhecimento. Cada área o utiliza com uma finalidade específica desde o final do século XIX. Na educação, este desenho de pesquisa aparece entre as décadas de 1960 e 1970, entretanto, o mesmo possuía um sentido muito limitado: apenas descritivo. Eram considerados “não experimentais” e menos

científicos. Nos anos de 1980, esta ideia sob o estudo de caso acaba se modificando a partir das abordagens qualitativas, ou seja, ele se torna mais abrangente, focalizando “um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Na análise de Lüdke e André (1986), como estratégia de pesquisa, o estudo de caso é o estudo de um caso específico, seja este simples ou complexo e abstrato. Este estudo, por sua vez, deve ser sempre bem delimitado, havendo a cautela com as informações relacionadas ao objeto estudado e com o seu caráter único.

No estudo de caso, o pesquisador se torna mais flexível em suas análises e observações, visto que o mesmo se apoia em um referencial teórico; no entanto, não o segue rigidamente, pois se atenta às adversidades que surgem no decorrer do trabalho, que podem ser aspectos novos e relevantes para o resultado da pesquisa. Estes resultados são alcançados a partir da utilização de uma variedade de dados, métodos de coleta, instrumentos e procedimentos, conferindo maior credibilidade ao trabalho e evitando que ocorram interpretações superficiais. Assim, como este desenho de pesquisa busca compreender a realidade sob diversas óticas, cabe ao pesquisador ter uma postura ética e “fornecer ao leitor as evidências que utilizou para fazer suas análises [...]. Com esses elementos, o leitor pode confirmar – ou não – as interpretações do pesquisador, além de empreender generalizações e interpretações próprias” (ANDRÉ, 2013, p. 97). Portanto, o estudo de caso é mais contextualizado, concreto e mais voltado para a interpretação do leitor que outros tipos de pesquisa.

Com base nestas afirmações, escolhemos o estudo de caso por se tratar de uma pesquisa mais próxima da realidade dos objetos/sujeitos observados e estudados, pois este desenho nos possibilita investigar fatores educacionais dentro do próprio contexto natural, sendo um contato mais prolongado, que possibilita ao pesquisador descrever ações, interpretar comportamentos e linguagens, estudar as interações e representações, sem tirá-las do ambiente em que elas se manifestam – o que favorece a compreensão não só de como

elas surgem, mas também como elas evoluem por um dado tempo, dando relevância às suas particularidades e, ao mesmo tempo, às suas multiplicidades.

1.3 A ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS

O estudo de caso possui três fases, as quais são referências para a condução da pesquisa. São estas: 1. Fase exploratória ou de definição dos focos de estudo; 2. Fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e 3. Fase de análise sistemática dos dados.

A primeira fase é o momento de “escolha do caso”, onde o pesquisador vai a campo, observa a realidade, estabelecendo o contato inicial com os participantes, elaborando/pensando mais precisamente quais os instrumentos de coleta de dados que serão utilizados.

O estudo de caso começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. A pesquisa tem como ponto inicial uma problemática, que pode ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos ou em hipóteses provisórias [...] (ANDRÉ, 2013, p. 98).

Deste modo, iniciamos essa primeira fase realizando o levantamento das escolas que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos no município de Serrolândia-BA. Feito o levantamento das instituições que oferecem a modalidade de ensino supracitada, estabelecemos os primeiros contatos com as mesmas, a fim de averiguar quais as possibilidades de realizar o estudo de caso nestes espaços, qual a disponibilidade dos professores, coordenação pedagógica e gestores para participar da pesquisa, como estavam organizadas as turmas, definir os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados e, dentre outros aspectos, resolver questões burocráticas e éticas, como autorizações para observar as aulas dos professores de Geografia, aplicar os questionários e ter acesso à documentação da escola e acervo relevante para a pesquisa.

Todos esses processos foram realizados, tendo por finalidade analisar prática pedagógica na EJA, bem como a importância do Livro Didático no processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade de ensino. Neste sentido, a questão norteadora da pesquisa é: Como o uso do Livro Didático tem

interferido na prática docente dos professores de Geografia da Educação de Jovens e Adultos? Diante do problema, foram levantadas algumas hipóteses: 1. O Livro Didático, tal como ocorria no formato tradicional de educação, continua sendo o principal recurso utilizado pelo professor, norteando todas as suas ações na sala de aula (o que vai desde a escolha dos conteúdos e definição do planejamento à realização de atividades, muitas vezes sem que haja a contextualização e problematização); 2. Embora seja, ainda, um recurso bastante utilizado pelos professores, o Livro Didático tem sido utilizado de forma mais reflexiva, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos, haja vista que os conteúdos são apresentados de forma mais dinâmica, contextualizada, despertando a criticidade do aluno; 3. Ainda que atue como norteador no processo de ensino e aprendizagem, o Livro Didático tem sido associado a outras linguagens (filmes, imagens, textos complementares, etc.), de modo que os professores têm explorado novas possibilidades de construção do conhecimento, contrapondo os conteúdos abordados pelo Livro Didático àqueles apresentados por outras fontes de pesquisa.

A segunda fase é o momento da escolha e implementação dos instrumentos de coleta de dados. O pesquisador precisa se atentar às fontes variadas destes instrumentos, que são mais ou menos estruturados dependendo das diversificadas situações. É importante delimitá-los, já que a pesquisa ocorre em um tempo determinado e considerado curto. Assim, a determinação é um “ponto chave” para atingir os propósitos do estudo e compreender a situação investigada. Bassey (2003 apud ANDRÉ, 2013) considera que há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso:

1. *Fazer perguntas.* Se os questionários não forem bem elaborados, poderão não atingir o objetivo do pesquisador para o desenvolvimento do trabalho. Sendo assim, as questões devem ter pontos críticos que façam com que os participantes reflitam e se posicionem com julgamentos pessoais e explicações.

Por este motivo, elaboramos questionários para os professores de Geografia das 07 (sete) escolas investigadas. Ao todo, foram 12 (doze) professores, os quais responderam às questões com foco no uso do livro didático de Geografia na Educação de Jovens e Adultos. Dentre as questões respondidas

pelos professores colaboradores estão perguntas relacionadas à formação acadêmica e metodologias e recursos adotados no processo de ensino, tais como: há quanto tempo leciona na EJA; quais os aspectos favoráveis e desfavoráveis do ensino de Geografia a partir da realidade em que leciona; quais os recursos utilizados durante as aulas de Geografia; quais são as suas considerações acerca do Livro Didático adotado; qual a influência do Livro Didático no seu plano de curso e planejamento de aula; existe alguma dificuldade na prática pedagógica, especificamente na EJA; e outras.

2. *Observar eventos.* As observações devem ser registradas detalhadamente, para que não sejam contestadas as descrições, visto que elas poderão ser usadas para análises futuras ou até mesmo no relatório final. Na observação, deve ser dada atenção especial ao contexto – tanto o contexto físico, descrevendo plantas, desenhos e fotos, quanto familiar, cultural, social, econômico e político, para passar a sensação de que o leitor “está lá”.

Durante a realização da pesquisa, foram realizadas duas observações em duas turmas da EJA, totalizando 08 (oito) horas de observação. Uma das turmas, cujo(a) professor(a) é aluno(a) do curso de Licenciatura em Geografia, possui 38 (trinta e oito) alunos matriculados. No dia 09 de junho de 2016 (dia da observação), havia, apenas, 15 (quinze) alunos presentes, sendo que, de acordo com o docente, apenas 23 (vinte e três) freqüentam. É uma turma noturna do Eixo V, que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental. A outra turma, de 5ª e 6ª série do Ensino Fundamental, possui 51 (cinquenta e um) alunos matriculados, sendo que, no dia 13 de junho de 2016, apenas 10 (dez) estavam presentes. De acordo com o (a) professor(a), somente 22 (vinte e dois) freqüentam.

Para preservar a identidade das escolas e dos professores observados, usaremos nomes fictícios. Assim, durante a análise, utilizaremos nomes diversos para nos referirmos aos professores do Fundamental das Séries Finais e do Fundamental das Séries Iniciais, respectivamente.

Durante a observação, foram averiguadas questões referentes ao tema da aula, desenvolvimento, recursos utilizados, comportamento dos alunos, posicionamento do professor e outros, sendo que, mais adiante (no quarto

capítulo), apresentaremos as constatações, contrapondo-as, sempre que possível, às respostas obtidas por meio dos questionários.

Por fim, o terceiro método apontado por Bassey (2003 apud ANDRÉ, 2013) é: 3. *Ler documentos*. Esta parte é importante, pois pode fornecer informações sobre eventos ou circunstâncias em que o pesquisador não pode estar presente, assim como a complementação de elementos obtidos por outras fontes, dando base para a triangulação de dados. Por este motivo, foi analisado o Projeto Político Pedagógico das escolas, sendo encontrados neste documento, além dos objetivos e metas da instituição, aspectos direcionados à importância das abordagens realizadas na instituição, o papel da escola junto à comunidade, o propósito da criação do referido documento, propostas escolares, entre outras questões. Contudo, nem todos os Projetos Políticos Pedagógicos contemplavam a Educação de Jovens e Adultos, apesar de oferecer a modalidade de ensino. Em alguns casos, também, a EJA é tratada superficialmente, não ficando claro quais são os objetivos e propostas da instituição para o público alvo desta modalidade.

Vale mencionar que nesta terceira fase ocorre a análise mais aprofundada dos dados e a elaboração do relatório. Quando falamos “análise mais aprofundada” é porque a análise está presente desde o início - na fase de observações, ao escolher o local, quais os aspectos mais relevantes para a pesquisa a serem observados, os sujeitos e os pontos principais dentro do contexto. Está presente também nas coletas de dados, quando o pesquisador escolhe os instrumentos que proporcionam os melhores passos para alcançar os objetivos da pesquisa. Assim, no momento da leitura, dos rascunhos realizados durante esse processo, o pesquisador seleciona as ideias principais e as informações que serão relevantes para o relatório e análise final.

Esta é a fase mais formal da escrita, onde o pesquisador dialoga com os fundamentos teóricos do estudo e com a parte prática do mesmo, construída a partir do contato com os sujeitos pesquisado, buscando não somente “descrever algo”, mas acrescentar informações sobre o que já se conhece, estabelecendo conexões, permitindo apontar as descobertas proporcionadas por esta pesquisa, com um ponto de vista prático-analítico, mostrando a relevância do seu trabalho para o contexto educacional.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS REFLEXÕES

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino da Educação Básica brasileira que por muito tempo esteve relegada aos interesses do Estado e das elites brasileiras. Neste sentido, o processo de implementação da EJA no país foi fruto da luta distorcida da Educação de Adultos que se pratica, na perspectiva da Educação Continuada ao longo da vida, permanente. E assim, os movimentos lutam por reconhecimento e a necessidade de oferecer a estes jovens, adultos e idosos a oportunidade que lhes foi negada durante tantos séculos da História do Brasil.

Nesta perspectiva, para melhor compreender a importância e os desafios da EJA no Brasil e a necessidade de criação de políticas públicas voltadas para a mesma, este capítulo tem por finalidade apresentar, de forma breve, a história da Educação de Jovens e Adultos no país, bem como analisar a importância do Programa Nacional do Livro Didático e de políticas públicas para esta modalidade de ensino na construção do PPP da escola.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ASPECTOS SÓCIOPOLÍTICOS

A educação no Brasil, a priori, buscava, através do doutrinamento, evangelizar e apresentar ao público indígena e negro aspectos relacionados ao desenvolvimento social e econômico do período colonial. A finalidade era assegurar, através da educação oferecida, o bom desenvolvimento das atividades ligadas à Coroa Portuguesa, ao mesmo tempo em que garantia mão de obra barata e mantinha a ordem hierárquica no local.

À luz da análise de Haddad e Di Pierro (2000), referente ao campo legal, a primeira Constituição do Brasil, em 1824, estabeleceu o cumprimento de “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (p. 109), inclusive para os adultos. Contudo, esta influência europeia não transformou a realidade da sociedade brasileira da época. Apesar disto, enraizou-se por definitivo na tradição jurídica, sendo defendida pelas Constituições posteriores. Desde então,

a qualidade da educação oferecida aos grupos sociais marginalizados (negros, pobres e mestiços) e o direito à escolarização básica para todos, inclusive adultos, tornou-se pauta de debates entre as autoridades, mas, até a atualidade, sabemos que essa intenção legal não foi verdadeiramente efetivada.

Como é sabido pelos sujeitos que acompanham a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o processo de implementação da EJA no país foi marcado pela complexidade decorrente dos interesses políticos, econômicos e sociais dos governantes e elites. Na análise de Paiva (1973), este processo transpõe a trajetória de desenvolvimento da Educação, sendo institucionalizado desde a catequização dos indígenas, alfabetização e difusão da língua portuguesa entre os mesmos. De acordo com Paiva, a grande preocupação dos governantes na época era em manter o bom funcionamento da economia colonial.

Corroborando Paiva, Haddad e Di Pierro (2000) analisam que desde o período colonial os membros das igrejas católicas exerciam sua ação educativa missionária na maioria das vezes com adultos, difundindo o evangelho, normas de comportamento e ensinando os ofícios necessários ao funcionamento da economia do período. Fizeram isto inicialmente com os indígenas e, posteriormente, com os negros escravizados.

Para Haddad e Di Pierro (2000), essa proposta tem avançado de forma lenta ao longo da nossa história e, muitas vezes, é interpretada como direito apenas para as crianças. Além disso, completam que a distância entre “o proclamado e o realizado” tem sido agravada por outros fatores, os quais perduram desde séculos, como o fato de os indígenas, negros e grande parte das mulheres serem excluídos sociais desde o período colonial e império, e o ato adicional de 1834 ter delegado a responsabilidade pela educação básica às Províncias, reservando ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, enquanto que, as instâncias menores e com poucos recursos, ficaram encarregadas de educar o público mais carente e mais numeroso. Os autores salientam, ainda, que o pouco que se realizou durante o período em análise deveu-se à mobilização de algumas Províncias.

Mesmo com a abertura do processo de democratização do ensino no país, cujo objetivo era garantir o acesso de toda a população à educação formal,

permaneceu a segregação e marginalização de alguns grupos no setor educacional. O ensino ofertado aos sujeitos das classes sociais com baixo poder econômico era diferenciado daquele oferecido às elites, sendo que, para os adultos que não puderam frequentar a escola em idade considerada apropriada, a educação tinha, somente, a finalidade de produzir mão de obra qualificada para atuar em áreas consideradas periféricas, nas quais a carga horária e desgaste físico eram intensos e o salário baixo, como trabalhos braçais, por exemplo. Também, é importante salientar que o Estado não tinha a intenção de formar sujeitos críticos através da Educação, garantindo uma educação de qualidade, voltada para o exercício da cidadania, pois, conhecendo os seus deveres e direitos, estes indivíduos deixariam de servir, tal como serviam, às elites.

Neste sentido, apresentando intencionalidades legais, mas sem efetivá-las com a mesma eficácia, a Constituição de 1891, primeiro marco legal da República brasileira, atribuiu à União a responsabilidade pelo ensino público. No entanto, novamente, garantiu-se a formação de qualidade para as elites ao invés de mobilizar esforços para as camadas sociais marginalizadas. Ainda, proibiu-se a representação dos adultos analfabetos pelo voto, sendo que a maioria dos adultos de baixa renda da época era iletrada (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Novamente, a “máquina”, cujo nome é Estado, que determina os rumos políticos, sociais e econômicos do país, interferia nos direitos da classe trabalhadora, impedindo-os de exercer a cidadania. Neste contexto, a grande ironia é afirmar que o veto destas camadas sociais ocorreu, unicamente, porque o próprio Estado se recusou a lhes dar o que era seu por direito: a educação escolar.

Embora “[...] o ‘descompromisso’ da União em relação ao ensino elementar, o período da Primeira República se caracterizou pela grande quantidade de reformas educacionais que, de alguma maneira, procuraram um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 109). De acordo com os autores, a partir da década de 1920, a intensificação do movimento de educadores e da população em favor da ampliação do número de instituições escolares e da melhoria da qualidade de ensino favoreceu a implementação de políticas públicas destinadas à educação de jovens e adultos. Exigia-se que o Estado assumisse por definitivo a responsabilidade pela oferta do serviço de

escolarização. Um fator que agravou a situação, contribuindo para que a proposta fosse repensada, foram os índices baixíssimos de escolarização do país – fato que nos deixava desconfortáveis diante de outros países da América Latina e do mundo.

Destarte, conforme Haddad e Di Pierro (2000), a Revolução de 1930, acompanhada pela Constituição de 1934, marcou a reformulação do papel do Estado brasileiro frente à educação pública oferecida à população. A nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação dirigido pelo governo federal, o qual determinasse claramente as esferas de competência da União, dos estados e dos municípios, estabelecendo, entre outras questões, uma série de medidas que confirmaram o movimento em prol de transformações neste setor e reiteraram a responsabilidade do setor público pela manutenção e desenvolvimento educacional do Brasil.

Além disso, na década de 1940 a educação de adultos se firmou como um problema de política nacional, sendo que o Plano Nacional de Educação, de responsabilidade da União, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos, fazendo com que, pela primeira vez, a educação de jovens e adultos fosse reconhecida, bem como a necessidade de olhar para a mesma de modo diferenciado (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Neste momento, os jovens e adultos que não haviam frequentado a escola em idade regular passaram a ser observados com mais atenção, em especial porque a alfabetização dos mesmos poderia garantir o desenvolvimento do país, já que o analfabetismo, como analisa Cunha (1999), era visto como o causador do desenvolvimento escasso do Brasil.

Assim, em 1947, o governo iniciou a Campanha de Educação de Adultos, propondo a alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, a sua capacitação profissional e, entre outros aspectos, o desenvolvimento comunitário. Afinal, o adulto analfabeto era definido como incapaz em todos (ou quase todos) os âmbitos: econômico, jurídico e político, não podendo exercer a maioria dos direitos, como participar de eleições, votando e/ou sendo votado (CUNHA, 1999).

Apesar de a mobilização em favor da Educação de Jovens e Adultos ter se intensificado no período supracitado, surgindo nomes como Paulo Freire em defesa da EJA, o golpe militar de 1964 promoveu uma ruptura política, reprimindo os movimentos de educação e cultura populares. Neste cenário, o Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido, uma vez que a intenção do governo era sufocar as práticas educativas que atendiam aos interesses populares. Entretanto, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), havia a necessidade de dar respostas ao povo, o qual havia tomado consciência sobre um direito de cidadania tido como legítimo.

Nesse período, Freire surgiu com ideias revolucionárias para a época, concebendo a Educação como prática da liberdade, afirmando que esta era um ato de conhecimento capaz de estabelecer uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 1980). Para Freire (idem), a pedagogia, a qual denominou pedagogia do oprimido, deve partir do povo, sendo embasada na sua realidade, construída e reconstruída com o povo, em contínuo processo reflexivo. Esse movimento deve ocorrer a partir da ação-reflexão, constituindo-se em uma unidade dialética, capaz de transformar o modo de ser dos sujeitos, haja vista que se fundamenta na relação de consciência-mundo. Desta forma, a existência é criada a partir das condições materiais que o meio proporciona ao indivíduo, não podendo ser muda, silenciosa ou nutrida de falsas palavras (FREIRE, 1987).

Conforme Aquino (2015), nesta perspectiva freireana, a organização dos conteúdos para a formação de professores para a educação básica deveriam partir de pesquisas no cotidiano escolar e da comunidade, sendo o foco as palavras e temas significativos dos problemas de interesse da comunidade no espaço geográfico.

Embora os esforços e ideias de Freire e outros sujeitos da época para oferecer à população uma educação de qualidade, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi implementado pelos militares que assumiram o poder político e econômico da época. No entanto, mesmo que este tenha sido uma resposta às reivindicações dos populares, como analisam Haddad e Di Pierro (2000), não deixou de atender aos interesses das elites, representadas, no período em questão, pelo regime militar. A implantação do Ensino Supletivo, em 1971, também foi uma atitude do governo que cerceou os direitos da

população, uma vez que tinha como finalidade especial a formação profissional dos indivíduos. Ambos os instrumentos atuaram de forma a extinguir o caráter problematizador do ensino e o sentido crítico que a educação havia adquirido nos anos anteriores ao golpe. Ainda que os avanços propostos pela educação anterior ao MOBRAL e ao Ensino Supletivo tenham sido poucos diante do que os movimentos sociais engajados desejavam, para as elites, representavam o sobressalto indesejado da classe marginalizada, quiçá o início de uma revolução popular.

Como analisa Paiva (1982 apud Haddad e Di Pierro, 2000), tanto o economista Simonsen e o então ministro da Educação, coronel Jarbas Passarinho, passaram a propagandar o MOBRAL junto aos empresários, acreditando que haviam adotado um programa que “livraria o país da chaga do analfabetismo e simultaneamente realizaria uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do ‘status quo’, permitindo às empresas contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada” (p. 114).

Vale ressaltar que esse discurso afirma, mais uma vez na história da EJA, que a educação era oferecida com base nos interesses dos grupos hegemônicos, não havendo preocupação alguma com a produção de material didático condizente às especificidades destes sujeitos, metodologia a ser adotada, qualidade de ensino para a formação de cidadãos, ou seja, a qualificação para a mão de obra que o capitalismo também exigia, não acontecia.

À luz das idéias e pesquisas de Haddad e Di Pierro (2000), a crítica em relação ao MOBRAL ocorreu devido ao curto tempo destinado à alfabetização e aos critérios empregados na verificação de aprendizagem. De acordo com Gadotti e Romão (2006), em todas as situações em que a EJA esteve envolvida, pode-se presenciar a hegemonia do Estado atuando de forma marcante. Firigotto, Ciavatta e Ramos (2005), também analisam que no contexto de implantação da EJA houve muitos momentos de falta de integração entre esta modalidade de ensino e outras políticas, como a melhoria de renda para as famílias e inserção no mercado de trabalho.

Com a retomada do governo pelos civis na década de 1980, ocorreu a ruptura com a política proposta pelo governo militar, de modo que as relações sociais no Brasil voltaram a pensar os direitos sociais dos grupos menos

favorecidos social e economicamente. Neste sentido, o MOBRAL foi extinto na mesma década, sendo substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, também conhecida como Fundação Educar. Embora tenha mantido parte da estrutura do MOBRAL, como funcionários e concepções práticas, a Fundação Educar trouxe inovações, formulando diretrizes político-pedagógicas.

A Constituição de 1988 também trouxe mudanças expressivas para a Educação de Jovens e Adultos. Haddad e Di Pierro (2000) discutem que o processo de redemocratização política do país, aliado a outros fatores, como a reorganização partidária, a promoção de eleições diretas e a liberdade de expressão, larguearam o campo para inovações pedagógicas e transformações na EJA, sendo que, para os autores, nenhum feito no campo institucional foi mais relevante para a EJA nesse período do que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade. Além disso, foi estabelecido um prazo de dez anos para que os governos e a sociedade civil concentrassem esforços para erradicar do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental.

Ainda que o analfabetismo no país não tenha sido erradicado, embora passado mais do que uma década, estes mecanismos, como sinalizam Haddad e Di Pierro (2000), constituíram a base para que houvesse, nestes últimos anos, transformações significativas em relação à expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos. É certo que muitas de nossas reflexões são superficiais, ainda há muito a ser feito. Ações precisam ser adotadas para que os jovens e adultos brasileiros que foram tolhidos de freqüentar a escola por diversos motivos sejam acolhidos de acordo com o que prevê a Constituição do país. No entanto, as lutas que foram e estão sendo travadas em favor dos direitos dos sujeitos da EJA nos fazem presumir que existiram e ainda existem movimentos engajados, comprometidos com a educação e, sobretudo, dispostos a transformar a história de opressão, segregação e desigualdade do Brasil, com contextos tão desiguais em riquezas e investimentos.

2.2 EJA E POLÍTICAS PÚBLICAS: O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD-EJA)

A educação é direito fundamental básico de todas as pessoas e instrumento de inserção sociopolítica, devendo, na sociedade da informação, não deixar de albergar nenhuma pessoa sequer, sendo condição de possibilidade da equidade. Em nível mundial, a educação de qualidade representa prevenção para a construção de uma sociedade sustentável.

Segundo Condé (2012), o contexto de produção de uma política pública é configurado a partir de um problema previamente existente, que, para dispor em um encadeamento bastante exíguo, entrou para a agenda política, teve o delineamento do seu desenho¹ e finalmente sua implementação. Um problema de política pública é, portanto, um problema passível de ser atacado através da ação governamental (ARELLANO GAULT et al., 2012).

Enquanto política pública, a EJA traz em seu bojo histórico o problema do analfabetismo, ainda nevrálgicamente substancial, e do grupo social formado por aqueles que não concluíram a educação básica no tempo preconizado e, conforme Gracindo (2011), “excluído dos bens culturais e econômicos da sociedade, necessita receber atendimento educacional próprio na escola [...] para que possa, finalmente, ao concluir a educação básica, tornar-se cidadão pleno de direitos” (Ibdem, p. 138).

A despeito da possibilidade da existência das políticas públicas, os problemas que as antecedem são, não raro, imbricados entre si. Deste modo, “[...] dificilmente se poderá pensar que um problema público pode ser atacado linearmente. Na prática, serão vários os programas, os atores e as interações que levarão a um efeito desejado” (ARELLANO GAULT et al., 2012, p. 159). A EJA, como qualquer política pública, depende de outras ações governamentais para se instaurar consubstancialmente.

É neste contexto que o PNLD-EJA pode ser considerado uma política pública suplementar à política maior da Educação de Jovens e Adultos, tornando-se um instrumento que responde à necessidade docente em ter um

¹ A terminologia “Desenho” para Condé (2012) equivale à análise e definição sobre: a alternativa a ser selecionada, objetivos, finalidade, financiamento e alcance de determinada política pública.

aporte didático adequado às turmas de EJA - o livro didático (LD). Ainda que se constitua em um recurso bastante criticado por profissionais da área de Educação de diversas modalidades de ensino, este é considerado um instrumento importante durante o processo de educação escolar/formal.

Conforme o PNLD EJA (2014), os debates sobre os materiais didáticos a serem utilizados, especialmente os livros didáticos, estiveram presentes nas reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos desde, pelo menos, 1940, fosse em programas ou políticas para a EJA desenvolvidas pela União. Estes materiais deveriam dar suporte ao trabalho dos educadores da EJA e convir aos estudos dos jovens e adultos matriculados na rede pública de ensino. Contudo, embora os materiais didáticos produzidos para a EJA tenham sido modificados ao longo dos anos devido às circunstâncias históricas (as quais envolveram interesses socioeconômicos e políticos), nem sempre estas mudanças promoveram melhorias no ensino ofertado a este público, havendo, por exemplo, o distanciamento entre as propostas de ensino trazidas pelo livro didático e a realidade vivenciada pelos sujeitos da modalidade de ensino em questão.

Alem disso, como consta no PNLD-EJA (2014, p. 14), “[...] a descontinuidade das políticas implementadas para a EJA, ao longo desse período, não consolidou um campo específico de reflexão e produção de materiais adequados às aprendizagens e à educação de jovens e adultos”, haja vista que alguns agentes sociais que atuavam no período não contribuíram para o desenvolvimento e consolidação de políticas públicas para a EJA. A exemplo, podemos mencionar o fato de que, embora a União tenha desenvolvido um programa de universalização de acesso ao livro didático para a Educação Básica, denominado Programa Nacional do Livro Didático, a EJA permaneceu excluída deste programa desde a década de 1980 (PNLD EJA, 2014).

Com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) a Educação de Jovens e Adultos foi incorporada aos programas do PNLD. A partir da Resolução de n. 18, de 24 de abril de 2007, tinha-se por finalidade distribuir produções didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), todas a título de doação. Ainda, ocorreram outras conquistas relacionadas à oferta do material didático para o público da EJA. A Resolução de n. 51, de 16 de setembro de 2009,

considerando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), discorre sobre a universalização do acesso e melhoria da qualidade da educação básica e fornecimento de material didático.

Em seu Art. 1 garante a distribuição de livros didáticos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) e entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), escolas públicas de ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), federais ou das redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal. Nos incisos 2 e 3 consta que as escolas públicas que ofereçam os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental, respectivamente, serão beneficiadas com livros didáticos abrangendo os componentes curriculares, dentre os quais está Geografia (componente para o qual se volta este estudo). Além disso, no inciso 4, afirma-se que as escolas públicas de ensino médio serão beneficiadas com obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Quanto ao processo de avaliação, escolha e aquisição dos livros didáticos, no Art. 4 consta que este ocorrerá de forma periódica, visando à garantia de ciclos regulares trienais, conforme calendário definido na própria Resolução. Além disso, em Parágrafo único, afirma que os livros didáticos serão entregues para uso dos alunos e educadores beneficiários, podendo estes ter a sua guarda definitiva, sem que haja necessidade de devolução ao final de cada período letivo.

Em cumprimento à Resolução em análise, o PNLD orienta a aquisição de obras que considerem as especificidades dos sujeitos da EJA, suas potencialidades, sejam coerentes em relação ao processo ensino-aprendizagem desta modalidade de ensino, dê o apoio necessário à formação do educando e ao trabalho do educador; apresente conteúdos de qualidade e, dentre outros aspectos, contemple os saberes prévios dos sujeitos da EJA. Além disso, o PNLD-EJA (2014) apresenta dois elementos novos, representando um avanço das conquistas da Educação de Jovens e Adultos: a ampliação para receber inscrições de coleções destinadas ao Ensino Médio, segmento não contemplado anteriormente, e a incorporação de dois componentes curriculares - Filosofia e Sociologia.

Ao assegurar à EJA estes direitos relacionados à aquisição do material didático, um dos objetivos do Plano Nacional de Educação é a erradicação do analfabetismo e o progressivo atendimento a jovens e adultos pela rede pública de ensino. Ainda, tem por intuito estabelecer um programa nacional de distribuição de livro didático que seja adequado ao público da educação de jovens, adultos e idosos (PNLD, 2014).

Diante do exposto, reconhecemos a importância do PNLD para a melhoria da qualidade de ensino da EJA, favorecendo não só o aprendizado e desenvolvimento intelectual dos sujeitos-alunos, como também o trabalho dos educadores e educadoras envolvidos com o processo de ensino e aprendizado. Considerando as propostas do PNLD para a Educação de Jovens e Adultos, as quais asseguram, dentre outras questões, o acesso do público da EJA ao livro didático, observamos que, até então, direitos básicos que devem ser garantidos aos alunos do sistema público de educação no Brasil não eram respeitados quando os contemplados eram os jovens, adultos e idosos da EJA.

Se, conforme a Constituição Federal de 1988 (2012), a educação é um direito de todos e dever do Estado, o qual deve buscar meios para afiançar o desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho, logo podemos concluir que, antes do PNLD, o Estado não assegurava este direito à população que freqüentava as instituições de ensino público do país fora da idade considerada regular – o que denota a ausência de políticas públicas eficazes direcionadas ao atendimento à Educação de Jovens e Adultos e sua permanência na escola, já que a Constituição supracitada também defende a igualdade de condições para o acesso e continuação dos indivíduos na instituição de ensino, sem distinções.

Sabendo dos problemas gerados pela carência de políticas públicas eficientes para a EJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas pela resolução CNE/CEB nº1/2000, atribuem três funções distintas e complementares à Educação de Jovens e Adultos: reparadora, equalizadora e qualificadora, sendo que é apontada a dívida do Estado brasileiro com uma parte considerável da população nacional, além de ressaltado o dever do Estado de ofertar escolarização em relação direta com a

qualificação profissional, haja vista que a sociedade brasileira é constituída, em grande parte, por trabalhadores que estudam.

Como analisa Freire (1996), o educador democrático não pode se negar a reforçar, em sua prática docente, a capacidade crítica e a curiosidade do educando. Pensar corretamente deve implicar o respeito ao senso comum e aos saberes dos educandos e o estímulo à capacidade criativa dos mesmos. Para isso, o educador deve refletir acerca da sua prática e ser um professor-pesquisador.

De acordo com o Guia dos Livros Didáticos do PNLD-EJA (2014, p. 14),

Os desafios para a construção de aprendizagens com qualidade social exigem muitos esforços e ações das políticas públicas sobre uma ampla agenda que inclui temas como financiamento público, aperfeiçoamento do regime de colaboração e de coordenação intergovernamental, formação de professores, mobilização da demanda social por educação na vida adulta, mudança nas concepções de alfabetização e educação básica na perspectiva contínua de estudos e ampliação do acesso à cultura letrada. Entre os vários aspectos que concorrem para melhoria da qualidade da Educação de Jovens e Adultos, está também a oferta de materiais didáticos de qualidade adequados às características da modalidade de ensino.

Nesta perspectiva, é importante considerar que, embora a oferta de livros didáticos condizentes com a realidade e perspectivas dos sujeitos da EJA seja um passo extremamente significativo no sentido de promover educação de qualidade, respeitando as diversidades e as especificidades destes sujeitos, esta, por si só, não transformará a história da Educação de Jovens e Adultos, a qual possui cicatrizes históricas provenientes da opressão, da marginalização e dos interesses sociais, econômicos e políticos do Estado elitista. É necessário um conjunto de ações pensadas por todas as partes envolvidas neste processo e interessadas em, de fato, superar os obstáculos instituídos no decorrer da história da EJA.

2.3 PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS: UM OLHAR SOBRE O PNLD-EJA

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), tanto no passado como na atualidade a EJA sempre compreendeu um conjunto diversificado de processos e práticas formais e informais condizentes com a aquisição ou ampliação de

conhecimentos básicos, competências técnicas e profissionais ou habilidades socioculturais. Boa parte destes processos educativos ocorre fora do ambiente escolar, sendo concretizados no meio familiar, no trabalho e em outros espaços de convívio social.

Apesar disto, nem sempre os conhecimentos constituídos pelos jovens e adultos da EJA foram respeitados, de modo que, até mesmo na contemporaneidade, algumas instituições da educação formal desprezam os saberes adquiridos por estes sujeitos ao longo de suas vivências. Inclusive, em alguns casos, estes conhecimentos prévios são negligenciados no próprio ambiente escolar direcionado a atender o público da EJA, fazendo com que desistam de concluir o processo de escolarização.

Considerando os indivíduos jovens e adultos brasileiros, podemos afirmar que, neste grupo, o índice de analfabetismo é uma questão recorrente – fato observado desde o período de colonização do Brasil, tendo suas raízes na formação do país. Contudo, a pouca eficiência do sistema de educação brasileiro e de políticas públicas capazes de combater os problemas relacionados à escolarização e permanência destes sujeitos na escola na faixa etária considerada desejável acabam impedindo os avanços no âmbito educacional e comprometendo, também, as chances de melhorias sociais e econômicas da população como um todo, haja vista que quanto menor o nível de escolarização dos sujeitos, menores são as suas possibilidades de progredir economicamente e de o país se desenvolver neste sentido.

Considerando os problemas referentes à Educação de Jovens e Adultos no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 5.692, promulgada em 1971, incluiu um capítulo direcionado à EJA pela primeira vez na história das legislações nacionais. No período, denominada de Ensino Supletivo, a educação de jovens e adultos tinha por objetivo suprir a escolarização regular para jovens e adultos que não tinham permanecido ou concluído a escolarização na faixa etária correspondente ao ano de ensino. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em substituição a Lei anterior, estabelece novas diretrizes para a EJA e consolida a política do direito à educação para todos os jovens e adultos que não tiveram escolarização na idade formal (BRASIL, 1997).

Apesar de as mudanças nas políticas para a EJA terem sido significativas, Di Pierro (2010) analisa que o capítulo dedicado à EJA no PNE, aprovado pelo Congresso na forma da Lei n. 10.172/2001, reconheceu a extensão do analfabetismo absoluto e funcional e sua desigual distribuição entre as zonas rural e urbana, entre as regiões do Brasil e os grupos de idade, sexo e etnia, sendo que, de acordo com a autora, o Plano admitia a insuficiência em apostar na dinâmica demográfica e atuar somente junto às novas gerações. A proposta era que ações de escolarização fossem desenvolvidas também entre adultos e idosos.

A análise de Di Pierro em relação ao PNE reafirma a preocupação atual das autoridades acerca do ensino e aprendizado desenvolvido para e pelo público da EJA. O Plano afirma o insucesso das políticas públicas diante das metas de superação do analfabetismo, fazendo-nos refletir quanto à ineficiência das mesmas em determinados aspectos.

O PNLD representa um passo importante no processo de superação destes problemas, uma vez que propõe um trabalho diferenciado com o público da EJA, o qual atende às necessidades destes sujeitos através de uma proposta metodológica adequada, com conteúdos selecionados de acordo com os interesses e indigências dos educandos, investindo nas competências e criticidade dos mesmos e, entre outras questões, na formação para a cidadania. Além disto, favorece o trabalho do educador, haja vista que delinea abordagens de acordo com a proposta da EJA.

No entanto, embora a proposta do PNLD atenda aos interesses da demanda, existem outros fatores que podem incidir de forma pouco favorável no processo de ensino e aprendizado da EJA, tal como a formação dos profissionais. Um material didático elucidativo não funcionará plenamente se o mediador não fizer as intervenções adequadas.

E assim, recomendamos que as políticas públicas no processo de alocação dos recursos para a Educação Básica priorizem de modo significativo a Educação de qualidade, que as mesmas não se transformem em “fronteiras” para a EJA, no sentido de colocar em prática a essência da Educação de Adultos vivenciada em outras comunidades, até por que, muitas vezes pensa-se na destinação dos recursos exclusivamente para aquisição de materiais, a exemplo

dos livros didáticos, e, muitas vezes, não é priorizada a destinação de tais recursos na formação dos docentes que usarão os materiais didáticos adquiridos.

3 LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA

No cotidiano da escola e da comunidade, o livro didático tem sido um grande referencial para os alunos e para os professores, uma eminente fonte de informação. Contudo, não deve ser a única, conforme ressaltamos na Introdução desse trabalho. Referente ao ensino de Geografia, tal recurso deve ser utilizado como um suporte para que os alunos sejam levados a uma reflexão sobre o e no espaço, estudando o componente de forma reflexiva a partir do seu contexto, da sua comunidade.

Partimos do pressuposto de que o ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos tem como proposta trabalhar os conteúdos geográficos enfatizando a produção de conhecimentos na formação do aluno, promovendo a compreensão sobre a cidadania, o desenvolvimento da capacidade dos alunos, a percepção do espaço geográfico e suas respectivas relações sociais, econômicas, culturais, ambientais, políticas e éticas. Contudo, é preciso desconstruir a cultura de trabalhar os conteúdos da geografia escolar de maneira fragmentada, distanciados da realidade dos educandos. Por essa razão, não é estranho afirmar que esta postura tem contribuído para uma aprendizagem mecânica, que não ajuda o aluno a dar sentido aos saberes geográficos.

Brabant (1989) afirma que a geografia escolar, com seu discurso descritivo, até determinista, elimina, na sua forma constitutiva, toda preocupação de explicação. A primeira preocupação é descrever em lugar de explicar; inventariar em lugar de analisar e de interpretar. Essa característica é reforçada pelo enciclopedismo e avança no sentido de uma despolitização total.

De acordo com Freire (1996, p. 13):

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino "bancário", de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer, em que pese o ensino "bancário", que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo "conhecimento" lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do "bancarismo".

Porém, para superar os obstáculos impostos pela prática da educação "bancária", é preciso que o educando permaneça curioso, que se aventure,

estímule a sua capacidade de arriscar, imunizando-se contra a situação apresentada. Afinal, conforme Freire (1996), os seres humanos têm a capacidade de ir além de seus condicionantes, embora isto não signifique que os sujeitos são indiferentes ao educador "bancário" e ao educador "problematizador".

Sobre a fragmentação do ensino de Geografia, Callai (2001, p. 139) afirma que:

São aspectos naturais e humanos do espaço geográfico, traduzidos em aulas sobre relevo, vegetação, clima, população, êxodo rural e migrações, estrutura urbana e vida nas cidades, industrialização e agricultura, estudados como conceitos abstratos, neutros, sem ligação com a realidade concreta da vida dos alunos.

Vesentini (1991) lembra que o discurso geográfico clássico trazido para a sala de aula tem caráter descritivo e mnemônico, apresenta compartimentação em ramos estanques (física, humana, regional e geral), além de avançar sobre outras ciências para copiar certos ensinamentos. Este mesmo discurso é refletido nos Livros Didáticos que não tem como ponto de partida a realidade atual, o espaço geográfico que, em sua maioria, compreende a sociedade e a segunda natureza.

Portanto, diante do que foi abordado na introdução deste capítulo, é de grande relevância discorrer sobre recursos didáticos, haja vista que, historicamente, o livro escolar se configura como um instrumento essencial para o trabalho com os conteúdos geográficos, como ponto de partida para as inovações. Para melhor compreensão trazemos a seguir um pouco da história do livro didático.

3.1 LIVROS DIDÁTICOS: HISTÓRIA DA PRODUÇÃO E FINALIDADES

O livro didático faz parte da cultura e da memória visual de muitas gerações. Mesmo em meio a uma sociedade marcada pelos avanços tecnológicos, este recurso permanece como um importante instrumento de trabalho pedagógico, através do qual o professor pode organizar, desenvolver e avaliar seu trabalho em sala de aula. Além disso, espera-se que o livro didático ofereça uma orientação para que o professor busque, de forma autônoma, outras

fontes de experiências para complementar o seu trabalho. Sobre a importância do livro didático como recurso pedagógico, Bittencourt (2001, p. 73), afirma que:

Ele é portador de textos que auxiliam, ou podem auxiliar, o domínio da leitura escrita em todos os níveis de escolarização, serve para ampliar informações, veiculando e divulgando, com uma linguagem mais acessível, o saber científico. Possibilita, igualmente, a articulação em suas páginas de outras linguagens além da escrita, que podem fornecer ao estudante uma maior autonomia frente ao conhecimento. Por seu intermédio, o conteúdo programático da disciplina torna-se explícito e, dessa forma, tem condições de auxiliar a aquisição de conceitos básicos do saber acumulado pelos métodos e pelo rigor científico.

Dessa forma, para que o conhecimento científico seja difundido na sala de aula, é necessário que o livro didático apresente uma linguagem cada vez mais acessível, possibilitando uma melhor compreensão por parte dos alunos. No entanto, alguns professores, ao fazerem uso dessa linguagem, acabam simplificando demais questões complexas que carecem de aprofundamento e, com essa atitude, além de comprometer a ação do livro didático na formação intelectual mais autônoma dos alunos, compromete também os conteúdos do livro no que diz respeito à análise crítica ou então aos possíveis embates referentes à discordância das ideias expostas pelos autores como “verdade absoluta”.

Nesse sentido, é necessário destacar a importância que vem ganhando a atuação do professor, pois cabe a ele utilizar esse instrumento de maneira adequada, não atribuindo ao livro o papel de protagonista e nem tão pouco deixar que ele seja esquecido pelos modernos meios de comunicação. Segundo Romanatto (1987, p. 85),

[...] O livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente. [...] Os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula. [...] Um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível. O livro didático não é um mero instrumento como qualquer outro em sala de aula e também não está desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação. O que se questiona é a sua qualidade. Claro que existem as exceções.

Entretanto, mesmo que o livro didático apresente conteúdos, métodos avaliativos e propostas de ação de boa qualidade, é necessário que, ao ensinar Geografia, o professor trace caminhos que levem à leitura do espaço através dos conteúdos e imagens, por exemplo, bem como utilize diferentes linguagens que auxiliem na prática docente, relacionando-as ao cotidiano de seus alunos, a fim de permitir a reflexão geográfica a partir da realidade local.

Com relação ao uso dos livros didáticos pelo docente, Kimura (2010) afirma que, tanto um livro como outro terão o mesmo valor se o seu uso for mecânico² e se ele se constituir, como vem acontecendo frequentemente, em um livro-guia, o mestre do ensino-aprendizagem, ou seja, o professor planeja a sua própria aula quase que exclusivamente com base no livro didático, que se configura como o único recurso.

Em outras situações, o livro didático é utilizado como auxiliar, sendo parcialmente consultado, fazendo-se uso de outros impressos e dispositivos. Para Kimura (2010), se o livro for bem utilizado, servirá como material de apoio para as aulas, podendo, o professor, se apropriar do mesmo, assim como de outras mídias disponíveis.

Há, ainda, o grupo daqueles que abominam o livro didático, que consideram esse recurso um obstáculo, impedindo os alunos de desenvolverem capacidades e procedimentos escolares de forma mais crítica e completa, haja vista que, para eles, os temas trazidos por estes livros são simplificados e oferecem um conhecimento pronto, acabado e sem questionamento.

Munakata (2001, p. 91-92), por exemplo, afirma que:

Os usos que um (professor) e outro (aluno) fazem do livro didático são diversos, múltiplos [...]. Dito de modo mais claro: se um professor usar o livro didático, isso não significa necessariamente que ele seja malformado, ignorante, como fazem supor as metáforas de “muleta”, “escora” etc. Não há apenas uma maneira de ler um livro – ainda mais em se tratando de livros didáticos, para o que é mais conveniente falar em “uso” do que em “leitura”. Esses livros são carregados de um lado para o outro; são rabiscados (embora o governo não goste disso...); raramente são lidos de ponta a ponta ou na sequência em que seus conteúdos estão ordenados.

² Como mecânico, entende-se o uso do livro didático sem que haja reflexão, sem que seja estimulada a criticidade do aluno. Simplesmente, a informação é recebida, mas o conhecimento não é construído através de discussões, problematização do assunto, etc.

Desta maneira, é importante destacar que o principal ponto a ser discutido não é, necessariamente, a qualidade do LD, nem mesmo a falta de conhecimento a respeito dos fenômenos geográficos por parte de alguns professores. O mais importante a ser analisado, portanto, é a maneira como o docente utiliza este recurso, levando, também, os alunos a utilizá-lo criticamente nas aulas de Geografia. Afinal, é importante destacar que este recurso não é utilizado somente pelos professores, mas, sobretudo, pelos alunos.

Em se tratando do uso do livro didático pelos alunos, Bittencourt (1997) salienta que os educandos avaliam o livro escolar de maneira diferente. Para alguns discentes, principalmente das séries mais avançadas, o LD é desnecessário. Mas, para a maioria dos alunos e pais de alunos, o livro, embora não muito querido, serve para cumprir as tarefas determinadas pelo professor, fazer pesquisas escolares e estudar para a avaliação. No entanto, ainda que essa ideologia acerca do livro didático tenha sido transmitida por muitos anos, até a atualidade – em alguns casos, é importante ressaltar que é raro o aluno fazer a leitura do livro de maneira espontânea, para obter conhecimento, sem que haja uma determinação a cumprir (atividade, avaliação, etc.).

Para Munakata (1997), são necessárias mais pesquisas e reflexões acerca dos diversos usos que atores escolares fazem do livro didático. É importante que, cada vez mais, sejam realizadas análises sobre as práticas e os usos dos livros escolares, bem como os seus conteúdos e ideologias.

Sobre esta questão, Bittencourt (2001) afirma que, por transmitir o interesse de determinadas classes de poder e do Estado, o livro didático é um importante veículo sistematizador de conteúdos, carregando consigo um papel ideológico muito forte. Dessa forma, ele acaba sendo o “mediador entre a proposta oficial do poder, esplanada nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelos professores” (BITTENCOURT, 2001, p. 72-73).

Ao analisar o livro didático do ponto de vista ideológico e como um produto mercadológico, Bittencourt (1997) discute ainda que, pelo fato de este recurso didático apresentar diversos usos, os professores e os alunos podem transformá-lo, não como recurso ideológico e mercadológico, mas adequá-lo às necessidades e realidade de onde se estuda, tendo o professor autonomia para

fazer adequações, críticas e novas propostas, trabalhando, não necessariamente, a reprodução do que está escrito no mesmo.

Diante disso, é necessário ressaltar a importância da atuação do professor, principalmente no que se refere as mais diversas formas de utilização do livro escolar, uma vez que, ao aproximar descrições conteudistas presentes no LD da realidade do aluno, pode transformar a visão ideológica, muitas vezes presente no livro didático, como mencionado acima. Portanto, as práticas devem ser voltadas para como este instrumento pedagógico pode ser aproveitado e adequado, a partir de um enfoque reflexivo em torno das concepções não dogmáticas e alienadoras, quando presentes. Assim, vejamos a abordagem de Freire (2011, p. 72) ao mencionar a libertação dos oprimidos ao se reconhecerem como homens:

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica do ser do homem.

Neste sentido, as mais diversas formas de uso, dependendo de como forem direcionadas, podem levar o indivíduo à prática da liberdade. Tanto o professor, no sentido da prática pedagógica, quanto o professor e o aluno, no sentido do aprimoramento e construção do conhecimento, podem deixar o posto de oprimido.

Assim sendo, é importante destacar que, sobre este instrumento, há diversas discussões com relação a sua conceituação, sendo importante compreender o real papel do LD, a partir do conceito empregado. Segundo Bittencourt (2008), o Livro Didático é, aparentemente, simples de se identificar, mas difícil de definir. Fazendo uma reflexão acerca de tal recurso, a ideia de Pontuscka (2007, p. 339) comunga com a ideia de Bittencourt, ao concordar que:

Este recurso apresenta múltiplos aspectos, sendo uma produção cultural e, ao mesmo tempo uma mercadoria, devendo, portanto, atender a determinado mercado. É uma produção que leva o nome de um ou mais autores, mas tem por trás todo um grupo de pessoas em seu tratamento industrial antes de sua chegada às escolas e livrarias. Como mercadoria, o importante para as editoras é que ele seja vendido, e é preciso considerar que o grande comprador do livro didático é o governo federal.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que o Livro Didático é, sem dúvidas, um dos maiores veiculadores de conhecimentos sistematizados e um produto cultural de grande divulgação entre os que têm acesso à educação brasileira, pois é uma mercadoria comprada e distribuída, muitas vezes, sem a devida análise por parte da comunidade escolar.

Assim, tal recurso pode ser compreendido como objeto de consumo, restrito a uma ordem de cunho econômico-financeiro; muitas editoras, com a intenção de obter lucros imediatos, produzem os livros escolares sem ter uma preocupação maior com os objetivos primários da obra didática, buscando na fonte os devidos diagnósticos produzidos pela escola. Deste modo, estas obras, geralmente, são descontextualizadas das reais situações das comunidades. Mesmo havendo uma qualidade teórica, em muitos casos, a exemplificação é feita de acordo com a realidade de quem escreve. Destaca-se, aqui, que a maioria das editoras e autores concentra-se nas regiões Sul e Sudeste.

Essa preocupação sobre as questões metodológicas inerentes aos Livros Didáticos existe desde 1970, quando o Governo Federal adotou como política a distribuição dos livros escolares. A partir daí, esse recurso se tornou “um negócio bastante lucrativo para as editoras, pois elas recebem uma parcela do pagamento adiantado, produzem os livros e a compra é garantida pelo estado”. (SANTOS, 2006, p. 57).

Assim sendo, podemos entender este recurso pedagógico como um produto mercadológico que, como outro qualquer, precisa agradar os compradores. Em sua maioria, são utilizados como instrumentos pedagógicos, quando adquiridos para fins educacionais e que contemplam um conjunto de informações e conteúdos de determinada “disciplina” – se assim podemos denominar os componentes do atual currículo escolar brasileiro.

Outro fator relevante no que se refere ao uso do LD é o cuidado com a simples reprodução e aplicação de tais conteúdos, visto que a elaboração desses materiais, muitas vezes, aborda características típicas dos lugares onde os autores moram e são utilizados por alunos que vivem em regiões totalmente diferentes, não fazendo parte da realidade e cotidiano do local onde o livro foi produzido.

Tratando-se da EJA, a escolha dos livros didáticos e seus conteúdos devem ser mais bem pensados, haja vista que os sujeitos da EJA precisam reconhecer aspectos da sua história nas discussões propostas. Isso porque, por se tratar de um público com diversas vivências e em idade escolar superior àquela considerada regular para o ano de ensino que freqüentam, é importante que sejam estimulados a continuarem freqüentando a escola. Uma forma de fazer isto é contemplar assuntos que estejam de acordo com às suas necessidades.

Por isso, o ideal é que o aluno seja tratado como um sujeito ativo no processo de ensino, considerando também as suas concepções e visões acerca dos conteúdos trabalhados. No Brasil, há professores com boa formação, enquanto outros não; há os que possuem grande compromisso com os alunos, que buscam fazer projetos individuais, que usam os mais diversos livros didáticos; e, também, há aqueles que se limitam ao manual, utilizando filmes, músicas, saídas a campo, etc. Contudo, o que mais observamos é que, na realidade educacional brasileira, o livro didático é muito presente nas práticas de ensino e aprendizagem. Silva (1996, p. 08), ao se referir ao livro didático no contexto da educação brasileira, menciona que:

O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis. E aprender, dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do livro "didático": comprar na livraria no início de cada ano letivo, usar ao ritmo do professor, fazer as lições, chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é assim mesmo (e somente assim) que se aprende.

Percebemos, portanto, que a visão de outrora, de um professor fadado a utilizar livros e cadernos, ainda perpassa por gerações. É, neste caso, um estereótipo da visão indissociável do professor/livro. Estas práticas podem ser percebidas, por exemplo, quando, em processos avaliativos, ao sugerir leituras aos alunos, indicam as páginas a serem estudadas, limitando assim, as

informações acerca do tema tratado. Ainda, salientamos o saudosismo dos pais em relação ao livro didático, conforme apresentado por Silva (1996).

Em alguns casos, os próprios pais, por terem vivenciado o período de hegemonia do livro na sala de aula, cobram dos professores o uso do LD, como se somente este recurso fosse capaz de trazer a informação e/ou o conhecimento para o seu filho/aluno. Também, para corresponder às expectativas desses pais e, muitas vezes, da própria instituição, o docente se vê obrigado a seguir o cronograma proposto pelo livro didático, cumprindo, sem seleção ou problematização, a proposta trazida pelo LD e os conteúdos apresentados no mesmo.

Por muito tempo, esse recurso pode ser interpretado como um material impresso, que servia como o “norteador” das aulas, como um currículo pré-estabelecido que deveria ser cumprido no decorrer do ano letivo. Com o passar do tempo e a atual conjuntura da realidade educacional brasileira, e porque não, mundial, o surgimento das novas tecnologias, possibilitou aglomerar as mesmas informações contidas no material impresso em formatos virtuais e digitais, como em sites, CD, DVD, dentre outros, possibilitando a desmistificação do LD enquanto um instrumento necessariamente impresso.

Vale salientar que, no universo contemporâneo, o livro didático coexiste com diversos outros instrumentos, como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, softwares didáticos, internet, dentre outros, mas, ainda assim, seja o livro impresso ou digital, continua ocupando um papel central, fundamental na escolarização e no cotidiano educacional brasileiro. Atualmente, passados cem anos de escolarização, as condições de ensino, assim como as situações de trabalho escolar, modificaram-se. Os Livros Didáticos também sofreram mutações significativas (KIMURA, 2010).

Diante desse processo, a atual geração dos livros, além de apresentar textos que ensaiam diferentes enfoques teóricos discutidos nas universidades, também contém textos com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Uma boa parte dos livros, os mais inovadores aliados à ideia de construtivismo e das concepções críticas para o ensino de Geografia, condenam a tradicional prática da leitura mecânica, seguida de uma explicação precária guiada, na maior parte, pelo exercício em forma de questionário, que deverá ser feito posteriormente.

Estes livros propõem debates, sensibilização do tema por meio de leitura e interpretação de imagens, mapas, músicas, poemas, e outras propostas que possam estar relacionadas ao cotidiano dos estudantes. Sobre essa questão, Kimura (2010, p. 25) afirma que:

[...] são avaliados como pouco apropriados os livros didáticos com textos mais discursivos. Eles são considerados “massudos” por trazerem conteúdos tidos como muitos densos e difíceis, que não fazem concessões ao longo do texto discursivo, mediante alternância com atividades, exercícios e encaminhamentos para um possível tratamento didático.

Embora seja sugerida a inserção de atividades e textos mais dinâmicos no LD, é de grande relevância frisar que, em relação aos mapas e gráficos no livros de Geografia, por exemplo, recomenda-se que o professor tenha atenção com a maneira como são apresentados para desenvolver, juntos aos alunos, um trabalho mais significativo, estimulando a reflexão e a criticidade com relação às imagens, gráficos e mapas. De acordo com Pontuschka (2007, p. 345),

[...] as imagens constituídas por fotos, pinturas e gravuras são necessárias em um livro de Geografia, porque podem complementar os textos; podem interagir com eles, sendo parte integrante de seu conteúdo, e podem ser ainda empregadas em atividades em que sejam solicitadas aos alunos reflexões sobre paisagens ou localidades quaisquer. (PONTUSCHKA, 2007, p. 345).

Referente aos mapas, gráficos e tabelas, como afirmado anteriormente, é preciso que sejam usados de maneira crítica e proveitosa. Estes instrumentos representativos devem estar contidos nos Livros Didáticos, mas o que nos faz refletir é a forma como os professores e alunos irão utilizá-los, visto que não podem ser tidos como meras ilustrações nos materiais. Principalmente na EJA, onde o aluno já possui ampla vivência.

Tratando-se, especificamente, do Livro Didático de Geografia (o qual será abordado a seguir), ele deve conter o conhecimento geográfico por meio do qual se pretende levar o aluno a melhor conhecer a sua realidade, pois a função dos conteúdos fundamentais para a Geografia é a de possibilitar ao aluno a compreensão, de forma ampla, dessa realidade, possibilitando que nela interfira de maneira mais consciente e propositiva, valorizando seus diferentes componentes e mantendo o equilíbrio dinâmico da interação estabelecida.

O LD de Geografia deve apresentar estratégias de integração dos conhecimentos geográficos e das experiências que os alunos possam ter em relação aos novos conceitos elaborados. Para Sposito (2008), o livro escolar deve, também, ressaltar a origem e os princípios que conduzem a dinâmica do processo de alteração das variáveis naturais e sociais que se articulam na realidade contemporânea, privilegiando, assim, os aspectos socioambientais para a leitura do espaço geográfico.

A esse respeito, o Guia do Livro Didático (2007 apud SPOSITO, 2008 p. 27) aborda que:

[...] Um livro didático de geografia deve, primeiro preparar o aluno para atuar num mundo complexo, localizar-se, decodificá-lo, compreender seu sentido e significado; e, segundo, desenvolver seu espírito crítico, que implica no desenvolvimento da capacidade de problematizar a realidade, de propor soluções e de reconhecer a sua complexidade.

No entanto, devemos pensar no estudante enquanto um ser dotado de conhecimentos prévios, que, por sua vez, necessita ser instigado a aflorar estes conhecimentos diante das discussões e problematizações nas salas de aula, em perspectivas que tragam as questões da comunidade para reflexão no cotidiano da escola. Assim, Freire (2015, p. 56) aborda que: “O educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se”.

Neste sentido, é papel do educador promover o aprendizado considerando as diversas situações que fazem parte da realidade do aluno, estimulando-o a questionar, a fazer relações entre o conteúdo apresentado e o seu cotidiano, etc. É preciso aproveitar o livro didático como um todo, oferecendo aos alunos, também, outros recursos e materiais para que possam contrapor às ideias do livro e construir, sempre que possível, as suas verdades. No caso dos alunos da EJA, esta postura do educador se torna ainda mais importante, pois esses sujeitos possuem conhecimentos prévios frutos de suas vivências, as quais devem ser inseridas no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da construção, desconstrução e [re]construção do conhecimento.

Com a democratização da educação, convivemos, também, com a massificação da escola. Os Livros Didáticos se tornaram mais enxutos e

passaram a ter mais ilustrações. Isso porque surgiram críticas ao enciclopedismo, ao excesso de informações, etc. Entretanto, a grande problemática que se discute não é, exclusivamente, a qualidade dos livros. Pode-se ter um bom periódico e, mesmo assim, não utilizá-lo de acordo com a realidade dos estudantes. Segundo Lajolo (2007 *apud* SCHÄFFER, 2003, p. 141), o caso é que “[...] não há livro que seja à prova do professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor”, pois, o melhor livro é, apenas, um livro, instrumento de aprendizagem. Este contém informações como qualquer outro, no entanto, se as informações não forem discutidas, contextualizadas, problematizadas, é provável que não possuam nenhuma representação para o aluno.

A esse respeito, Vesentini (1989, p. 167) nos diz que:

O professor pode e deve encarar o manual não como o definidor de todo o seu curso, de todas as suas aulas, mas fundamentalmente como um instrumento que está a seu serviço, a serviço de seus objetivos e propostas de trabalho. Trata-se de usar criticamente o manual, relativizando-o, confrontando-o com outros livros, com informações de jornais e revistas, com a realidade circundante.

Portanto, em suas práticas na modalidade de ensino EJA, sugerimos que o professor pense em metodologias pautadas em uma maneira envolvente e dinâmica de ensinar, de modo que o aluno possa interagir e se identificar com e nos conteúdos. Para que isto ocorra, é preciso conhecer a fundo quem são os alunos da EJA, pois há uma heterogeneidade não apenas na idade, mas, sobretudo, nas histórias e vida que cada um leva às escolas. São muitos trabalhadores e trabalhadoras rurais, domésticas, homens e mulheres pobres, vários vulneráveis socialmente, que já chegam às salas de aula sem motivação. É preciso um olhar diferenciado, voltado para a emancipação, autonomia e inserção destes sujeitos no mundo, exercendo os seus direitos e deveres de cidadãos.

Sendo assim, o livro didático como material de apoio nas salas de aula, deve ser utilizado de forma correta. Na concepção de Pontuschka (2007, p. 132), para atingir esse uso do LD de modo correto, “Faz-se necessário questionar os conteúdos geográficos que estão sendo ensinados e os métodos utilizados perguntando-se sempre se o saber transmitido está realmente a serviço do estudante.”

Podemos destacar que, nem sempre, as propostas metodológicas advindas dos Livros Didáticos estão ligadas às concepções do professor e suas abordagens durante suas aulas, na forma como os conteúdos são explorados. Desta maneira, é necessário que os conteúdos sejam atrelados a outras fontes de informação, de modo que estejam intrinsecamente associadas à realidade dos educandos. Sobre esse contexto, Lajolo (1996, p. 06) nos aponta que:

Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado.

No que toca aos Livros de Geografia e partindo da realidade brasileira, Pontuschka (2007, p. 343) analisa a seguinte situação:

O Brasil é um país de grande extensão territorial, construído por realidades culturais muito diferentes, que os conteúdos do livro didático não têm condições de abarcar. Daí advém a necessidade de um professor bem formado, que saiba relacionar os conteúdos e as imagens do livro com diferentes linguagens disponíveis e com o cotidiano de seus alunos, tornando a sala de aula um lugar de diálogo e de confronto de idéias diferenciadas.

Daí, a necessidade de uma análise concreta, pois, independente da avaliação que é feita e orientada tendo por base o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), há orientações específicas na área de Geografia. Dentre elas, Pontuschka (2007) se refere à análise da capa, autor ou autores, público, apresentação, índice e estrutura do livro, diagramação, imagens, representações gráficas e cartográficas, proposta teórico-metodológica, linguagem, atividades e bibliografia.

Atualmente, a síntese do documento sobre a avaliação pedagógica, pela qual passam os livros e as coleções distribuídas pelo MEC, é apresentada no Guia do Livro Didático distribuído às escolas e também disponível *on-line* no site do PNDE (Portal Nacional de Documento Eletrônico).

De acordo com Schaffer (2003), as escolas elegem, por meio do Guia, os livros que serão trabalhados pelo período de três anos, sendo que o livro escolhido só poderá ser substituído no início de um novo ciclo de três anos. Após análise dos livros, são escolhidas duas opções de títulos por disciplina. Se a

primeira não conseguir ser negociada com as editoras e com os detentores dos direitos autorais, a segunda opção é a que passará a valer. É importante ressaltar que os professores de uma mesma disciplina precisam chegar a um consenso com relação ao livro adotado, haja vista que a obra valerá para todos os alunos do ano/série correspondente na instituição de ensino.

Quanto ao objetivo do Guia do Livro Didático, não é limitar a escolha do professor, mas ampliar o leque de possibilidades, apresentando resenhas e comentários, contendo informações teóricas e metodológicas recomendadas pelo MEC. Segue um exemplo de resenha apresentada pelo Guia Nacional do Livro Didático (2014, p. 84-85), caracterizando a Coleção É bom Aprender, dos anos Iniciais do Ensino Fundamental da EJA:

A obra destina-se aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e é composta por três volumes [...]. Sua proposta didático-pedagógica pauta-se na ideia de um aprendizado com autonomia, ressaltando o papel do educador como mediador entre, de um lado, os conteúdos propostos na obra e, de outro, os conhecimentos, as vivências e a realidade dos próprios estudantes e do espaço escolar. A obra está estruturada por componente curricular. [...]

Em cada volume da obra, as unidades são divididas em capítulos, os quais abordam variados aspectos do conteúdo ou algum tema em discussão. Cada unidade é iniciada com uma seção denominada “Trocando Ideias”, cujo propósito é possibilitar, ao educador, a investigação e o resgate dos conhecimentos que os estudantes possuem sobre o tema a ser discutido, propondo uma reflexão sobre esse tema e um olhar para o cotidiano dos estudantes. Além disso, ao longo da obra, a seção “De Olho no Tema” busca evidenciar temáticas transversais relacionadas a cada assunto específico em estudo.

Além de utilizar o Guia, o professor também pode estabelecer critérios de avaliação que irão auxiliar em uma boa escolha do Livro Didático. Por essa razão, é necessário que o educador tenha conhecimento desses critérios antes de escolher o livro que pretende utilizar em seu trabalho pedagógico. Assim, os livros didáticos, conforme Sposito (2008), não podem expressar preconceitos, discriminação ou doutrinação religiosa e política; não podem apresentar erros ou induzir a erros; não podem ser desatualizados; devem expressar coerência metodológica, entre outros aspectos.

Faz-se necessário, também, que a escola se organize para uma escolha coletiva, com o objetivo de discutir procedimentos de análise, examinando exemplares de livros solicitados às editoras, ponderando a respeito do perfil do

aluno, do Projeto Político Pedagógico da escola e, sobretudo, planejando o trabalho continuamente.

Diante do que é apresentado, existem algumas situações, por exemplo, que devem ser destacadas e questionadas. Afinal, será que mesmo observando e analisando os itens anteriormente mencionados, o livro pode ser usado sem qualquer planejamento e ou intervenções?

A escolha de um bom Livro Didático não obriga o professor a utilizar somente ele. Outras bibliografias podem ser consultadas, a exemplo de textos complementares, seja para estudar o conteúdo, para suprir uma lacuna ou complementar e ampliar informações. Ou seja, é apenas um dos instrumentos de apoio ao trabalho do professor. Deve ser compreendido, portanto, como elemento de intermediação nos processos de ensino e aprendizagem e tem o objetivo de atender às condições de compra pelo Governo Federal, para ser distribuído para as escolas em todo Brasil.

É com essa caracterização conceitual que o LD carrega as determinações de uma política pública muito importante para a educação básica brasileira, pois incorpora, direta e indiretamente, a tensão entre vários sujeitos nela envolvidos.

3.2 ENSINAR GEOGRAFIA PARA JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A Geografia escolar, em seu processo de evolução e sistematização através das diretrizes curriculares, buscou acompanhar as tendências da Geografia enquanto ciência, a qual passou por diversas transformações e correntes de pensamento, desde a tradicional até a contemporânea. À luz da idéia de Saviani (1988), a corrente tradicional é intelectualista e enciclopédica, haja vista que prioriza a transmissão dos conteúdos de modo dissociado da experiência do aluno e das realidades sociais nas quais estão envolvidos. Ainda, de acordo com esta corrente, o professor é o detentor do saber. Já a corrente contemporânea da educação é o oposto: busca-se uma escola ativa, a qual tenta compreender como ocorre a aprendizagem do aluno, quais são as suas

habilidades, competências, suas vivências, etc. Além disso, a criticidade é promovida, os conhecimentos prévios são respeitados, e o professor atua como mediador do processo de construção do conhecimento.

O atual processo de ensino e aprendizagem apresenta uma grande defasagem, sendo que, no ambiente cotidiano da escola, alguns alunos e professores não mais encontram motivação para ensinar e aprender. Vesentini (1989), ao discutir esta questão, menciona que o livro escolar acaba tomando a forma de critério do saber, fato que pode ser ilustrado pelo cotidiano do professor que diz: “veja no livro”, “estude para a prova da página X até a Y”, “procure no livro”, etc.

Entretanto, mesmo reconhecendo as novas abordagens para a produção de conhecimento, alguns professores não estão convencidos da possibilidade de trabalhar inovando nas práticas tidas como tradicionais, sobrepondo métodos engessados aos inovadores. Desta forma, é importante destacar a missão que o professor que atua nesta disciplina tem em, antes de tudo, conhecer a própria Geografia, saber o porquê, o quê e como ensinar, possibilitando aos alunos a compreensão do espaço geográfico e levando-o a perceber o seu lugar no mundo, contribuindo para a formação do indivíduo, haja vista que o aluno deve entender o espaço em que vive e compreender as relações sociais, econômicas, ambientais, dentre outras, nas mais diversas escalas.

Cavalcanti (2002), colaborando com a ideia supracitada, menciona que o ideal é que o ensino de geografia esteja voltado para a realidade dos alunos, contribuindo para a formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos.

Para que isso ocorra, o professor que ensina Geografia tem que criar possibilidades para os educandos levantarem diagnósticos seguidos de uma análise crítica da realidade, praticando, assim, a pesquisa – que, em sua funcionalidade, aponta os subsídios éticos para se colocar de forma propositiva diante dos problemas enfrentados na família, na comunidade, no trabalho, na escola e nas instituições das quais participam. Dessa forma, tem-se uma tomada de consciência sobre as responsabilidades, os direitos e deveres sociais, com o intuito de, efetivamente, tornar o aluno agente de mudanças significativas na sociedade e realidade em que estão inseridos.

A pesquisa como estratégia de ensino supera, em parte, as dificuldades em ensinar a disciplina de Geografia. É preciso, diante de tais proposições, fazer com que o aluno perceba qual a importância do espaço na constituição de sua individualidade e da sociedade da qual ele faz parte. Nessa perspectiva, há a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico, de modo que a educação seja autêntica. Como aponta Freire (2011), a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia uns aos outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele.

Segundo Pontuschka (2000), não é possível pensar o ensino e a aprendizagem da Geografia sem pensar que ela é parte integrante do contexto escolar. Nessa perspectiva, juntamente com outras disciplinas escolares, a Geografia pode ser um instrumento valioso para elevar a criticidade dos alunos, pois trata de assuntos intrinsecamente polêmicos e políticos, quebrando a tendência secular da escola como algo tedioso e desligado do cotidiano.

O ensinar-aprender implica um processo de comunicação, de desenvolvimento, de maneiras de se comunicar e, portanto, de se expressar. No domínio da expressão gráfica, os alunos realizam, mesmo que simples e de modo precário, uma aquisição cultural a partir dos conceitos, linguagens relacionadas à sua primeira infância, com os seus familiares, com as pessoas do seu relacionamento e convívio, assim como a escola de Educação Infantil.

Esta aquisição cultivada no cotidiano possibilita a autonomia do sujeito a partir do momento em que ele percebe que sabe, percebe que o conhecimento adquirido e construído através do convívio social já lhe possibilita ser um cidadão letrado geograficamente. É interessante destacar que o processo de letramento geográfico sistematizado deve ser muito bem planejado desde as séries iniciais, independente da idade. Afinal, os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na infância, apesar de não serem certificados como estabelece a legislação, são dotados de conhecimento de mundo e carregam, como resultado da vivência e experiências, inúmeros saberes, inclusive geográficos.

Alguns professores ilustram algumas dificuldades dos alunos resultantes da falta de motivação e é explicada pela ausência ou baixo interesse pela aprendizagem. De forma muito substancial, poderíamos ver a aprendizagem

como uma construção pessoal que cada aluno realiza graças à ajuda recebida de outras pessoas em meio a um determinado contexto cultural. Assim sendo, é importante que o aluno da EJA participe como sujeito ativo do processo de aprendizagem, sendo estimulado a sistematizar as experiências e conhecimentos do senso comum.

Diante desse contexto, é que se torna importante compreender a maneira como deve caminhar o ensino de geografia, para então analisar a realidade das escolas onde a pesquisa aconteceu, permitindo, tanto ao aluno quanto ao professor, uma melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem, bem como um novo olhar sobre as práticas educativas a partir das investigações e diagnósticos.

Para auxiliar o professor de Geografia em seu trabalho com os sujeitos da EJA, contemplando temas que contribuirão para a formação social, política e intelectual dos mesmos, a Proposta Curricular para essa modalidade de ensino tem sido adotada pelas Secretarias de Educação dos estados brasileiros. Abordando questões referentes ao primeiro e segundo segmentos³ da EJA, este documento oferece subsídios para a elaboração de projetos e propostas curriculares condizentes com as realidades locais e necessidades específicas dos alunos. Tem sido um instrumento de apoio importante não só para as secretarias de educação estaduais e municipais, mas também para os profissionais que trabalham nas instituições de ensino da EJA, em especial educadores.

Referente ao ensino de geografia, a Proposta Curricular para a EJA (MEC, 2001) traz, no tópico Estudos da Sociedade e Natureza, a seguinte sugestão para o primeiro seguimento: articular os conteúdos que extrapolam as vivências imediatas dos educandos, dando espaço para a discussão introdutória acerca da linguagem cartográfica (estudo de mapas) e sistemas conceituais das ciências naturais e sociais. Ainda, merece destaque o estudo de aspectos relevantes sobre as relações que são estabelecidas entre os seres vivos, em particular os seres humanos e o ambiente físico, tais como degradação

³ O primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). Já o segundo segmento refere-se aos anos finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série).

ambiental, atividades produtivas e contextualizadas nos espaços urbanos e rurais. Além disso, propõe-se a discussão, também introdutora, do estudo da Terra como corpo celeste em movimento, ao qual estão associados fenômenos como o dia e a noite, estações do ano e marés.

Quanto ao segundo segmento da EJA, a Proposta Curricular (MEC, 2002) aponta que, na seleção dos conteúdos diversos, constitui-se em desafio identificar, dentro dos vastos campos de conhecimento, quais são os debates socialmente relevantes para os sujeitos e em que medida estes contribuem para o seu desenvolvimento intelectual. Para atender à Proposta, os conteúdos estão dimensionados tanto em conceitos quanto em procedimentos e atitudes, os quais são apresentados em blocos de conteúdo ou eixos temáticos, de acordo com as áreas do conhecimento. Assim, são feitas orientações didáticas, sugestões avaliativas, apresentadas propostas de trabalho, etc.

Vale ressaltar, ainda, que falar sobre educação geográfica e a sua relação com o livro didático se torna uma tarefa que exige uma análise não apenas do espaço dito “formal”, denominado como a educação que se efetiva na escola, mas, também, em todo um processo histórico de mudanças e reestruturação na Geografia.

De fato, os processos educacionais devem ser (re)pensados em uma perspectiva que o aluno se torne o principal ator e autor na produção do conhecimento, que é um dos principais objetivos de se ensinar/aprender geografia. Neste processo, a Geografia escolar muda, saindo de uma dimensão em que se estudava a terra e o homem. Passamos, assim, para outra perspectiva: a de estudar a sociedade e o espaço geográfico.

Essa mudança paradigmática promoveu a inserção de novos temas na Geografia escolar que dessem conta de interpretar o mundo contemporâneo tal qual ele é. Além disso, observou-se uma produção de novos e mais qualificados materiais didáticos, a exemplo das coleções de livros didáticos e de atlas geográficos escolares. Contudo, ainda há o que avançar (FILIZOLA, 2009, p. 111).

Diante disso, é importante ressaltar que várias pesquisas realizadas sobre o ensino de Geografia nos últimos tempos mostram que ainda existem professores enraizados em uma concepção de ensino embasada nas linhas tradicionais; isso por não aceitarem com naturalidade, ou até mesmo por desconhecerem, as mudanças ocorridas na Geografia escolar. Em se tratando

da EJA, desconhecem a concepção ingênua e crítica de Freire, a partir da qual determinados assuntos são discutidos de forma ingênua, desvinculados da realidade, sem criticidade, ou de forma contextualizada, havendo uma avaliação do contexto e dos processos que envolvem determinado tema (FREIRE, 1980).

Por essa razão, é prudente dizer que as mudanças não acontecem ao mesmo tempo e da mesma forma em todos os lugares e para todos os professores. Essas mudanças podem variar de professor para professor mediante as suas manifestações. Dessa maneira, deve ser levado em consideração que os professores possuem peculiaridades no seu processo de mudança.

Porém, urge um processo de formação em que os professores, ao inovarem as propostas em seu fazer pedagógico, dominem os conceitos necessários para a compreensão do significado de comodismo, descompromisso, conformismo, não ético, dentre outros, que caracterizam a alienação dos profissionais.

Sabe-se que, nas práticas docentes com profissionais críticos e reflexivos, independente do livro que se utiliza ou da maneira como utiliza, o professor pode desenvolver uma boa prática e tornar a aula envolvente, prazerosa e com resultados satisfatórios. Como menciona Freire (2015, p. 31):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária [...].

Neste sentido, ao pensar em usar determinada linguagem pedagógica no ensino de Geografia na EJA, deve-se levar em conta, antes de qualquer coisa, estes saberes que são construídos socialmente. Daí, a extrema necessidade de analisar criteriosamente os conteúdos, formas de abordagem e possíveis indicações de atividades propostas pelos livros didáticos, por exemplo.

As atividades do LD devem ressaltar a estética, bem como a capacidade de criação e invenção que cada indivíduo possui, rompendo com a Geografia tradicional, tal como é definida por Carvalho (1998, p. 29):

Tradicionalmente é a geografia uma disciplina rotulada no rol das matérias decorativas, uma espécie de prima pobre da história. O ensino de geografia sempre foi baseado na memorização de nomes,

quer de rios, de montanhas, de cidades, ou de qualquer outro aspecto do espaço, desde o seu surgimento como disciplina escolar.

Conforme Carvalho (idem), muitos professores insistem em aplicar métodos engessados, considerando que o sujeito é desprovido de conhecimento, e continuam a praticar o depósito de informações, sem levar em consideração o cotidiano e a realidade sócio/econômica/cultural dos atores sociais. Para tanto, a escola, os professores, os produtores dos livros didáticos, devem considerar o ensinar/aprender Geografia, um momento para a interatividade e para a criação.

Como a educação deve ser pensada de forma que o dia a dia e a realidade social dos estudantes sejam levados em consideração, desejamos um modelo de ensino em Geografia que vise à transformação da sociedade, de modo que a estratificação e a dependência do capital não sejam os únicos propulsores para o que se chama de desenvolvimento. Ou seja, que o dinheiro e as relações sociais com base no capitalismo não se sobreponham ao bem comum, ao trabalho solidário entre os sujeitos com vistas a alcançar benefícios para o todo.

Nesta perspectiva, Costa (2010, p. 46) faz a seguinte colocação sobre o ensinar-aprender Geografia:

O ensino-aprendizagem de geografia na escola deve, então, contemplar seus conceitos-chave e as representações que os alunos trazem deles e constroem cotidianamente no mundo contemporâneo utilizando os mesmos meios que eles, de modo a proporcionar-lhes a possibilidade de refletir para, assim, poderem intervir na realidade que os cerca.

Para Pontuschka (2007), o problema da repetição, muitas vezes tendo por base as abordagens apontadas pelos livros, faz com que o ambiente de construção do saber se transforme em um espaço de desestímulo e acomodação, comprometendo a compreensão destes conceitos-chave, objetivo de estudo da Geografia escolar. Ainda, podemos observar os questionamentos trazidos por Freire (2015, p. 32), ao perguntar:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm com os indivíduos?

Portanto, destacamos a importância das interações e aproximações nas discussões nos contextos global, nacional, regional e local, que podem ser feitas a partir da mediação docente entre o lido, nem sempre real, e o vivido, experienciado, que é fundamental à efetivação de uma prática pedagógica pertinente aos anseios e demandas dos sujeitos da EJA ao estudar Geografia.

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SERROLÂNDIA-BA: CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PRÁTICA DOCENTE

A Geografia Escolar, inclusive na educação de jovens e adultos, chegou a ser analisada e questionada enquanto uma disciplina simplista, tecnicista e engessada. Isso porque, por muito tempo, pensou-se em utilizar métodos em que a Geografia era trabalhada apenas de maneira descritiva, apresentando-se os conteúdos sem que houvesse a problematização ou o desenvolvimento de atividades práticas. Muitos professores e alunos atribuem isso não só às questões conceituais, mas também à maneira como o livro didático tem sido utilizado durante os anos. Contudo não se sabe se os professores usavam/usam o livro didático somente por não terem os conhecimentos geográficos necessários para irem além das discussões propostas neste instrumento didático. Mas, uma afirmação que pode ser feita é que, por um longo período, pensou-se apenas em ensinar, priorizando-se os conteúdos livrescos, deixando de lado as questões inerentes ao aprender.

Hoje, observam-se grandes avanços da compreensão da disciplina escolar, pois as novas concepções de educação na Educação nos remetem às reflexões não apenas do ensinar, mas também do aprender, tendo, então, o aluno como sujeito importante neste processo. Esta preocupação relacionada ao aprender fez com que os profissionais de modo geral, incluindo da Geografia, repensassem a concepção de currículo, os conteúdos e métodos. De modo que, em cada realidade, as práticas educativas sejam pensadas, planejadas e executadas de acordo com a realidade social, cultural, econômica, e também natural, na busca da qualidade de vida.

Para entender essa realidade na Educação de Jovens e Adultos-EJA na cidade de Serrolândia-BA, escolheu-se, como campo de pesquisa, as 07 (sete) escolas que ofertam a EJA no município, englobando zona rural, sede e povoados. Assim, identificou-se 12 (doze) professores que atuam na disciplina Geografia, desde as séries iniciais até o ensino médio.

4.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SERROLÂNDIA

Buscando compreender a prática dos professores que atuam em Geografia na Educação de Jovens a Adultos e a relação com o uso do Livro Didático nas unidades escolares pesquisadas, torna-se importante caracterizá-las, de modo a colher informações que possam auxiliar na compreensão da problemática através da pesquisa de campo.

Fundada em 23 de julho de 1962, pelo Senhor Jerônimo Moreira Mota, a cidade onde a pesquisa foi realizada está localizada no Território de Identidade 16 - Piemonte da Diamantina -, noroeste da Bahia, e fica a 319,9 km da capital do Estado, Salvador⁴. Emancipada e desmembrada de Jacobina, tornando-se a cidade de Serrolândia, Serrolândia trouxe à região os povoados de Quixabeira (que se tornou cidade anos mais tarde), Salamin, Roçadinho e Jaboticaba (atualmente pertencente a Quixabeira). Cidade de pequeno porte, aproximadamente 13.500 habitantes, move sua economia, sobretudo, com as indústrias de bolsa (surgidas na década de 1990 no município), empresa pública e agropecuária. Na década de 1980 surgiram às primeiras agências bancárias do local, diminuindo expressivamente a sua dependência com relação à cidade de Jacobina para transações bancárias. No início do século XXI, Serrolândia se desenvolveu bastante, tendo surgido outros estabelecimentos comerciais e serviços como indústria e comércio de bebidas, novas fábricas de bolsas, bonés, serviços e vendas de internet, celulares e computadores, melhores e mais bem equipados supermercados, entre outros.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, a rede municipal oferece turmas desde as séries iniciais ao ensino fundamental II na sede do município, zona rural e povoados. Já o ensino médio é oferecido em uma única unidade, o Colégio Estadual de Serrolândia, fazendo, assim, com que os jovens e adultos que não residem na sede do município precisem se deslocar

⁴ A informação sobre a regionalização do município encontra-se no site da Fundação Cultural. <http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/wp-content/uploads/2013/03/Anexo-II> Acessado em 10 de janeiro de 2016.

As demais informações sobre o município foram retiradas e estão disponíveis no site do IBGE e da Enciclopédia Livre, respectivamente. <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=293060> Acessado em 10 de janeiro de 2016 e <https://pt.wikipedia.org/wiki/Serrol%C3%A2ndia> Acessado em 16 de outubro de 2016.

para a referida unidade, de modo que os estudos na educação básica sejam concluídos. Na tabela 01, abaixo, encontra-se em dados numéricos do número de alunos e turmas das unidades pesquisadas. Assim, destacamos que a escola nº 6, Escola Municipal Paulo Freire, é uma escola situada na “roça”, nucleada com outras turmas de comunidades rurais.

Tabela 01: Unidades Escolares, número de alunos e turmas.

Nº	Escola	Total de Alunos	Nº turmas EJA	Quantidade de Alunos-EJA
01	Centro Educacional Bernardina Ferreira da Silva	193	01	14
02	Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa	978	04	189
03	Colégio Municipal Prof. Edneide Cordeiro Araújo	86	01	21
04	Escola Municipal João Bispo Vieira	147	01	45
05	Escola Deniolmar Alves Silva Lima	293	02	66
06	Escola Municipal Paulo Freire	294	03	132
07	Colégio Estadual de Serrolândia	596	03	113
	Soma dos dados coletados	2587	15	580

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Há de ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos enfrentou e enfrenta muitas dificuldades desde o início de sua estruturação. O processo de conscientização dos jovens e adultos não alfabetizados sobre a importância do acesso, permanência e, para alguns, retorno, como também a questão de recursos e um planejamento específico para tal modalidade, são os principais itens que sempre estiveram presentes na EJA em Serrolândia, e que precisam de políticas públicas efetivas neste âmbito.

O município ainda não atende à modalidade de EJA em todas as escolas, assim como em turno diurno. Uma das principais causas no que se refere à oferta em todas as escolas é a questão da demanda - não há alunos suficientes para o funcionamento de todas as escolas. Isto não quer dizer que no município não tenha pessoas que se enquadrem na modalidade EJA, mas,

por algum motivo, estas não frequentam a escola. Sobre o turno diurno, apesar de ser direito, a demanda também é muito pequena, principalmente porque muitos adultos trabalham no diurno.

Em Serrolândia, não há a oferta da EJA para as pessoas privadas de liberdade, na delegacia, por exemplo. Porém, no Centro de Recuperação Nascer de Novo com Cristo (entidade religiosa e filantrópica), para dependentes químicos internos, é ofertada a modalidade de ensino desde 2013, sendo sala multisseriada, das séries iniciais.

Apesar dos avanços, é importante destacar que precisa haver um maior planejamento, elaboração e execução de propostas e políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Podemos destacar, por exemplo, a construção das Diretrizes Curriculares específicas para a modalidade, bem como estudos voltados para a compreensão sobre a evasão escolar, muito presente na realidade educacional do município.

4.2 CONHECENDO AS UNIDADES ESCOLARES NO ESPAÇO DA PESQUISA

As escolas devem ser espaços para a interatividade. Sabemos que Paulo Freire inovou em situações inusitadas. As suas práticas e relatos são grandes exemplos de ações educativas nos mais diversos espaços, nas mais diversas circunstâncias. Assim, ao falar de interatividade na escola, destaca-se a importância de ter o ambiente escolar como dialógico e de possibilidades, ou seja, apesar de compreender que a estrutura física e o aparelhamento tecnológico são importantes, não são preponderantes às práticas voltadas à diversificação e inovação, tendo como foco o sujeito, o aluno.

A escola é um espaço importante para construir o sujeito como cidadão. Entre o ideal proposto, as teorias apresentadas e as situações cotidianas (o vivido), permeada por forças de poder, múltiplas representações do social, confrontos e subjetividade, percebe-se a escola e as múltiplas possibilidades que tendem a resignificar as suas práticas.

Desta forma, buscando compreender a relação entre o uso do Livro Didático e o ensino da EJA nas unidades escolares pesquisadas, torna-se

importante caracterizar, de forma breve, as unidades escolares, de modo a evidenciar os aparatos didáticos existentes, a estrutura física, bem como tentar compreender as diversas possibilidades de ações escolares geográficas possíveis. Sabemos que, o que se deseja, é que o LD seja, apenas, mais um dos recursos utilizados nas aulas de geografia.

O Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa (COMAGS), colégio com maior número de alunos matriculados, conforme quadro 01, foi fundado em 1985. É uma escola de grande porte da rede pública, de Ensino Fundamental II. A referida unidade de ensino conta, atualmente, com 978 alunos matriculados, distribuídos entre os turnos matutino e vespertino, com educação básica seriada, e noturno, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA. Destacamos que, segundo a coordenadora, este é o turno que possui maior índice de evasão.

Por ser a unidade escolar com maior número de alunos matriculados na EJA, elegemos o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) para ser apresentado de forma breve neste trabalho.

De acordo com o PPP da escola supracitada, aprovado em 2013, o documento foi desenvolvido com a participação e contribuições emanadas da reflexão de educadores, alunos, pais, núcleo gestor e funcionários do Colégio Municipal, intensificando, assim, ações cooperativas, eficazes e renovadoras. O mesmo tem por finalidade atender à comunidade escolar e alunos, proporcionando a inserção dos mesmos no que chamam “segmento sustentável”. Além disso, buscam promover o desenvolvimento de conhecimentos práticos e teóricos, preparando os sujeitos para a realidade local e para os desafios enfrentados em sociedade. Atualmente, Serrolândia é um município que possui muitas indústrias, de modo que boa parte dos empregos gerados no local está ligada a elas. Contudo, a escola busca preparar os sujeitos para atuar em outras áreas, preparando-os, também, para desenvolver ações que sejam compatíveis com a proposta de sustentabilidade defendida nacional e mundialmente, incentivando a promoção de redes sociais partindo do conceito de capital social⁵, associativismo e cooperativismo.

⁵ Capital social tem sido definido como o processo de desenvolvimento que parte da confiança recíproca entre cidadãos cujo objetivo é solucionar problemas que exigem a ação coletiva dos sujeitos. Ver **A outra economia**. Antonio David Cattai (Org.). Porto Alegre: Veraz Editores, 2003.

Para tal, adota medidas como: projetos interdisciplinares, oficinas de linguagem, jogos, reforço escolar paralelo, reforço contínuo acompanhado e aulas de informática. Neste sentido, conforme o documento em questão, o foco é “[...] preparar, capacitar e possibilitar a esses agentes um futuro digno, de prosperidade material, espiritual e ético-cultural” (PPP, 2013).

Figura 01: Fachada da entrada do Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa



Foto: Humberto Maia (autor do trabalho).

O Colégio conta, atualmente, com 10 (dez) salas de aula, 01 (uma) sala de aula multifuncional (que conta com materiais de apoio didático-pedagógicos), 01 (uma) secretaria, refeitório, banheiros, diretoria, sala de professores, 01 (uma) quadra poliesportiva, biblioteca e laboratório de informática para uso de professores e alunos. Segundo uma das coordenadoras da escola, o laboratório encontra-se sem funcionamento por conta da ausência de técnicos do MEC, que são os únicos autorizados a manusear a instalação das máquinas. Ou seja, o técnico não é de responsabilidade do colégio, não é local e, por isso, o laboratório não funciona.

Destacamos o desenvolvimento de atividades e projetos pedagógicos, envolvendo os alunos, professores e comunidade, em vários momentos e datas. Podemos citar a Semana da Família na Escola, cujo objetivo é promover atividades que incentivem a participação da família no espaço escolar, tal como palestras, mesas redondas, entre outras, envolvendo temas diversos; Projeto

“ComArtes”; Jogos estudantis; O valente não é violento, baseado em uma iniciativa dentro da campanha UNA-SE Pelo Fim da Violência Contra as Mulheres, cujo intuito é estimular a mudança de atitudes e comportamentos violentos, de homens contra mulheres, baseados no discurso de gênero; Raízes da Liberdade (20 de novembro), com o intuito de refletir acerca do processo histórico de implantação e abolição da escravatura no Brasil, em especial as contribuições do negro para a formação da sociedade brasileira; dentre outros.

Algo bastante novo na escola é a sala de recursos multifuncionais. Hoje, os alunos com necessidades especiais estão estudando em escola regular. O COMAGS tem, aproximadamente, 30 alunos matriculados, que sob orientação de técnicos, dispõem de atividades físicas, oficinas de música e arte, bem como oficinas de alfabetização e letramento, conforme demonstrado na figura 02, a seguir.

Figura 02: Sala de recursos multifuncionais / Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa



Foto: Humberto Maia (autor do trabalho).

A partir das imagens, visitas nas escolas e observações feitas no decorrer da pesquisa, é perceptível que o Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa possui uma boa infraestrutura física, é dotado de recursos audiovisuais, globos e mapas, possibilitando, assim, um bom desenvolvimento da prática de ensino em Geografia.

Partindo para a caracterização do Colégio Estadual de Serrolândia (CES), esta é uma instituição da rede estadual de ensino, de médio porte, localizada na sede do município. O colégio possui 596 alunos matriculados, destes, 113 na Educação de Jovens e Adultos, turno noturno.

Fundado em 1964, além do espaço comum destinado às atividades cotidianas dos alunos, professores e demais funcionários (salas de aula, sala dos professores, secretaria, sala da direção e da coordenação, refeitório, etc.), o CES conta hoje com 01 (uma) biblioteca equipada e recursos audiovisuais (data show, caixa amplificadora, DVD, televisão, e outros). Apesar de possuir também laboratório de informática, o mesmo se encontra sem funcionamento, por questões técnicas (algumas máquinas estão quebradas e não há técnico para o laboratório).

É importante destacar que há, no CES, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, vinculado aos colegiados de Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Língua Inglesa, do Departamento de Ciências Humanas, campus IV, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. O PIBID é desenvolvido na referida unidade sob coordenação de 02 (dois) professores vinculados aos cursos acima mencionados, 03 (três) supervisores e 21 (vinte e um) bolsistas, que são estudantes de licenciatura da UNEB.

O projeto tem por título: Língua Inglesa e Geografia no ensino médio: transitando pelas hipermídias e hipertextos numa proposta interdisciplinar. Sendo uma estratégia de valorização e profissionalização docente para a educação básica, o PIBID insere estudantes das licenciaturas nas escolas públicas para desenvolverem atividades didático-pedagógicas. É um projeto que tem como meta a valorização e profissionalização docente, com atuação na Educação Básica em parceria com a Universidade, envolvendo estudantes bolsistas. Vale ressaltar que os alunos do ensino médio envolvidos no projeto também recebem bolsa-auxílio. Assim, no CES, são desenvolvidas diversas atividades e oficinas direcionadas às diversas temáticas, dentre elas no contexto da Geografia, com os estudantes, inclusive os da EJA, no turno noturno.

Figura 03: Fachada da entrada do Colégio Estadual de Serrolândia



Fonte: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/12896>

No decorrer das unidades letivas, o CES desenvolve projetos estruturantes, que acontecem todos os anos e com diferentes abordagens. Como exemplo, podemos citar o Projeto de Artes Visuais Estudantis (AVE), Festival Anual da Canção Estudantil (FACE), Tempos de Arte Literária (TAL), Café Filosófico, Projetos Roda de Conversa, etc. Além disso, acontece a “Semana Temática”, A “Semana de Leitura” e a “Gincana Ambiental”. O objetivo de desenvolver tais atividades é envolver os alunos nas discussões propostas, extrapolando as paredes da sala de aula, sendo um momento em que a ludicidade e o ensino andam juntos.

Estes projetos estruturantes são importantes, uma vez que despertam a capacidade para a resolução de problemas. Sobre esta pedagogia, Castellar e Vilhena (2010) abordam que são importantes, haja vista que desenvolvem a intelectualidade do aluno, que vivencia as atividades e é colocado em situação de desafio, aprendendo melhor.

É necessário destacar a importância das bibliotecas, que, dependendo da proposta curricular da escola, possibilitam o desenvolvimento das mais diversas habilidades de leitura e escrita, sobretudo para os aspectos geográficos, uma vez que, Geografia, além de instigar o entendimento das dinâmicas espaciais, tem fundamental importância no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Castellar e Vilhena (2010), por exemplo, abordam esta questão nos levando a entender

que podemos utilizar diversas propostas usando não apenas o jornal, mas outros gêneros textuais – literatura, audiovisual, além da linguagem cartográfica. Ao utilizar qualquer uma dessas linguagens, propomos como objetivo o uso de diferentes gêneros textuais para estimular a capacidade leitora e possibilitar ao aluno a competência de criar seus próprios textos.

Entendemos, então, que nas aulas os docentes devem desenvolver as mais diversas práticas de ler e escrever, instigando leituras de mundo, não apenas dos textos extraídos dos livros didáticos, mas desenvolvendo, também, os vários gêneros textuais, que podem ser encontrados, por exemplo, em textos impressos, nas bibliotecas, ou, também, em formatos digitais, já que as mídias educativas também se tornam muito presentes na vida cotidiana das comunidades e até mesmo de algumas escolas públicas, estando, portanto, disponíveis para o seu uso, seja por parte dos professores, como, também, dos alunos, utilizando, deste modo, conhecimentos prévios para a produção de novos conhecimentos.

De acordo com o coordenador de uma das escolas, a biblioteca tem papel significativo, pois dispõe de um grande acervo, inclusive de material geográfico, contendo globos, atlas, mapas e obras literárias que podem auxiliar tanto o professor quanto o aluno.

Assim, podemos constatar que as escolas possuem instrumentos que podem possibilitar o desenvolvimento de práticas educativas com conteúdos geográficos envolventes e com resultados satisfatórios. Segundo Castellar e Vilhena (2010, p. 65), “[...] nestes últimos anos, os materiais à disposição dos professores de geografia estão cada vez mais variados e de fácil acesso. [...] o professor deve ter o domínio do uso que fará e também ser seletivo na organização da aula”.

As demais escolas são de pequeno porte e funcionam oferecendo apenas as séries iniciais. Muitas delas, com apenas uma turma na modalidade EJA, também no turno noturno, na sede do município, povoados e zona rural. De acordo com informações da Secretaria de Educação, todas estas escolas, inclusive as da zona rural, possuem recursos audiovisuais, como TV, DVD, aparelho de som, dentre outros equipamentos.

De fato, atualmente, as escolas dispõem de diversos recursos didáticos, proporcionando possibilidades de seleção e planejamento das atividades que serão desenvolvidas. É de grande importância, portanto, que aulas de geografia não tenham como base apenas os livros didáticos, pois, percebemos que, se existem problemas no ensino-aprendizagem, nem sempre devemos culpar a ausência de recursos, mas, também, a maneira como o professor utiliza tais materiais. Os livros didáticos, a internet, os globos e mapas, jornais, blogs, etc. estão presentes nas escolas pesquisadas, cabendo, deste modo, ao professor, utilizar as mais diversas linguagens. Ocorre que, como mencionado no capítulo anterior, muitas vezes não acontece formação continuada, fazendo com que, muitos destes recursos não sejam usados.

4.3 ATUAÇÃO, FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E USO DO LIVRO DIDÁTICO NA EJA EM SERROLÂNDIA

Visando compreender como os professores das unidades de ensino pesquisadas fazem uso do Livro Didático em suas respectivas aulas de Geografia na EJA, aplicamos questionários com perguntas objetivas e subjetivas com 12 (doze) professores⁶ que atuam na disciplina Geografia.

Considera-se de extrema relevância saber a formação acadêmica dos mesmos. Há 2 (dois) professores licenciados em Geografia, 5 (cinco) licenciados em Pedagogia, 1 (um) licenciado em Letras e 4 (quatro) com Magistério (sem licenciatura). É importante destacar que, apesar de ministrarem aulas de Geografia, nas séries iniciais as aulas devem ser conduzidas por pedagogos. Os professores licenciados em Geografia atuam no fundamental II e ensino médio.

Sendo assim, conforme aponta a pesquisa, parte dos professores que compõem o grupo dos pesquisados não possui formação acadêmica específica, podendo constituir, desta forma, um fator agravante para a qualidade da ação pedagógica desenvolvida em sala de aula, pois, o professor que trabalha com uma disciplina na qual não possui formação poderá enfrentar dificuldades

⁶ Optamos por não utilizar os nomes dos professores. Dessa forma, os docentes são referenciados no texto por nomes fictícios.

referentes ao conteúdo a ser trabalhado e ao uso de metodologias apropriadas para o seu desenvolvimento.

É importante destacar que o número de professores com a formação em magistério é um número expressivo. Desta forma, compreendemos que suas ações em sala de aula estão embasadas no saber prático, construídos a partir da própria experiência, contudo, destacamos a necessidade de conhecimento das temáticas específicas dos componentes ministrados. Sobre esta questão, evidenciamos a formação a partir das experiências, inclusive em escolas da zona rural, como aponta Rios (2015, p. 93), ao discutir a profissão docente na roça⁷, realidade em Serrolândia:

Nas escolas da roça do interior da Bahia [...], a formação dos(as) docentes ocorreu, inicialmente, no cotidiano das experiências da roça, onde o saber prático foi, durante muito tempo, o único elemento que fundamentava o agir pedagógico dos(as) docentes.

Destacamos, também, Dantas (2015, p. 81) que corrobora nesta vertente da formação a partir das experiências, ao afirmar:

Entendo a formação como um processo contextualizado que se constrói nas trajetórias da escolarização, nas vivências, nas trocas de experiência ao longo da vida que nos torna um constante aprendiz, em permanente transformação e em construção de nossa identidade e subjetividade.

Assim, tanto na roça quanto em outras realidades a educação se efetiva. No município de Serrolândia, os sujeitos da EJA vêm construindo o seu aprendizado, efetivando a sua formação em outros espaços, além da roça, e com outras práticas, outras experiências. No meio rural do município, normalmente, as prioridades e atividades econômicas praticadas pelos sujeitos estão ligadas à agricultura e pecuária, sendo valorizado um modo de vida mais simples; já nos espaços urbanos, os sujeitos possuem um modo de produção ligado às indústrias e comércio. Contudo, as relações estabelecidas com os demais atores sociais, seja na família, no trabalho, na escola, em suas andanças, etc., contribuem constantemente para a constituição do sujeito.

Nesta perspectiva, Macedo (2013, p. 45) menciona:

⁷ Quando utilizamos a expressão “roça” estamos nos reportando à zona rural do município. O intuito não é esteriotipar o lugar e nem os sujeitos que são oriundos ou vivem no local, e sim nos reportar ao mesmo do modo como fazem a maioria dos sujeitos da EJA em Serrolândia.

Formação que quer dizer *modo de ser* realiza-se na existência de um ser social que, ao transformar em experiências significativas os acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem, nas suas itinerâncias e errâncias aprendentes, ao aprender com o outro, suas diferenças e identificações (heteroformação/transformação), consigo mesmo (autoformação), com as coisas, ou outros seres e instituições (ecoformação), emergirá formado na sua incompletude infinita.

Seguindo, os professores também foram questionados sobre a participação em cursos de Pós-Graduação, em nível de especialização, mestrado ou doutorado. De acordo com a pesquisa, a maioria dos professores não possui cursos de pós-graduação. Reitera-se que 05 (cinco) professores não possuem graduação, portanto, não possuem Pós-Graduação. Dos que responderam sim, um(a) professor(a) possui especialização em Educação de Jovens e Adultos. Há também formações em Psicopedagogia, Educação Infantil, etc. Ainda, há um(a) profissional que está cursando mestrado em Educação. No que se refere aos cursos de formação ou aperfeiçoamento, 50% dos professores afirma já ter participado de algum curso específico na área da EJA; outros 50% nunca tiveram formação específica em EJA.

Sobre a carga horária semanal de trabalho, observamos que 01 (um/a) professor(a) trabalha 60 horas semanais e 11 (onze) professores possuem carga horária semanal de 20 horas. Ao mesmo tempo em que esta carga horária (20 horas) representa um ganho salarial menor, se comparado aos professores de 40 horas, podemos citar algumas vantagens da mesma, tais como maior tempo disponível para repouso, leitura, aperfeiçoamento profissional, e também para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Essas vantagens já não são visíveis nos professores que exercem uma jornada de trabalho de 40 ou 60 horas. Conforme apontado por Soares (2002), o professor que dá aulas o dia inteiro não tem tempo de prepará-las nem de se atualizar, apoiando-se, muitas vezes, no livro didático, o qual deveria servir apenas de suporte para suas práticas pedagógicas.

A respeito das maiores dificuldades enfrentadas na sala de aula, grande parte dos professores apontou alguns problemas, dentre eles a situação das salas superlotadas. Isso fica evidente na fala da professora Cida, a qual afirma:

“O principal problema, que conseqüentemente acaba gerando outros, é o fato das superlotações nas salas de aulas. Turmas com muitos alunos prejudicam tanto o

professor, que precisa se esforçar ao máximo para atender à demanda de alunos (o que se torna muito difícil), como para os próprios educandos, que não recebem a atenção devida, além de ter margem para conversas paralelas frequentes, dentre outras situações corriqueiras”.

De fato, a superlotação das salas de aula pode comprometer o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem, haja vista que, além das conversas que podem surgir, como mencionou a professora Cida, existem outras questões desfavoráveis, como, por exemplo, empecilhos relacionados ao atendimento individualizado ao aluno, quando necessário. Isso porque, devido à demanda, o professor pode não conseguir acompanhar, de acordo com as necessidades e especificidades, cada um destes sujeitos.

De acordo com a Portaria n. 8854 de 2015, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia (2015), cada turma de EJA deve possuir, no máximo, trinta e cinco (35) alunos. Na Seção II, Art. 9, inciso 1º desta Portaria, afirma-se que: “O número de estudantes por classe deverá respeitar os limites estabelecidos por oferta de ensino, [...], atentando para a capacidade física de cada sala de aula”, sendo “permitida a formação de turmas com número de estudantes inferior ao estabelecido, caso não exista, nas proximidades, outra unidade escolar pública estadual com a mesma oferta de ensino”. Ou seja, não deve ser admitida turmas formadas com número superior ao determinado pelo documento apresentado.

Por outro lado, salas superlotadas também podem representar avanços socioeducacionais, indicando que mais jovens e adultos que não frequentaram a escola em idade considerada regular estão retomando os estudos, provavelmente com a finalidade de melhorar a qualidade de vida. Isso requer uma análise mais aprofundada das autoridades, avaliando, por exemplo, a possibilidade de oferecer mais salas de aula para a EJA. Provavelmente isso não é feito para reduzir os custos com manutenção do espaço, contratação de professores, aquisição de materiais e recursos, etc.

Outra dificuldade enfrentada e apontada por quase 100% professores da EJA que colaboraram com a pesquisa é a evasão dos alunos. Em Serrolândia, esta evasão é acelerada no mês de junho. Um dos fatores é o aumento da produção de bolsas, necessitando de mais mão de obra, como também a falta de interesse e falta de motivação destes sujeitos.

Os professores relatam, também, a dificuldade de atuarem em salas multisseriadas, sendo que todas as turmas das séries iniciais são neste modelo. Daí, fica clara a dificuldade enfrentada pelos professores, pois a educação de jovens e adultos, por si só, enquanto modalidade, já tem uma demanda por formação específica, sobretudo no caso em que o professor precisa planejar diversas atividades, aulas, dentre outras questões, para uma única turma, com vários eixos. Dentre as mais diversas falas sobre dificuldade, a professora Maria menciona a dificuldade de articulação entre registros de Geografia e demais disciplinas.

Sobre a formação docente, Aquino (2009) discute que, na contemporaneidade, esta deve ser entendida como um conjunto de ação interdisciplinar que envolve aspectos relacionados à vida cultural, social, política e educacional dos sujeitos que estão em processo de formação. Neste sentido, o professor precisa, cada vez mais, estar apto para desenvolver estratégias diversas para potencializar o ensino, tornando o processo de aprendizagem mais significativo para o aluno.

Foi questionado também aos professores de que forma eles ensinam Geografia em sala de aula. A grande maioria respondeu citando alguns instrumentos, como mapas, globo, texto e livro didático, e outros professores elencaram a forma como desenvolvem a aula. Tais respostas podem ser observadas através do quadro 01, abaixo:

Quadro 01: Como você ensina Geografia?

Como você ensina Geografia?	
Professora Antônia	Buscando contextualizar os assuntos estudados.
Professora Bárbara	Com uma ampla abertura para trabalhar as diversidades do meio em que vivemos.
Professora Cida	Textos, mapas, globo e livros da disciplina.
Professora Dina	Aula interdisciplinar contextualizando com a vida do aluno.
Professora Eliene	Utilizando mapas, globo e livros.
Professora Fábria	Interagindo com os alunos a partir dos conhecimentos prévios.
Professor Gerusa	Conhecendo um pouco a vida dos alunos, leitura, aplicação de exercícios, aula explicativa.

Professor Helber	Aula explicativa, debate, trabalho em grupo e com mapa.
Professora Ilda	Com textos diversos, slides, livro didático, roda de conversa sobre conteúdos que fazem parte da realidade do aluno.
Professor Juliana	Trabalhando com mapas, gravuras e outros.
Professora Laura	Na maioria das vezes com aulas explicativas.
Professora Maria	“Lecionar nas turmas da EJA exige um trabalho diferenciado, pois trata-se de uma modalidade de ensino destinada para jovens e adultos que estão retomando seus estudos e que trabalham no horário oposto. [...] Em Geografia, busco fazer meu planejamento baseado na demanda da turma e no tema orientador, por meio de explanação dos conteúdos, rodas de conversa com relatos de experiências, produções textuais, apresentações orais, palestras com pessoas da comunidade, filmes e discussões, etc.

Fonte: Questionário com professores.

Há uma diversidade de pensamentos no fazer pedagógico em Geografia e isto fica muito evidente através das falas ilustradas no quadro apresentado anteriormente. Há uma preocupação por parte de alguns professores em empregar diversos instrumentos, o que não quer dizer que, ao usar determinado instrumento pedagógico, a prática será inovadora; afinal, o uso de uma imagem pode ser o mesmo em um livro didático, projetado através de slide, ou mesmo desenhada em uma lousa – o que irá representar a aula é, exatamente, a forma de abordagem.

Cavalcanti (2010) assevera que o professor como mediador do conhecimento deve despertar no aluno o interesse cognitivo de modo que ele reflita sobre a contribuição da Geografia na sua vida cotidiana. Não é possível preparar alunos capazes de atuar como cidadãos, ensinando conteúdos da Geografia desvinculados da realidade ou que se mostrem sem significado para eles, esperando que saibam como utilizá-los posteriormente.

Segundo Guazzelli (1991) e Sposito (2008), o aluno apresenta maior facilidade para aprender quando sua motivação é trabalhada, quando os conteúdos que está aprendendo são interessantes e se relacionam com temas do cotidiano. Ao contrário, se mostra desmotivado, não presta atenção no conteúdo aplicado, não participa da aula, não faz tarefas e nem se interessa em aprender.

Boa parte dos professores entrevistados apresentou em seus discursos preocupação com a abordagem dos conteúdos e direcionamento das aulas a partir da associação com a realidade e conhecimentos prévios dos alunos. Isso

representa que os mesmos reconhecem a importância de trabalhar de forma contextualizada, tornando significativo o ensino para o público da EJA; ou seja, de modo que os alunos possam fazer relações entre o conteúdo e o seu cotidiano, o que facilita a compreensão do mesmo.

A Geografia, por ser uma ciência interdisciplinar, por natureza oferece ao professor que trabalha com ela um leque de conteúdos que estão interligados, havendo possibilidades de relacioná-los à realidade em que vivem os sujeitos/alunos, contextualizando-os a partir das próprias reflexões feitas por estes sujeitos acerca das informações apresentadas pelos conteúdos e as suas vivências, unindo a educação formal (trazida pela escola, pelo livro didático e outros materiais didático-pedagógicos) à educação informal (experiências adquiridas pelo aluno ao longo de sua vida).

Sobre os recursos didáticos utilizados em suas aulas, os professores das escolas pesquisadas responderam que fazem uso de diversos recursos pedagógicos. Podemos verificar se essas informações se confirmam ao observarmos o quadro 01, apresentado anteriormente.

Com relação ao uso do livro, todos os professores afirmam não utilizar o Livro Didático de Geografia como único instrumento em sala de aula. Isto representa muito do ponto de vista de uma prática pedagógica diversificada, desde que, como já mencionado, a forma de abordagem seja inovadora. Contudo, na prática, nem sempre os professores seguem o discurso. Diante de duas observações, nas quais denominaremos os professores de Ana e Bia, o que podemos constatar foi que a Professora Bia utilizou, durante todo o tempo, o Livro Didático, havendo pouca problematização e contextualização a respeito do assunto abordado: *Como organizar uma nação?* A discussão do conteúdo foi norteada pelo uso do livro (textos e atividades), havendo pouca participação dos alunos. A Professora observada Bia utilizou a leitura seguida por comentário acerca do parágrafo lido, sendo que, ao final da discussão, perguntou: *“Algum aluno quer comentar algo”?*

Um fato que chamou atenção durante esta observação foi a importância dada ao Livro Didático pela Professora Bia. Aos dois alunos que chegaram atrasados, em momentos diferentes, a docente questionou de imediato onde estava o livro (ao primeiro), e, ao outro aluno, indicou, assim que ele chegou,

qual a página do livro que estava sendo trabalhada. Além do livro, a Professora Bia utilizou o quadro para enumerar as perguntas da atividade proposta pelo LD, colocou as respostas e pediu que os alunos copiassem, sem que houvesse a devida discussão, estimulando a criticidade e reflexão dos educandos.

Sobre a prática do professor e formação docente, Freire (1996) analisa que os professores devem realizar uma reflexão crítica acerca da sua prática, com a finalidade de melhorá-la. Nesta perspectiva, o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, se visto com “distanciamento” epistemológico, poderá auxiliá-lo na análise, aproximando-o ao máximo daquilo que é considerado uma prática adequada.

O método de ensino utilizado pela Professora Bia possui muitas semelhanças com a educação tradicional, cujo aprendizado era mecânico (o professor falava, enquanto o aluno copiava, sem muitos questionamentos). A aula, ao menos nesse dia, foi pouco dinâmica, de modo que os alunos também não demonstraram grande interesse frente às abordagens. Alguns dos fatores que podem ter contribuído para a postura pouco problematizadora da professora é o fato de este não ser licenciado em Geografia e, também, a sua faixa etária (perto da aposentadoria). Além da insegurança nas discussões propostas, geradas pelo primeiro fator supracitado, a professora, provavelmente, enraizou em sua prática métodos mais tradicionais, muito utilizados na época em que iniciou a sua formação docente. O que nos leva a supor isto é o fato de que, para trabalhar o conteúdo *Globalização e espaço geográfico*, a Professora Ana, estudante de Licenciatura em Geografia, usou diversos recursos (como quadro, livro, música e imagens impressas); problematizou o assunto, contextualizando de forma bastante dinâmica, fazendo um paralelo entre diversas características de sociedades; contemplou questões relevantes para a realidade daqueles sujeitos; etc. Além disso, os alunos demonstraram compreensão acerca do que estava sendo explicado, participando com questionamentos e ponderações. Isso pode estar associado à sua Licenciatura recente e, por conseguinte, às novas teorias de Educação e relacionada aos métodos de ensino vistos na Academia.

Por outro lado, observamos, ainda, que há professores que utilizam o Livro Didático em todas as aulas. Conforme a pesquisa, alguns professores sempre utilizam o livro, outros não utilizam em todas as aulas e outros, ainda,

por alguns motivos esporádicos, utilizam apenas livros didáticos, mas não em todo o ano letivo.

Diante disso, observa-se a importância atribuída ao LD, o qual foi mencionado em todas as respostas concedidas. Contudo, é válido ressaltar que o LD, embora sirva como guia para o professor e auxílio no processo de ensino-aprendizagem, não deve ser a única ferramenta de mediação do ensino. A utilização do filme como instrumento de ensino também é bastante relevante, uma vez que, o mesmo é capaz de ampliar o conhecimento de Geografia através da linguagem, da produção cultural, sendo que suas imagens permitem que o aluno compreenda a sociedade e a natureza, bem como as dinâmicas das paisagens na transformação do espaço geográfico.

Durante a pesquisa, 06 (seis) professores afirmaram utilizar o Livro didático, em todas as aulas, em determinado período, enquanto 03 (três) disseram não utilizar sempre e os outros 03 (três) confirmaram fazer uso rotineiro. Podemos inferir, a partir das respostas, que há uma grande dependência em relação ao LD, mas há, também, a emergência e possibilidades de outros recursos. Podemos considerar que hoje os recursos tecnológicos são ferramentas que estão ao alcance dos alunos e o uso em sala de aula permite uma maior aproximação aluno/professor. As tecnologias permitem acesso às informações por meio de textos e imagens e a compreensão das relações e representações sociais existentes.

Percebe-se que os recursos didáticos utilizados pelos professores são recursos acessíveis aos alunos. Ao trabalhar em sala de aula, o professor pode utilizar instrumentos que sirvam de mediação através de práticas pedagógicas que envolvam o aluno no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Aquino (2015), embora a Educação, por meio da escola, esteja sendo utilizada como mecanismo de controle das relações entre os sujeitos em seu cotidiano, tem representado, também, o caminho pelo qual os indivíduos alcançam a sua emancipação. Neste sentido, o professor atua como mediador deste processo, propondo atividades e uso de metodologias e recursos que assegurem a construção do conhecimento e alcance da autonomia pelo educando.

Utilizar os instrumentos pedagógicos como facilitadores da aprendizagem é, de fato, muito importante em Geografia. Embora reconheçamos que existem

questões que interferem no processo de aprendizagem e que estão foram do alcance do professor resolvê-las sozinho (como déficits e transtornos de aprendizagem), alguns instrumentos podem contribuir para que o aluno possa assimilar melhor o conteúdo ministrado, tornando-se capaz de levantar hipóteses sobre o mesmo, fazer associações com a sua realidade e com aspectos de outras sociedades. Por meio dos recursos didáticos, o educador poderá trabalhar de forma mais adequada os assuntos inerentes ao espaço geográfico, fazendo com que o aluno possa se relacionar da melhor forma possível com o lugar em que vive.

Ao questionar sobre a influência do Livro Didático no plano de curso e no planejamento, fica claro que há influência enorme do mesmo neste processo, ou seja, o planejamento é feito tendo por base nos seus conteúdos, na maioria das vezes. Dentre as respostas, apenas a professora Maria afirma que parte de um tema gerador, para então buscar o livro, como descrito no quadro 02, a seguir:

Quadro 02: Influência do Livro Didático no seu plano de curso e no planejamento de aula.

Qual a influência do livro didático no seu plano de curso e no planejamento de aula?	
Professora Antônia	Utilizo como mais um recurso e não somente o único recurso.
Professora Bárbara	Sem resposta.
Professora Cida	Para seguir os assuntos.
Professora Dina	Muito proveitoso.
Professora Eliene	Me influencia bastante, pois os livros tem recursos que não encontramos em nenhum outro meio de informação. Acho mais completo.
Professora Fábria	Norteia o planejamento.
Professora Gerusa	Dá todo o norteamento para o professor.
Professor Helber	Importante o livro didático.
Professora Ilda	É a base, pois a partir dele procuro pesquisar em outros livros e internet.
Professora Juliana	Utilizamos o livro e outras fontes.

Professora Laura	É um norteador dos conteúdos.
Professora Maria	O planejamento parte do tema gerador e assim, busco identificar no livro os conteúdos que contemplem aquela discussão, acrescentando com outros materiais necessários.

Fonte: Questionário aplicado com professores de Geografia da EJA, 2015.

Esta influência do LD no planejamento e prática docente é muito comum nas escolas brasileiras. O fato de seguir o livro no planejamento remete à facilidade e praticidade, resultado de um trabalho desempenhado pelas editoras, de modo que os professores não sintam dificuldade no manuseio.

Porém, apesar de não apresentar dificuldade, é importante destacar que, para ser adequado ao discente, o livro didático precisa apresentar conteúdos e atividades partindo de ideias, noções e experiências que o aluno possui em seu cotidiano. Essa questão é confirmada por Sposito (2008), quando diz que os professores e a própria escola devem escolher livros diversificados, que não se distanciem da sua realidade social, regional e local.

Vale destacar que, na fala da Professora Eliene, é afirmado que o LD apresenta recursos que nenhuma outra fonte de informação traz, sendo um recurso completo. Entretanto, sabemos que hoje, enquanto professores, temos muitos meios de pesquisa e informação, alguns de fácil acesso, como a internet, que possui um conjunto diversificado de sugestões de recursos, métodos e ideias de conteúdos a serem abordados, cabendo aos educadores pesquisar. O que ocorre é que, para alguns professores, é mais cômodo se render à proposta pronta do Livro Didático, ainda que este deixe lacunas em algumas abordagens ou, entre outras questões, não contemple a realidade dos alunos.

Dos professores pesquisados, nenhum possui dificuldade ao utilizar o livro didático de Geografia na Educação de Jovens e Adultos, conforme informado pelos mesmos em questionário. De fato, durante as observações não constatamos dificuldades por parte dos professores, relacionadas ao uso do livro. O que verificamos, com relação à Professora Bárbara foi certa dificuldade em discutir o conteúdo sem se prender ao que dizia o livro.

A dependência diante desse material didático causou a impressão de insegurança acerca do assunto, reafirmando, neste sentido, a hegemonia do LD

sobre o professor – o que não é para ocorrer, visto que o ideal é que este seja, apenas, um material de apoio, e não objeto determinante em sala de aula.

Quanto ao livro escolar ser considerado uma importante ferramenta didática, capaz de subsidiar tanto o professor quanto o aluno, Bittencourt (1997) destaca a importância atribuída ao livro, que se configura como um instrumento de comunicação, produção e transmissão do conhecimento, integrante da tradição escolar.

Perguntamos aos professores entrevistados se eles solicitam que os alunos façam os exercícios propostos no livro didático ou se propõem a realização de outras atividades. A professora Julliana respondeu que procura variar:

“[...] às vezes solicito que respondam os exercícios, às vezes solicito produção textual ou interpretação livre das músicas e imagens, em outros momentos levo atividades impressas com outras abordagens, etc”.

A professora Fábiana salientou que propõe aos alunos *“[...] a realização tanto das propostas presentes nos Livros Didáticos, quanto em outras atividades”*. Considerando as respostas dos professores entrevistados, podemos afirmar que, no contexto escolar, as atividades propostas nos livros podem ser diversificadas. Ou seja, para adequá-las à realidade do aluno, o professor pode fazer uso de outras atividades que não sejam especificamente aquelas apresentadas nos Livros Didáticos – como propôs a Professora observada Antônia, apresentado anteriormente, que utilizou não só o LD, mas materiais de apoio que deram subsídios ao seu trabalho e à construção do conhecimento pelos alunos.

Como afirma o Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA (BRASIL, 2014), o Livro Didático se constitui em um dos instrumentos de apoio ao trabalho pedagógico. Dessa maneira, os exercícios podem ser substituídos, alterados ou até mesmo complementados. Além disso, a escolha de um bom livro não exclui a necessidade de pesquisa em outras fontes bibliográficas, ou seja, sempre que o professor sentir necessidade poderá recorrer a textos complementares, que possam servir de subsídio para o estudo dos conteúdos ou para preencher lacunas e ampliar informações.

É válido ressaltar que cada autor faz a seleção de conteúdos considerados importantes a serem discutidos. Nessa seleção, alguns conteúdos são mais privilegiados do que outros. No entanto, é o professor quem determinará o assunto a ser mais aprofundado.

Contudo, é necessário enfatizar que, de acordo com o Guia de Livros Didáticos proposto pelo MEC, o livro escolar de Geografia, embora seja referência nos processos de ensino e aprendizagem, capaz de estimular a curiosidade, o interesse para a discussão, a análise e a crítica dos conhecimentos geográficos, não se configura como a única ferramenta utilizada em sala de aula.

Dessa forma, torna-se apenas um instrumento de apoio (um, entre os vários caminhos a serem percorridos). Por essa razão, o professor não pode fazer do livro escolar a única ferramenta utilizada em sala de aula, pois, muitas vezes, a realidade presente no material foge da realidade vivenciada pelo público alvo. Portanto, este pode ser um dos norteadores das discussões e do processo de ensino-aprendizagem, e não o único direcionador.

Deste modo, o docente deve buscar alternativas nos mais diversificados recursos didáticos, as quais, além de oferecer estímulo aos educandos, podem servir também para complementar as propostas presentes no livro. É necessário ressaltar que, embora haja diferenças entre escolas públicas e particulares, as práticas pedagógicas com o uso do Livro Didático se assemelham. Todavia, em relação ao livro ser indispensável ou não, houve divergência no ponto de vista dos professores das escolas pesquisadas, de modo que, embora a maioria o considere extremamente relevante no processo de educação, alguns professores utilizam-no como mais um recurso possível.

Segundo Lopes (2005, p. 75), O livro não pode ser o material didático exclusivo, no entanto, como observado entre os professores entrevistados, “[...] sua influência como currículo escrito sobre os professores é tão acentuada, que o mais importante é questionar seus erros e seus problemas, visando a influenciar as avaliações oficiais, o mercado editorial, os autores e os profissionais”. As aulas, as atividades propostas e procedimentos têm sido apresentados nos livros didáticos como possibilidade a ser reproduzida, contudo, não se constroem formas que evidenciem o uso dos seus textos além do espaço

escolar. Coerentemente com o discurso dominante, o livro tem sido pensado para guiar o professor (MELLO, 2004 apud LOPES, 2005).

Analisando o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos professores entrevistados e observados quanto às categorias propostas: 1. Quanto ao tema da aula; 2. Quanto ao desenvolvimento da aula; e 3. Quanto aos recursos didáticos utilizados, constatamos o seguinte:

1. *Quanto ao tema da aula:* a maioria dos professores se baseia na proposta do LD para eleger o assunto de cada aula, sendo que apenas uma professora afirmou que parte do tema gerador para, depois, recorrer ao livro escolar. Dessa forma, podemos inferir que, em boa parte das vezes, os temas podem não estar relacionados às vivências e realidade dos alunos, haja vista que o livro didático nem sempre está de acordo à história regional e local de alguns estados brasileiros, em especial se considerarmos a região Nordeste. Embora esta situação esteja mudando na contemporaneidade, a maior parte dos livros é pensada priorizando as dinâmicas da região Sul, Sudeste e Centro Oeste do Brasil.

2. *Quanto ao desenvolvimento da aula:* embora alguns professores afirmem que as dinâmicas em sala de aula ocorrem com base nas vivências, realidade e conhecimentos prévios dos alunos, ainda é considerável o número de educadores que pensam a aula com base no que sugere o Livro Didático. Mesmo afirmando que utilizam metodologias diversificadas, muitos professores ainda trabalham com o método expositivo, fundamentando o mesmo nas ações descritas pelo livro.

Na prática, podemos confirmar isto quando vimos a pouca problematização ocorrida durante as aulas em torno dos conteúdos trabalhados, sendo que os alunos foram tratados, em suma, como sujeitos passivos no processo de construção de saberes. Enquanto a Professora Bia conduzia a aula (lendo o livro e intercalando a leitura com explicações pouco contextualizadas e aprofundadas, colocando as respostas no quadro para que os alunos copiassem, sem problematização), os educandos permaneciam apáticos, sem serem estimulados a refletir em torno do tema, fazendo tudo o que a professora indicava. Nessa aula, não foi dada a oportunidade para que os alunos participassem de forma ativa do processo de construção do conhecimento. Isto

é comum, ainda, em muitas aulas de Geografia em Serrolândia, o que pode estar contribuindo, também, para o aumento do índice de evasão escolar na EJA no local.

3. *Quanto aos recursos didáticos utilizados*: mesmo com a afirmação dos professores de que usam recursos diversos, como mapas, textos complementares, imagens, entre outros, o principal recurso utilizado pela maioria ainda é o livro escolar. Além disso, muitas vezes, os demais recursos empregados são sugeridos e trazidos pelo próprio Livro Didático, como no caso de cartas geográficas e figuras. No entanto, temos que ressaltar que, embora a maioria não faça uso de recursos didáticos diversificados, existe aqueles que se preocupam em usá-los como forma de promover aulas mais dinâmicas, problematizadoras e atrair a atenção dos alunos, atendendo as suas necessidades e peculiaridades, como observado na aula da Professora Bia.

Diante do exposto, para nortear a sua prática, o professor de Geografia em Serrolândia-BA precisa buscar outros recursos e formas de desenvolvimento das aulas, que não somente baseados no uso do LD. Esses recursos, porém, devem ser utilizados como complementares e não como parâmetro, como os mesmos têm feito com o Livro Didático. Existem temas que podem ser explorados com o aluno da EJA e que nem sempre os livros trazem, por apresentarem uma abordagem distante da realidade local. É importante que o professor atente para isso e proponha análises que vão além das discussões trazidas pelo Livro, incentivando o aluno a buscar novos conhecimentos e a não se contentarem com as primeiras informações que lhes apresentam como verdades absolutas.

5 UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EJA

A criação de políticas públicas para a EJA tem incitado a uma maior reflexão, ao longo dos últimos anos, acerca da importância desta modalidade de ensino no sentido de oferecer aos seus sujeitos/alunos maiores possibilidades de transformar a sua realidade social, cultural, política e econômica. Contudo, pensar em uma proposta didático-pedagógica para EJA é essencial quando se quer promover um trabalho significativo, desenvolvendo ações que, de fato, venham a interferir na vida dos seus sujeitos, assegurando aos mesmos melhores condições para cumprimento dos seus deveres e exercício dos seus direitos.

Em 1980, no Brasil, surgiram críticas à chamada Geografia escolar (cujos conteúdos eram decorados, havendo questionários extensos para serem respondidos pelos alunos, etc.). Assim, foram pensadas ações para minimizar a compartimentação dos conteúdos e o distanciamento entre o ensino e a realidade social, política e econômica. A Revisão dos conteúdos e da forma de ensino a partir da Renovação Curricular, a adoção do Método dialético como forma de refletir acerca de como será a realidade no futuro, foram algumas das transformações decorrentes da Proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a qual inspirou outras Propostas Curriculares com a finalidade de tornar mais significativo o ensino nas escolas brasileiras (PONTUSCHKA, 2007; 2000).

Considerando as mudanças na educação brasileira nas últimas décadas e diante dos resultados alcançados na pesquisa realizada no município de Serrolândia, Bahia, Brasil, decidimos desenvolver uma Proposta Didático-Pedagógica para os professores de Geografia da EJA do município supracitado. Isso porque foram identificadas algumas lacunas com relação ao ensino de Geografia nas escolas da EJA do local, sendo que o município não dispõe de Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e a Prefeitura não possui uma Proposta Extracurricular para a Educação de Jovens e Adultos (PEEJA) atualizada.

De acordo com o PEEJA (SME-SERROLÂNDIA-BA, 2010; 2013), no município, a Educação de Jovens e Adultos sempre caminhou com dificuldades, não havendo um plano para esta etapa de educação, embora Serrolândia sempre estivesse envolvida em campanhas estaduais e nacionais cujo tema era a EJA. Conforme esse documento, questões como capacitação profissional e material didático e de ensino-aprendizagem adequados se instituem em obstáculos para a realização do trabalho com qualidade na EJA, de modo que a ausência de materiais didáticos apropriados é apontada, também, como uma das fraquezas da Educação de Jovens e Adultos no município.

Desta forma, diante das conquistas alcançadas na EJA ao longo dos últimos anos e da necessidade de oferecer aos seus sujeitos uma proposta condizente com a sua realidade sociocultural, econômica e política, o município de Serrolândia precisa se adequar às exigências do Estado para a EJA.

Nesta perspectiva, o objetivo deste documento é oferecer subsídios aos professores de Geografia da EJA, orientando-os em suas práticas pedagógicas no sentido de alertar sobre a importância da utilização de outras linguagens na sala de aula da EJA, da utilização o Livro Didático para apresentar e discutir a realidade local, atenção à realidade, necessidades dos sujeitos e a seus conhecimentos prévios durante o processo de seleção de conteúdos, bem como no momento de escolher a metodologia a ser aplicada, cuidados com a avaliação e, dentre outras questões, a necessidade de refletir acerca de sua própria prática pedagógica, considerando as suas dimensões social, política e ética.

PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Essa proposta foi desenvolvida para subsidiar as ações das escolas com base no diagnóstico da pesquisa realizada no município de Serrolândia-BA. A mesma é direcionada aos professores de Geografia da EJA e destaca a importância de se desenvolver ações em sala de aula voltadas para a realidade cultural, social, política e econômica na qual os sujeitos/alunos estão inseridos.

Frente às exigências da legislação para a Educação de Jovens e Adultos de se adequar o ensino ao público alvo, e diante das mudanças ocorridas na

história da Educação brasileira, dentre as quais está o respeito aos conhecimentos prévios dos sujeitos e à diversidade sociocultural, essa Proposta tem por finalidade oferecer opções de abordagens em sala de aula aos professores de Geografia da EJA, atualizando-os com relação às contribuições das teorias da educação contemporâneas e incitando-os a reformular algumas de suas práticas pedagógicas.

Assim, serão apresentados alguns objetivos a serem alcançados no trabalho de Geografia com a EJA, conteúdos a serem abordados, metodologia a ser utilizada, recursos, avaliação, entre outras questões.

É importante salientar que esta Proposta é fruto da pesquisa realizada com professores de Geografia da EJA do município de Serrolândia-BA. Esta não pretende substituir a prática destes professores nem apontar fórmulas de como estes devem proceder na modalidade de ensino em questão. O intuito é promover uma reflexão em torno das práticas pedagógicas adotadas até então e, diante disto, aperfeiçoá-las e transformá-las, dando maior significado às ações na EJA.

JUSTIFICATIVA

Desde o ano de 1996, quando foi promulgada a Lei n. 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, as escolas passaram a se preocupar um pouco mais com o ensino oferecido, buscando instituir um relacionamento mais harmônico entre alunos e professores, concebendo o professor como mediador e não como detentor do saber; respeitando os saberes constituídos pelos alunos; e, entre outros aspectos, passaram a se preocupar mais com as dinâmicas sociais, em especial aquelas ocorridas no ambiente em que os alunos estavam inseridos. Ainda, relacionada às responsabilidades das escolas, conforme a lei supracitada, em seu art. 12, inciso I, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Isso serve para todas as modalidades de ensino, inclusive a EJA.

Reiterando que o município de Serrolândia-BA não dispõe das Diretrizes Curriculares para a EJA e salientando a importância de uma Proposta Didático-

Pedagógica que venha a contemplar os interesses e especificidades da demanda desta modalidade de ensino, justifica-se a relevância da criação deste documento. Temos que atentar, também, para o fato de que os sujeitos da EJA têm sido classificados, ao longo das décadas, pelas suas especificidades, mas que, dentro destas especificidades, existem outras particularidades que devem ser consideradas.

Em suma, os educandos da EJA são qualificados como jovens e adultos que não frequentaram a escola, mas que querem, por meio do resgate dos estudos na educação formal, uma ascensão no mercado de trabalho e na sociedade. Contudo, embora esta seja uma motivação comum à maioria dos alunos da EJA para voltar a frequentar a escola, estes possuem outras características que cabe ao professor observar – de onde vieram, porque pararam de estudar, o que desejam com a educação formal, além de habilidades específicas e dificuldades também bastante particulares. Um professor que desconsidera estas questões na condução de sua prática pedagógica de certo estará contribuindo para o insucesso do aluno e seu próprio malogro enquanto educador.

Enquanto componente curricular que aborda os espaços em que os sujeitos atuam, a Geografia precisa intensificar os estudos relacionados aos movimentos ocorridos nestes espaços, levando aos alunos informações referentes aos aspectos ambientais, sociais, políticos, culturais, econômicos, fazendo-os refletir sobre os mesmos e sobre as suas implicações para as suas vidas. Dispor de uma Proposta Didático-Pedagógica para a EJA, além de orientar o trabalho do educador, propiciará ao mesmo tempo a possibilidade de ampliar os debates em sala de aula a partir de temas condizentes com a realidade local, discutindo com os educandos jovens e adultos questões que, de fato, lhe interessam, considerando as suas vivências e o seu cotidiano. Isso também favorecerá outras questões que envolvem os sujeitos da EJA, como a permanência nas escolas, haja vista que alguns abandonam as salas de aula porque as temáticas não estão de acordo às suas peculiaridades e necessidades.

RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS ESCOLARES EM SERROLÂNDIA-BA

Atualmente, são muitas as exigências para a educação escolar, de modo que estas estão diretamente relacionadas às diversas transformações ocorridas ao longo décadas com relação à vida dos sujeitos. Hoje, para promover uma educação significativa, as escolas devem considerar a dimensão social, cultural, política, econômica, relações de trabalho e familiares que fazem parte das dinâmicas vivenciadas pelos indivíduos.

Considerando que esta Proposta é direcionada aos professores de Geografia da EJA do município de Serrolândia-BA, esta deve ser pensada respeitando as relações sociais, políticas, culturais e econômicas do município, bem como a realidade dos sujeitos em questão – indivíduos que buscam na educação formal o alcance de objetivos atrelados à sua vida profissional e pessoal.

Em sua maioria, os sujeitos da EJA de Serrolândia trabalham nas indústrias locais ou em funções ligadas à produção agrícola e pecuária. São sujeitos trabalhadores, que conhecem bem a rotina do município, sua dinâmica social e econômica, mas que, em boa parte, não possui boa qualidade de vida em decorrência da baixa escolarização e remuneração. Ainda, colaboram com o sustento de suas famílias ou são os únicos a possuir renda para tal.

Em decorrência das exigências do mercado de trabalho e das transformações sociais e econômicas, os sujeitos que buscam a EJA em Serrolândia-BA, na maioria das vezes, o fazem com o intuito de potencializar o seu desempenho no trabalho e, conseqüentemente, a sua renda, melhorando a sua qualidade de vida e a de sua família. Ainda, buscam garantir o seu emprego, tendo em vista que têm aumentado as exigências relacionadas à escolarização no mercado de trabalho. Além disso, na Educação de Jovens e Adultos, os sujeitos desejam encontrar conhecimentos úteis à sua vida como um todo, solucionando questões cotidianas simples, como realizar a leitura e compreender o que há escrito em um documento, saber lidar com situações de trabalho com maior facilidade, auxiliar os filhos nas tarefas escolares, entre outras.

Sabendo que cabe à Geografia abordar temas ligados aos processos que envolvem as dinâmicas ocorridas em diversos âmbitos sociais, sugerimos aos professores desta disciplina na EJA em Serrolândia que conheçam os motivos que levam os educandos à busca pela formalização da educação. Com isso, torna-se mais significativo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as práticas em sala de aula serão direcionadas conforme a real perspectiva do aluno e os conhecimentos produzidos neste ambiente poderão auxiliá-los no trabalho, nas relações com a comunidade e na família.

O professor de Geografia também precisa atentar para a necessidade de utilizar outras linguagens (músicas, poesia, filmes, etc.) como ponto de partida para discussões relevantes, que levem o aluno a refletir o que estão produzindo na e para a sociedade em que vive, o que deve esperar desta produção e como pode transformar aquele espaço, seja em benefício próprio ou em benefício do todo.

Conscientes de que a maioria dos empregos das indústrias e do setor agropecuário é ocupada por sujeitos que possuem baixa escolaridade e freqüentam a EJA, os professores de Geografia podem respaldar a sua proposta no fortalecimento de ações que despertem nestes educandos o interesse por questões econômicas, políticas, trabalhistas e sociais, promovendo a formação de redes sociais que trabalhem para o desenvolvimento local.

Um fato importante a ser mencionado é que, ainda que a EJA seja um caminho viável para o alcance de melhorias na qualidade de vida dos sujeitos jovens e adultos, o setor industrial e agropecuário é o que mais movimenta a economia local, gerando renda. Por isso, é difícil afirmar que, ao conquistar a escolarização, os sujeitos da EJA sairão imediatamente destes setores e passarão a ocupar outras áreas econômicas distintas. O que provavelmente ocorrerá é a transformação das relações ocorridas no trabalho – o sujeito passará a conhecer melhor os seus deveres e direitos, poderá se articular com outros sujeitos e setores em busca de novas conquistas, etc. Neste sentido, conseguirá melhorar o seu desenvolvimento no trabalho e, em decorrência disto, possivelmente ampliará sua renda, oferecendo melhorias também aos seus familiares. É nesta perspectiva que o professor de Geografia da EJA em

Serrolândia pode atuar, com vistas a conscientizar os sujeitos sobre o seu papel social e sobre a importância do capital social para o desenvolvimento do todo.

Ao pensar o capital social como forma de superar as desigualdades instituídas em Serrolândia e vivenciadas pelos jovens e adultos da EJA, os professores de Geografia estarão contribuindo para o enfrentamento das disparidades econômicas e sociais existentes no município por meio da formação de sujeitos engajados em superar problemas sociais, ao mesmo tempo, promoverão um debate acerca de um tema bastante atual e necessário à reflexão em torno da função social e política dos indivíduos nas sociedades. De acordo com Baquero (2003), a partir do capital social as sociedades têm buscado a constituição do equilíbrio entre as dimensões formal e subjetiva das relações sociais, criando um contrato social fundamentado na reciprocidade da cooperação e na solidariedade entre os participantes. Atualmente, os grupos nas sociedades têm buscado essa ideia como alternativa para efetivar leis, criar contratos e ações que gerem maior estabilidade política, econômica e social.

OBJETIVOS

GERAL

- ✓ Oferecer subsídios aos professores de Geografia da Educação de Jovens e Adultos de Serrolândia-BA, orientando-os em suas práticas pedagógicas na EJA.

ESPECÍFICOS

- ✓ Alertar sobre a importância de utilizar diferentes linguagens em sala de aula na EJA a fim de dinamizar o ensino e favorecer a aprendizagem;
- ✓ Apresentar algumas metodologias que podem ser aplicadas no ensino de Geografia na EJA, promovendo maior envolvimento dos alunos no processo de construção de saberes diversos;

- ✓ Refletir acerca do uso do Livro Didático como ferramenta auxiliar em sala de aula, e não como único norteador das práticas pedagógicas;
- ✓ Analisar o Livro Didático como uma fonte para produção de conhecimento dentro e fora do espaço escolar, devendo ser analisado como um todo (imagens, textos, mapas, gráficos, atividades, etc.);
- ✓ Pensar na escolha dos conteúdos a partir da realidade do aluno, suas vivências cotidianas, considerando suas necessidades e particularidades;
- ✓ Direcionar o professor no momento das práticas avaliativas, sinalizando a importância de conhecer as habilidades e as limitações de cada aluno.

METODOLOGIA

Dentre os diversos desafios da Educação Básica brasileira, podemos destacar a prática pedagógica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que hoje busca métodos e práticas educativas que se adéquem à realidade cultural e ao nível de subjetividade destes sujeitos (STECANELA; LORENSETTI, 2013).

Normalmente, os saberes demandados pelas práticas educativas na EJA exigem do educador uma epistemologia adequada direcionada ao público que compõe esta modalidade de ensino, caracterizada pela diversidade. Esta diversidade, por sua vez, contempla aspectos como faixa etária, sexo, etnia e, entre outros, modos de vida diferenciados. Cada aluno da EJA possui múltiplos desejos, saberes e conhecimentos, fruto de suas experiências pessoais, os quais devem ser respeitados, embora adquiridos fora da escola. (LORENSETTI; AGLIARDI, 2013).

Desta forma, entendemos que os professores precisam se preparar para atender à demanda, utilizando procedimentos diferenciados para trabalhar com essa diversidade. Diante das singularidades (particularidades de cada um) e pluralidades (heterogeneidade étnica, cultural, de experiências, ideologias, etc. presente na sala de aula), a valorização das vivências desses sujeitos só será possível, em sua plenitude, se o professor se dispuser a pesquisar, usar

diferentes linguagens em sua aula, observar e ouvir os seus alunos, promovendo um diálogo com o conhecimento formal e os saberes populares, próprios dos educandos.

Romper ou buscar formas de amenizar a rigidez da organização disciplinar e algumas posturas convenientes ao ensino tradicional e mecanicista é um modo de contribuir para que a EJA forme, de fato, indivíduos capazes de exercer a sua cidadania, ou seja, cumprir os seus deveres perante a sociedade, exigir os seus direitos sociais e políticos frente às autoridades, etc.

Segundo Morin (2002), embora a disciplina escolar, presente desde a educação tradicional, seja uma maneira de organizar e delimitar ações, representando um conjunto de estratégias organizacionais, esta não impede que a interdisciplinaridade, por exemplo, possa integrar a prática pedagógica, ajudando os alunos a compreender os múltiplos fatores que interferem sobre a sua realidade ou de outro grupo. Ainda, a partir do trabalho interdisciplinar, o professor pode trabalhar diversas linguagens necessárias para a construção de conhecimentos. Morin (2000, p. 43) salienta que “[...] a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional”.

Diante do exposto, é necessário se desfazer de determinadas práticas reducionistas na EJA, as quais limitam as possibilidades de o aluno refletir e fazer relações entre um fato e outro, além do que propõe o livro. Neste processo, o educador tem papel fundamental, uma vez que é sua parte da responsabilidade de organizar propostas que estejam voltadas ao atendimento das especificidades destes sujeitos.

Por esta razão, é importante que as metodologias utilizadas pelos professores de Geografia da EJA estejam de acordo às necessidades do público alvo, acompanhando, teoricamente e na prática, os avanços conquistados pelos grupos engajados com relação à educação problematizadora que deve ser oferecida a esta modalidade de ensino. Afinal, como reflete Arroyo (2005, p. 19), se não cuidarmos para que as políticas públicas para a EJA sejam cumpridas, e as propostas pedagógicas sejam [re]pensadas, [re]criadas e aplicadas, corremos o risco de viver em “um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira”, o qual

“será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras”, podendo se tornar um campo desprofissionalizado, de indivíduos amadores. Um espaço de campanhas e solicitações à boa vontade e à improvisação, sendo que a indefinição, o voluntarismo, as campanhas emergenciais e as soluções conjunturais se tornarão marcas da sua história.

O trabalho com músicas, poesias, charges, mapas, filmes, plantas de espaços geográficos, tabelas, fotografias, depoimentos, entrevistas, pinturas, estatísticas, entre outros recursos e materiais didáticos além do livro didático, podem oferecer ao professor de Geografia e ao aluno da EJA novas formas de olhar e refletir sobre o mundo que o cerca, tornando o processo de aprendizagem muito mais atrativo, prazeroso e significativo para o mesmo.

Quando os temas das aulas estiverem ou puderem ser relacionados a aspectos atuais e locais, os professores de Geografia podem propor, por exemplo, um trabalho que envolva a participação direta do aluno na captação de informações, promovendo, assim, o envolvimento dos mesmos na construção do conhecimento, o acesso à pesquisa científica, a oportunidade de relacionar o conhecimento formal ao senso comum, a valorização da história regional/local, e outras questões. Esse trabalho pode estar voltado à coleta de informações em acervo público e pessoal dos moradores locais, realização de entrevistas, etc. Contudo, é preciso que o professor realize um trabalho orientado, mostrando-se também um professor pesquisador, capaz de ser crítico e estimular a criticidade de seus alunos e o interesse dos mesmos por fenômenos sociais.

Conforme, as Propostas Curriculares para a EJA (BRASIL, 2002, p. 245) incentivam os professores de Geografia a utilizarem diversos materiais didáticos:

Recomenda-se, portanto, que o professor de EJA proponha situações de aprendizagem em que os alunos possam interagir com diferentes tipos de mapas, atlas, globo terrestre, plantas e maquetes (de boa qualidade e atualizados), para que passem a usá-los de modo cada vez mais preciso e adequado. A utilização de mapas e recursos didáticos diversificados propicia situações que levam os alunos a questionar, analisar, comparar, organizar, correlacionar dados, para compreender e explicar as diferentes paisagens e lugares.

Pensar em formas de apresentar aos alunos as instituições e serviços disponíveis no município e região também é importante diante das transformações que se busca promover por meio do ensino da Geografia. A

realização de atividades que envolvam o mapeamento local e/ou regional é uma forma de apresentar aos sujeitos da EJA quais os serviços que são oferecidos à comunidade e como podem atuar para terem acesso aos mesmos. Por apresentar aos sujeitos seus deveres e direitos e os deveres e direitos das instituições locais, essa ação poderá favorecer a atuação dos indivíduos no sentido de criar grupos engajados para exigir melhorias e reparações sociais, fortalecendo a democracia.

Embora as atividades práticas sejam importantes, não podemos esquecer que o conhecimento teórico produzido em sala de aula possui igual relevância, em especial quando se discute assuntos recentes, que exercem de algum modo impactos sobre as nossas vidas. A análise de documentos escritos, como jornais, revistas e o próprio Livro Didático, deve ser realizada, mesmo porque, a leitura favorece a construção do conhecimento e o poder de argumentação dos sujeitos. Além disso, contribui para o desenvolvimento de outras habilidades, como a escrita. Contudo, o professor precisa ficar em alerta para que esta análise não seja enfadonha, com linguagem incompatível às especificidades do público alvo. Todo o processo, independente dos materiais e recursos a serem utilizados, devem ser conduzidos pelo educador de forma a despertar o potencial crítico do aluno.

Nesta perspectiva, o professor que demonstra preocupação com o espaço em que o aluno vive, buscando apresentar ao mesmo tempo outras linguagens e informações, contribui para a sistematização do conteúdo apreendido por ele e para a sua aplicação no seu cotidiano.

SUGESTÃO DE CONTEÚDOS

Considerando a quantidade de informações disponíveis na contemporaneidade, as quais estão relacionadas ao mundo, alguns professores sentem dificuldades em selecionar os conteúdos a serem trabalhados em Geografia com os alunos da EJA.

De acordo com os dados obtidos a partir da pesquisa realizada com professores de Geografia das escolas da EJA em Serrolândia-BA, apenas um(a)

professor(a) da rede estadual de ensino, ao selecionar os conteúdos para serem abordados, parte do tema gerador para depois recorrer ao Livro Didático e outras fontes. Os demais afirmaram, sem problematização, que o Livro Didático é importante e norteia toda a seleção dos assuntos, sendo associado (ou não) a outras fontes.

Desta forma, é importante que o livro escolar não seja o único ponto de partida para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados na EJA, em especial porque o Livro Didático carrega ideologias, podendo conter facilmente discursos de alienação, que não condizem com a realidade dos sujeitos de uma determinada região. O seu uso é favorável, mas ele não pode substituir o professor frente às problematizações geradas a partir de um determinado tema.

Ainda relacionado à seleção e cumprimento dos conteúdos ao longo do ano letivo, o professor não precisa se preocupar em contemplar todos os conteúdos sugeridos pelo livro didático. Mais importante do que isso, é perceber se o assunto abordado possui relevância para o aluno e se ele conseguiu se apropriar das informações transmitidas, transformando-as em conhecimento. Para que isso ocorra com maior facilidade, reiteramos a importância de o professor selecionar os conteúdos partindo da realidade do educando.

De acordo com Propostas Curriculares para a EJA (BRASIL, 2002, p. 204), relacionado ao ensino da Geografia, deve haver certa flexibilidade na escolha dos conteúdos:

Depois de selecionar os conteúdos, será necessário considerar as dificuldades encontradas pelo conjunto dos alunos assim como os elementos que podem facilitar a compreensão e a construção de conhecimentos em EJA. Em seguida, com base nessas escolhas e diagnósticos, o professor poderá escolher os caminhos metodológicos adequados, porém diversificados, para levar seus alunos a desenvolverem as habilidades necessárias para uma leitura geográfica do mundo.

Neste sentido, é interessante que a seleção dos conteúdos a serem abordados seja feita com base em uma análise contextual em torno da turma, sendo consideradas as suas especificidades, suas dificuldades, a realidade na qual está inserida, as habilidades que se deseja desenvolver nos sujeitos. Ressaltando que a escolha da metodologia também tem que condizer com os objetivos a serem alcançados e com os resultados da análise feita.

Diante do exposto, considerando que os caminhos para se atingir aos objetivos delineados são diversos e que interferências sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais devem ser consideradas, organizamos os conteúdos que podem ser abordados pelos professores de Geografia da EJA em Serrolândia-BA em apenas um bloco. Cabe salientar que esta sugestão não deve, necessariamente, ser seguida desta forma no desenvolvimento das atividades didáticas, cabendo, ao professor, decidir qual (is) a(s) melhor(es) forma(s) de abordagem(ens), de acordo às particularidades de sua turma.

Denominamos este único bloco em Contextos e Vivências. Nele reunimos temas relacionados às experiências cotidianas dos alunos da EJA de Serrolândia e às dinâmicas sociais ocorridas na região em que vivem e no mundo. Por meio desses conteúdos, os alunos poderão constituir pontos de partida para abordagens mais gerais, que contemplem fatos e aspectos mundiais. Por partir do espaço local para o regional, sugere-se que as discussões locais sejam feitas inicialmente, em especial para que haja a valorização dos espaços de vivências dos sujeitos/alunos. Os temas propostos no bloco são:

- ✓ **Do espaço rural à urbanização:** por meio deste conteúdo, propomos a discussão sobre as dinâmicas ocorridas no meio rural e como estas interferiram e ainda interferem nas relações urbanas em Serrolândia-BA e no Brasil. Cientes de que o município de Serrolândia, bem como a maioria dos municípios da Bahia, foi formado a partir do desenvolvimento rural, com práticas de atividades econômicas ligadas à agricultura e pecuária, sugerimos a discussão do tema a fim de que os alunos estabeleçam uma relação entre estes espaços. É importante que, a partir desta abordagem, seja salientada a relação de dependência e colaboração entre o meio rural e urbano, sendo apresentados aspectos econômicos e culturais que circundam os mesmos. Ainda, é um tema por meio do qual podemos trabalhar a diversidade sociocultural local e nacional, buscando extinguir os discursos preconceituosos em relação aos sujeitos da “roça”. Também, podem ser discutidas as relações de exploração do ambiente rural e urbano, analisando a produção com utilização de agrotóxicos, poluição das indústrias locais, nacionais e

mundiais e, entre outros aspectos, formas de enfrentamento a estes problemas, como desenvolvimento de ações sustentáveis;

- ✓ **Identidade sociocultural e economia:** Partindo do mesmo princípio de valorização sociocultural local e nacional proposta no tema anterior, este conteúdo tem por finalidade apresentar os aspectos que ajudam a compor a identidade sociocultural e econômica do município de Serrolândia, de seus sujeitos e da sociedade brasileira. Por meio de um trabalho de pesquisa, podem ser investigadas questões pertinentes ao município de Serrolândia, como primeiros habitantes, suas características, aspectos ambientais, atividades econômicas desenvolvidas, Produto Interno Bruto e renda da população geral, entre outras. Ainda, podem ser levantados dados semelhantes, relacionados à sociedade brasileira. Com isso, os alunos conhecerão e refletirão acerca de questões pertinentes às disparidades sociais (locais e nacionais) existentes, as quais são originárias da organização econômica dos espaços. Além disso, poderão pensar em como superar estes problemas, contribuindo para o desenvolvimento local/regional e nacional.

- ✓ **Educação e transformação:** A partir deste tema, podem ser discutidas questões como a importância da educação formal para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos (seja através do trabalho ou no âmbito pessoal). Sugerimos debates relacionados à reflexão sobre as mudanças geradas na vida dos alunos matriculados e cursando a rede formal de ensino, bem como quais serão os ganhos obtidos após a conclusão do curso. É importante reforçar o papel político e social dos alunos na comunidade em que vivem. Os professores podem desenvolver um trabalho no sentido de apresentar que, mais do que – talvez – conquistas financeiras, a escolarização trará benefícios políticos, sociais e desenvolvimento intelectual. Para tal, podem propor atividades simples, como análise de documentos, textos, depoimentos, etc. Essa discussão, à medida que for evoluindo, pode ser direcionada a setores nacionais, sendo apresentadas as lutas de movimentos populares e sujeitos

engajados para garantir o acesso à educação a todos os indivíduos, as conquistas alcançadas pelos mesmos e o que ainda pode ser feito para assegurar a todos o cumprimento dos direitos conquistados. Por meio desse conteúdo, pode, ainda, ser realizado um trabalho de mobilização para que outros alunos se matriculem na EJA, haja vista que, como consta no PEEJA (SERROLÂNDIA-BA, 2010;2013) do município e de acordo com informações dos gestores das escolas pesquisadas, nem todos os alunos que poderiam estão matriculados.

- ✓ **Capitalismo e Sustentabilidade:** Os alunos terão a oportunidade de debater sobre questões que estão diretamente ligadas às suas vidas, tal como o consumismo exacerbado e de que forma esta prática tem comprometido os recursos naturais disponíveis em sua região e no mundo. Os professores poderão apresentar o processo que levou à formação do sistema capitalista e as mudanças nas relações sociais que este vem causando desde então. A partir daí, poderão discutir os processos que envolvem o sistema de produção local e nacional, coordenados pelo capitalismo (extração de recursos, exploração da mão de obra, geração de impostos, intensificação das desigualdades sociais, aumento da poluição e produção de resíduos sólidos, etc.).

Como Serrolândia é um município que possui indústrias e parte dos alunos da EJA são trabalhadores destes espaços, um trabalho voltado para o estudo de campo poderá ser feito, buscando-se a análise dos ganhos e implicações que esse tipo de produção gera ao município e, também, ao país, quando realizado em grande escala. Ainda, poderão ser realizadas análises relacionadas às ações que os indivíduos têm desenvolvido ou podem desenvolver (quem sabe no próprio município) para amenizar os impactos desses processos no ambiente (economia verde, energia alternativa, reaproveitamento de produtos, e outras).

- ✓ **Tecnologia e Globalização:** Embora seja um município pequeno, Serrolândia tem acompanhado os avanços e transformações ocorridas com relação ao uso de novas tecnologias e em decorrência da

globalização. As indústrias, aos poucos, têm se modernizado, bem como os estabelecimentos comerciais do local. Os sujeitos da EJA também acompanham esse processo e precisam conceber essas mudanças como uma necessidade social e uma conseqüência do sistema no qual vivemos. Por isso, esse tema sugere a análise acerca das novas tecnologias utilizadas pelas sociedades e como estas interferem na comunicação entre os sujeitos e divulgação de informações (as quais podem ser favoráveis ou não para um ou mais grupos sociais). Também, propomos a averiguação sobre como a globalização tem condicionado as relações sociais, econômicas, políticas e culturais entre os sujeitos e as sociedades, implicando em alterações nesses âmbitos.

Partindo dessa ideia, os professores podem utilizar situações do cotidiano dos alunos para explicar algumas das transformações ocorridas, mostrando aos mesmos o quanto estão envolvidos, ainda que indiretamente, nos movimentos ocorridos nas sociedades (quando usam a internet no cotidiano, quando atuam como mão de obra, como consumidores, etc.).

É importante mencionar que estes conteúdos foram pensados de acordo com a realidade dos alunos de Serrolândia-BA, considerando também questões relevantes para o entendimento das dinâmicas ocorridas na contemporaneidade, na região e no mundo. Ainda, essas não são imposições, mas sugestões para que os professores de Geografia do local possam refletir acerca das prioridades para os sujeitos/alunos que, estando envolvidos no meio urbano e rural, na condição de trabalhadores, precisam conhecer os seus espaços de atuação e alternativas para melhorar sua qualidade de vida, tornando o conteúdo abordado na escola aplicável ao seu cotidiano.

COMO TRABALHAR O LIVRO DIDÁTICO

Dentre as práticas pedagógicas mais comuns no ensino da Educação de Jovens e Adultos está o uso do Livro Didático. Este, por sua vez, está repleto de ideologia e nem sempre é utilizado com a criticidade que poderia ser, haja vista

que diversos são os motivos que comprometem a efetivação da educação crítica, reflexiva, significativa. A falta de preparo, por parte do professor, para desenvolver abordagens mais complexas e específicas, e questões como a ausência de uma proposta pedagógica considerando as especificidades do público alvo são alguns dos fatores que interferem na qualidade do ensino oferecido à EJA.

Considerando que o LD é uma ferramenta de ensino bastante utilizada pelos professores da EJA e que, como analisa Nosella (1981), a ideologia contida no mesmo contempla um conjunto de ideias e representações que dominam determinado grupo social ou sujeito, é preciso que os professores estejam atentos ao fazer uso desse material didático, em especial para não desconsiderar os atores sociais diversos e os vários contextos que fazem parte do universo dos educandos. De acordo com a autora, grande parte dos livros didáticos traz estereótipos que acabam sustentando ou justificando teoricamente uma ação, de modo que quase sempre representam valores e crenças classificados como dominantes – um padrão a ser adotado, seguido. À luz do discurso de Nosella (*idem*), para que os sujeitos possam acreditar em si próprios, é necessário que passem a rejeitar estes estereótipos impostos a eles.

Analisando essa ideia sob a perspectiva das práticas pedagógicas na EJA, podemos afirmar o quão arriscado é, para um aluno dessa modalidade de ensino, o trabalho com o livro didático, ou com outros materiais e recursos, sem que haja a preocupação com a contextualização (discussão acerca dos sujeitos envolvidos em um determinado processo, seus ideais, crenças, valores, cultura, época em que viviam, etc.) – isso pode fortalecer discursos discriminatórios, inibindo os alunos de se enxergarem como sujeitos capazes de transformar a sua realidade e a realidade da sua comunidade, por exemplo. Isso tem ocorrido, conforme Nosella (1981), quando se classifica de caipiras os trabalhadores rurais.

Para Gonçalves (2005), a forma como muitos concebem a vulnerabilidade social na EJA, ainda, aumenta os riscos de se formular políticas públicas baseadas no discurso da caridade – o que se constitui em grave problema, visto que tal discurso não reconhece os indivíduos como protagonistas de suas ações, reduzindo os mesmos às iniciativas do governo e de grupos religiosos. Apesar

disso, devemos reconhecer que os indivíduos em situação de vulnerabilidade podem exprimir ação reacionária, buscando a reversão da sua condição, bem como tem acontecido com alunos da EJA, que, por meio da educação, têm buscado a transformação da sua realidade/condição (seja ela social, econômica, intelectual).

Conforme os PCEJA de Geografia (BRASIL, 2002), ao elege o livro didático, é importante que o educador verifique se o mesmo utiliza textos complexos; se os conceitos e categorias geográficas apresentadas aparecem sem serem articulados com aspectos da realidade vivenciada pelos alunos; se a publicação explora diferentes recursos, como imagens, gráficos, mapas e tabelas; e outras questões. Quanto mais diversificados forem os recursos apresentados pelo livro didático, mais completo ele é, permitindo maior compreensão e interpretação dos processos e fenômenos estudados.

Além disso, o livro escolar não precisa ser o único recurso utilizado pelos professores e nem a única forma de selecionar os conteúdos a serem trabalhados, como já mencionado nessa proposta. O professor pode utilizá-lo junto a outro recurso, pedindo que os alunos estabeleçam um paralelo entre as ideias apresentadas no livro didático e no documento de apoio ou outro recurso. É interessante que os discursos dos materiais utilizados não sejam idênticos – isso dá ao aluno a ideia de que outras verdades podem ser produzidas com embasamento científico, pois os sujeitos que as produzem podem divergir com relação às suas ideologias. É preciso que o aluno reconheça que um mesmo fato pode ter vários pontos de vista, a depender de quem produziu o discurso e sob qual perspectiva se observa o acontecimento. Caso apresentem a mesma análise, os professores podem incitar os alunos a levantarem novos argumentos, apresentando suas hipóteses.

Conforme Lopes (2015), é interessante que o Livro seja pensado ultrapassando os limites da ação pedagógica, de modo que os sujeitos interajam com os textos, produzam cultura na escola e além da escola. Ainda, é preciso estar ciente de que o livro didático não soluciona os problemas relacionados à condição de trabalho dos professores ou condição de vida dos alunos. Por isso, não pode substituir as demais problematizações e recursos, nem se sobrelevar ao papel do professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem.

AValiação

Avaliar é uma ação desenvolvida pelos sujeitos em diversas atividades que desempenham: os pais avaliam os filhos; as crianças, os brinquedos, alimentos que consomem; trabalhadores, os empregos pelos quais passou; a população, os serviços públicos; e assim por diante. A avaliação foi uma forma encontrada pelos indivíduos para mensurar se um serviço ou desempenho de alguém em determinada atividade está de acordo aos objetivos delineados. Na escola não poderia ser diferente.

Como propõe as Propostas Curriculares para a EJA (BRASIL, 2002, p. 238), avaliar o ensino de Geografia na EJA envolve:

[...] valorizar, nas respostas e argumentações dos alunos, os conceitos e conhecimentos que propiciam uma visão mais abrangente dos processos sociais e sua espacialidade, distinguindo-os daqueles menos significativos ou acessórios, meramente descritivos (como a descrição dos tipos de clima do país, dos rios que formam uma bacia hidrográfica, características do relevo de uma região etc.).

Neste sentido, Dantas (2009, p. 78) destaca que “o processo de construção de identidade é complexo, dinâmico, faz com que cada um se aproprie do sentido de sua história pessoal e profissional”. Assim, os professores da EJA precisam considerar que cada sujeito desta modalidade de ensino possui saberes construídos ao longo de suas experiências, que são diversas.

Não afirmamos aqui que o conhecimento científico deve ser submetido ao senso comum; mas é importante buscar fontes que expliquem ambos, com a finalidade de mostrar aos alunos que podem existir diversas respostas para um só questionamento. Feito isso, o professor terá que usar, muitas vezes, o bom senso para analisar as argumentações dos educandos e verificar se a informação dominada pelos mesmos foi transformada em conhecimento.

Destarte, a avaliação para o público da EJA vai além das notas e da produção formal; está relacionada ao que cada sujeito foi capaz de produzir ao longo do processo de ensino-aprendizagem e como utilizou esses conhecimentos em sua realidade, tendo em vista as suas concepções acerca do mundo e as relações nele estabelecidas pelos sujeitos.

CONCLUSÃO

A partir desta pesquisa, que teve como principal objetivo investigar a prática docente em escolas do município de Serrolândia-BA, com foco no uso dos livros didáticos de Geografia na Educação de Jovens e adultos, podemos constatar alguns aspectos importantes, os quais interferem na atuação dos professores de Geografia da EJA no município supracitado e no aprendizado dos educandos.

A rede municipal oferece turmas da EJA desde as séries iniciais ao ensino fundamental II na sede do município, zona rural e povoados, sendo que o ensino médio é oferecido em uma só unidade, a nível Estadual, em Serrolândia. Contudo, os jovens e adultos que não residem na sede do município precisam se deslocar para a referida unidade.

De acordo com a pesquisa, as escolas investigadas desenvolvem atividades e projetos pedagógicos envolvendo os alunos, professores e comunidade, contemplando temas atuais como equidade entre os gêneros, sustentabilidade e valorização da cultura afro brasileira. Embora sejam bem equipadas, com uma infraestrutura considerada boa, algumas escolas não podem usufruir de todos os equipamentos e salas disponíveis, haja vista problemas como ausência de técnicos, equipamentos sem manutenção, e outros.

Quanto ao ensino da Geografia, as escolas possuem instrumentos que podem auxiliar o desenvolvimento de práticas educativas com conteúdos geográficos envolventes e com resultados satisfatórios. No entanto, diante do que foi observado, nem todos esses recursos são utilizados, de modo que a maioria dos professores da disciplina em análise prioriza o uso do Livro Didático. Este é utilizado não só como recurso em sala de aula por boa parte dos professores, como também norteia a escolha dos conteúdos a serem abordados.

Embora afirmem a importância de utilizar outras fontes, os professores, em sua maioria, assumiram que o Livro ainda é a principal fonte. Aparentemente, parte dos educadores analisados sobrepõe a proposta do Livro Didático aos interesses e necessidades dos seus alunos.

Conforme aponta a pesquisa, parte dos professores que compõem o grupo dos pesquisados não possui formação acadêmica específica, o que pode

constituir um fator agravante para a qualidade da ação pedagógica desenvolvida em sala de aula, em especial no segundo segmento da EJA (correspondente ao Ensino Fundamental das séries finais e Ensino Médio). Ainda, o número de professores com a formação em magistério é, ainda, muito expressivo, mas não se pode afirmar que este fato pode comprometer o seu trabalho, em especial se o professor leciona no primeiro segmento da EJA (correspondente as séries iniciais do Ensino Fundamental, em que é exigida Licenciatura em Pedagogia).

Com relação à carga horária semanal de trabalho, a maioria dos professores possui 20 horas/aula semanais, o que, embora represente uma perda salarial, é um ganho no que se refere às possibilidades de pesquisa, tempo livre para participação em formações específicas, planejamento, etc. Apesar disso, a maioria dos professores afirma não possuir cursos de especialização ou outros específicos para a EJA.

A respeito das maiores dificuldades enfrentadas na sala de aula, grande parte dos professores apontou a superlotação das salas, a evasão dos alunos e a atuação em salas multisseriadas, sendo que todas as turmas das séries iniciais são neste modelo.

Há uma diversidade de pensamentos no fazer pedagógico em Geografia, havendo, teoricamente, uma preocupação da maioria dos professores em empregar diversos instrumentos, o que não quer dizer que, ao usar determinado instrumento pedagógico, a prática seja inovadora.

Dos professores pesquisados, nenhum afirma ter dificuldade ao utilizar o livro didático de Geografia na Educação de Jovens e Adultos. De fato, durante as observações, não constatamos dificuldades relacionadas ao uso do livro por parte dos professores. Porém, reitera-se a dependência diante desse material didático, o que não poderia ocorrer, visto que o ideal é que este recurso seja, apenas, um material de apoio, e não objeto determinante em sala de aula.

Apesar de oferecer a Educação de Jovens e Adultos, o município não dispõe de Diretrizes Curriculares específicas para esta modalidade, sendo que a Prefeitura não possui, também, uma Proposta Extracurricular para a Educação de Jovens e Adultos atualizada. Diante disto, pensamos a necessidade de criar uma proposta didático-pedagógica para os professores de Geografia da EJA do município de Serrolândia. A intenção não foi impor uma prática docente aos

mesmos e nem fórmulas para extinguir repentinamente as dificuldades encontradas. O intuito foi oferecer subsídios para que esses professores possam atuar de forma mais significativa, refletindo cotidianamente sobre a sua prática docente e sobre as reais necessidades de seus alunos frente o ensino da Geografia.

REFERÊNCIAS

AGLIARDI, D. A.; LORENSETTI, E. J. C. Práticas afirmativas na educação de pessoas jovens e adultas. In: STECANELA, N. (org.). **Caderno de EJA**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2013, p. 79-96.

ANDRE, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**, jul. 2001, n. 113, p. 51-64.

ARELLANO GAULT, D. et al.. **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas**. México, D. F.: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2012.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In SOARES, L.; GIONVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

AQUINO, M. S. Memórias da aprendizagem: a investigação de conteúdos significativos na organização curricular. In: FERREIRA, Adir Luiz. **A escola socializadora – além do currículo tradicional**. Natal: EDUFRN, 2009.

_____. Formação dos professores no contexto das relações ambientais: contribuições de Paulo Freire. In: Valdo Barcelos; Tânia Regina Dantas. (Org.). **Políticas e Práticas na Educação de Jovens e Adultos**. 1 ed. Petrópolis: RJ. Editora Vozes, 2015, v. 01, p. 115-144.

BELLO, J. L. D. P. **Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): História da Educação no Brasil. Período do Regime militar. Pedagogia em foco**, Vitória, 1993. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.html>>. Acesso em: 03 mai. 2012.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **O saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

BRABANT, J. Crise da geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, A. U. de.(org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

_____. Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus**. Apresentação de Esther Pillar Grossi. Rio de Janeiro: Casa Ed. Pargos, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diário oficial da União, Brasília, DF, 9 de junho, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014**. Natal: EDUFRRN, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**/Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10026-resolucao-51-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso: 06 de setembro de 2016.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010. (**Coleção Explorando o ensino**, v. 22).

CALLAI, H. C. A Geografia e a Escola: Muda a Geografia? Muda o Ensino? **Revista Terra Livre**, n. 16. (p. 133-152). São Paulo, 2001.

CARVALHO, M. I. **Fim de século: a Geografia e a escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CAVALCANTI, L. de S. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento**. Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. L de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

COLÉGIO MUNICIPAL ARIONETE GUIMARÃES DE SOUZA (COMAGS). **Projeto Político Pedagógico** – Proposta Curricular. Serrolândia-BA, 2013.

CONDÉ, E. S. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista PPGP**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100, Janeiro 2012. ISSN 2237-9444. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24>. Acesso em: 26 set. 2015.

COSTA, C. L. Da; KINN, M. G. ; SANTOS, R. J. Ensino de Geografia e novas linguagens. In: BUITONI, M.M.S. (Coord.). **Geografia: ensino fundamental**.

CUNHA, C. M. D. Introdução: discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC **Salto para o futuro: Educação de jovens e adultos**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1999.

DANTAS, T. R. Experiências formativas de educadores em EJA: memória e narrativas autobiográficas. In: BARCELOS, V. DANTAS, T. R. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular, 1º segmento/ coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. p. 163-243.

_____. **Formação de professores da EJA: Uma experiência pioneira na Bahia**. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p.147-162, jan./jun. 2012.

_____. (orgs). **Políticas e práticas na educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. **Professores de Adultos: formação, narrativas autobiográficas e identidade profissional**. Barcelona: UAB (Tese de Doutorado), 2009.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

FILIZOLA, R. **Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 2015.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

GADOTTI, M. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: Congresso Internacional, 2000, Évora. **Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados...** Évora, PT: Universidade de Évora, 2000.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GONÇALVES, L. A. Juventude, lazer e vulnerabilidade. In SOARES, L.; GIONVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GRACINDO, R. V. Educação de Jovens e Adultos e o PNE 2011-2020: Avaliação e Perspectivas. In: DOURADO, L. F. (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GUAZZELLI, M. E. **Didática para a escola de 1º e 2º grau**. São Paulo: Pioneira, 1991.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n. 14, p. 108-128.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo, Editora: Contexto, 2008.

LAJOLO, M. O. Livro didático: um quase manual de usuário. In. Em Aberto: **O livro didático e qualidade de ensino**. Brasília: INEP, nº 69, ano 16, jan./fev., 1996.

_____. M. O. A leitura literária na escola. In: RIBEIRO, LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LOPES, A. C. O livro didático nas Políticas de Currículo. In: Maria Zuleide da Costa Pereira; Arlete Pereira Moura (orgs.). **Políticas e Práticas Curriculares – Impasses, Tendências e Perspectivas**. Ideia, João Pessoa, 2005, p. 11-90.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU;1986.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa Social**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: Repensar a reforma repensar o pensamento.** 6 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2002.

_____. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MUNAKATA, K. Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2001, p. 271-269.

_____. K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** Tese de doutorado, História e Filosofia da Educação, PUC/SP, São Paulo, 1997.

NOSELLA, M. de L. C. D. **As belas mentiras: A ideologia subjacente aos textos didáticos.** 8. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1973. v. 1. (Temas Brasileiros, 2).

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I. NÚRIA, H. C. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Geografia, Representações Sociais e Escola Pública. **Terra Livre.** São Paulo, n. 15, p. 145-154, 2000.

RIOS, J. A. V. P. **Profissão docente na roça.** Bahia: Edufba, 2015.

ROMANATTO, M. C. **A noção de número natural em livros didáticos de matemática: comparações entre textos tradicionais e modernos.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Carlos – SP, 1987. www.sbempaulista.org.br

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Portaria n. 8854/2015.** Diário Oficial, Salvador-BA. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/sge/arquivos/portaria_de_matricula_publicada_14.11.15.pdf Acesso: 03 de nov. 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERROLÂNDIA-BA. **Plano Estratégico de Educação de Jovens e Adultos (PEEJA).** Serrolândia-BA, 2010/2013.

SCHAFFER, N. O. O livro didático e o desempenho pedagógico: Anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2003. p. 136-150.

SILVA, E. T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In. **Em Aberto**: O livro didático e qualidade de ensino. Brasília: INEP, n. 69, ano 16, jan./fev., 1996.

SOARES M. B. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura**. Educação e Sociedade: dez. 2002, v. 23. n. 81.

SPOSITO, E. S. **Livro Didático em Geografia: do processo de avaliação à sua escolha**. Disponível em: www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf. Acesso: 28. Out. 2018.

STECANELA, N.; LORENSATTI, E. J. C. STECANELA, N. A pesquisa em sala de aula como ferramenta pedagógica: uma metodologia para os novos cenários da EJA? In: STECANELA, N. (org.). **Caderno de EJA**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2013, p. 15-35.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas. 1987, 175 p.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs). **ESCOLA: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus Editora, 1998.

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, A. U. de. (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 3 ed. São Paulo: Contexto, 1991. p. 30-38.

_____. Questão do livro didático no ensino da geografia. In: VESENTINI, José Willian (Org.). **Geografia e Ensino: Textos críticos**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I - SALVADOR
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -
MPEJA**

Projeto de pesquisa: Entre Algemas e liberdade: prática docente e o uso do livro didático de Geografia na Educação de Jovens e Adultos - EJA, em Serrolândia - BA

Questionário 01 – Professores

- **Dados Pessoais**

Escola:

Data:

Nome: (Opcional) pseudônimo

Idade:

Sexo:

- **Informações da sua formação acadêmica e do seu trabalho:**

Qual é a sua formação acadêmica?

Você possui algum curso de pós-graduação?

- a) sim b) Não

Se sim, se possível especificar.

Qual é a sua carga horária de aulas semanalmente?

Em quais séries leciona? Você tem alguma série de preferência? Qual?

A escola oferece boas condições para o seu trabalho?

- a) Sim b) Não c) às vezes

Quais as maiores dificuldades encontradas no cotidiano da sua escola?

- **Informações sobre o ensino de Geografia:**

Como você ensina Geografia?

Você faz alguma ponte entre o ensino e a vida dos alunos? De que maneira?

Você utiliza quais recursos didáticos em suas aulas?

Aponte aspectos positivos e negativos do ensino de Geografia a partir da realidade do seu ambiente de trabalho.

- **Informações sobre o uso do livro didático:**

Qual é o(s) livro(s) didático(s) de Geografia que você utiliza?

Quem são os autores? E por que foram escolhidos?

O livro didático adotado é o único instrumento pedagógico em sala de aula?

a) () Sim b) () Não

Se sim, quais são os outros?

O livro didático é utilizado em todas as aulas?

a) () Sim b) () Não c) () Às vezes

Se não, ele é substituído por quais materiais?

Quais são as suas considerações sobre o livro didático adotado?

Quais são os aspectos mais interessantes no livro adotado?

Você solicita que os alunos façam os exercícios propostos no livro didático? Ou propõe a realização de outras atividades?

Você considera o livro didático um recurso indispensável ou dispensável para o ensino de Geografia? Por quê?

Você sente alguma dificuldade em utilizar o livro didático?

a) () Sim b) () Não

Qual é a influência do livro didático no seu plano de curso e no planejamento de aula?

- **Informações sobre a EJA:**

Há quanto tempo trabalha na EJA?

Já participou de algum curso de aperfeiçoamento / formação na área de EJA?

Do seu ponto de vista, existe alguma dificuldade na prática pedagógica, especificamente na EJA?

Caracterize a clientela dos seus alunos da EJA: idade, gostos, profissão, moradia, religião, estado civil, escolaridade, outros.