UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd

ADRIANA DE MELLO AMORIM NOVAIS SILVA

TRAJETÓRIA DE VIDA DOS SUJEITOS DA EJA E O PAPEL DOS SABERES GEOGRÁFICOS PARA A EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Vitória da Conquista - BA
2020

ADRIANA DE MELLO AMORIM NOVAIS SILVA

TRAJETÓRIA DE VIDA DOS SUJEITOS DA EJA E O PAPEL DOS SABERES GEOGRÁFICOS PARA A EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares.
Orientadora: Prof.ª Drª Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis

Vitória da Conquista - BA

2020

S578t

Silva, Adriana de Mello Amorim Novais.

Trajetória de vida dos sujeitos da EJA e o papel dos saberes geográficos para a emancipação social. / Adriana de Mello Amorim Novais Silva, 2020.

220f.

Orientador (a): Drª. Nereida Maria Santos Mafra de Benedictis.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.
Inclui referência F. 158 – 165.
1.Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2. Saberes geográficos. 3. Emancipação social. 4. Trajetória de vida – Sujeitos da EJA. I. Benedictis, Nereide Maria Santos Mafra de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 374

Catalogação na fonte**: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
Fone:(77) 3424-8749 E-mail:ppged@uesb.edu.br

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos vinte dias do mês de fevereiro de 2020, às 8h30min, na Sala de aula do Programa de Pós-Graduação em Educação (UESB), foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação da defesa de dissertação intitulada **TRAJETÓRIA DE VIDA DOS SUJEITOS E EJA E O PAPEL DOS SABERES GEOGRÁFICOS PARA A EMANCIPAÇÃO SOCIAL: ESTUDO DE CASO DO COLÉGIO ESTADUAL ADELMÁRIO PINHEIRO, VITÓRIA DA CONQUISTA-BA,** apresentada pela mestranda Adriana de Mello Amorim Novais Silva, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela Orientadora, Professora Doutora Nereida Maria Santos Mafra de Benedictis (UESB) e contou com a participação das Professoras Doutoras Carla Liane Nascimento dos Santos (UNEB) e Andrecksa Viana Oliveira Sampaio (UESB) na qualidade de examinadoras. A sessão teve a duração de 02 horas e 30 minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer: O trabalho exposto à avaliação demonstra rigor científico e revisão bibliográfica e pesquisa de campo. O tema de pesquisa no PPGE é relevante e a dissertação contribui para o conhecimento em Educação. Diante do exposto somos de parecer favorável à aprovação da dissertação de Adriana de Mello Amorim Novais Silva.

A Defesa de Dissertação citada recebeu conceito final: Aprovada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA · ADPLENIS VITAM

Nereida Mª Santos Mafra de Benedictis
Profa. Dra. Nereida Maria Santos Mafra de Benedictis
(Orientadora)

Profa. Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos
(Examinadora Externa)

Andrecksa Viana O. Sampaio
Profa. Dra. Andrecksa Viana Oliveira Sampaio
(Examinadora Interna)

Adriana de Mello Amorim Novais Silva
Adriana de Mello Amorim Novais Silva
(Mestranda)

CONFERE COM O ORIGINAL
EM 20/02/2020
COORDENAÇÃO DO PPGED - UESB

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, se não humanizando o mundo. (FREIRE, 1980, p. 15)

A todos os sujeitos envolvidos com a EJA. Aos educandos que retornam à escola mesmo com tantas barreiras. Aos possíveis educandos da EJA que ainda não tiveram oportunidade de retornar à escola. Aos professores e professoras que reconhecem a importância e atuam com responsabilidade na educação para pessoas jovens, adultas e idosas. Aos estudiosos e escritores que se debruçam sobre este campo do saber tão carente de respeito e ação.

AGRADECIMENTOS

À **Deus**, meu caminho, meu refúgio e minha fortaleza. Deus com sua infinita bondade e amor, conhecedor de nossos desejos e necessidades, me concedeu a oportunidade de amadurecer meus conhecimentos e saberes, dando-me sabedoria para trilhar por este caminho.

À **minha família**, meu marido Altamirando que sempre caminhou comigo, minhas filhas Leticia, Marilia e Renata por toda paciência, carinho e cumplicidade.

Aos **meus pais,** Alzira e Raymundo, que me mostraram o caminho da retidão, honestidade, e respeito ao outro.

Aos **meus irmãos**, Alexandre, Luciana, Raimundo e Juliano, sempre juntos e misturados.

Aos **sujeitos da EJA**, mostrando-me o meu lugar de professora, educadora e pessoa humana.

À **minha orientadora**, Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis, por estar sempre com um abraço fraterno e palavras abençoadas para me acalmar. Por suas observações, orientações e sugestões durante a construção deste trabalho. Por sua competência e responsabilidade com a educação. Agradeço imensamente por ter a oportunidade de ser sua orientanda. Não há palavras suficientes para agradecer.

Às **examinadoras** Carla Liane e Andrecksa (Déa) pela leitura cuidadosa, pelas contribuições, pelos novos olhares e pelo carinho para com o tema.

Aos meus **colegas do mestrado** por todos os momentos de discussões e aprendizados.

Aos meus **colegas da linha 4**, Anderson, Celina, Luciana, Maiane, Matheus, Pollyanna e Priscila. Em especial, quero agradecer a **Luciana** e a **Maiane** por estarmos sempre juntas nas angústias e alegrias dos estudos e da escrita.

Aos **professores e professoras do PPGEd**, sobretudo aos que tive a oportunidade de conhecer e compartilhar conhecimentos e saberes, durante as disciplinas. Em especial a **Maria Cristina Pina** (Tina**)** e **Edinalva Aguiar** (Tininha**)** pelo cuidado, competência e paciência com os mestrandos e mestrandas. Agradeço a todos os funcionários do programa.

Ao **coordenador do PPGEd**, professor Claudio Nunes, sempre atento, alegre, apaziguador e disponível as necessidades de todos os mestrandos e mestrandas.

Aos colegas do **Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia (GRUPEG),** pelos momentos de diálogos e contribuições na construção dos saberes.

Não caminhei sozinha!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Meu muito obrigada a todos!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender se os saberes geográficos auxiliam no processo de emancipação social dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em suas relações sociais. Assim, buscamos na legislação educacional e documentos oficiais, vestígios da educação para jovens, adultos e idosos, no período da Constituição Federal de 1934 até a Constituição Federal de 1988. Foram realizadas leituras também das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nºs 402461, 569271 e a 939496, além dos Pareceres e Resoluções e das análises dos documentos que norteiam esta modalidade de educação na Bahia, na Política de EJA da Rede Estadual da Bahia. Também foram identificados os conhecimentos, competências e habilidades geográficas que são trabalhados nas turmas da EJA. Esses saberes nos conduziram para conhecer a trajetória de vida dos sujeitos que fazem parte das turmas da EJA, observando em que medida os saberes construídos nas aulas de são utilizados em suas relações sociais e se os saberes construídos nas aulas de Geografia contribuem para a emancipação social dos sujeitos da EJA. Para nortear nossos estudos, buscamos aporte teórico em Bourdieu (1989, 2007 e 2011), Santos (1980, 2005 e 2006) Moreira (2010), Adorno (2003) e Freire (1980, 1989, 2001, 2006, 2011). Além da pesquisa teórica e documental, foi importante a pesquisa de campo, com os sujeitos da EJA 3º Tempo Formativo Eixo IV – 2019 do Colégio Estadual Adelmário Pinheiro (CEAP), para a coleta de dados para nossas análises. Esses dados foram coletados por meio do desenvolvimento de atividades dialógicas, o que favoreceu o conhecimento da trajetória de vida dos sujeitos da EJA. Assim, elegemos a diversidade de vivências para nortear nossas análises, a saber: a idades, a cultura, os valores e os saberes em seus campos de convivência. Para compreendermos sobre a emancipação social destes sujeitos, observamos o desenvolvimento da pessoa humana, o protagonismo, a participação crítica na sociedade e no mundo do trabalho. Portanto, o caminho metodológico escolhido para responder as indagações desta pesquisa está pautada numa abordagem qualitativa, amparada pelo método dialético. Compreendemos que há o reconhecimento da importância dos saberes adquiridos no ambiente escolar para o seu cotidiano e para o mundo do trabalho. As vivências, proporcionadas pela pesquisa, possibilitaram aos sujeitos, repensarem sobre suas ações, demonstrando um amadurecimento pessoal e intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; Trajetória de vida; Saberes geográficos; Emancipação social.

ABSTRACT

This work aimed to understand the role of geographic knowledge in the process of social emancipation of the subjects of Youth and Adult Education (EJA) in their social relations. Thus, in educational legislation and official documents, we searched for traces of education for young people, adults and the elderly, in the period from the Federal Constitution of 1934 until the Federal Constitution of 1988. Readings were also made of the Laws of Directives and Bases of National Education Nºs 402461, 569271 and 939496, in addition to the Opinions, Resolutions and the analysis of the documents that guide this type of education in Bahia, in the EJA Policy of the State Network of Bahia. Geographic knowledge, skills and abilities that are worked on in EJA's classes were also identified. This knowledge led us to know the life trajectory of the subjects that are part of the EJA's classes, observing the extent to which the knowledge constructed in geography classes is used in their social relationships and whether the knowledge constructed in geography classes contributes to social emancipation of EJA's subjects. To guide our studies, we sought theoretical support in Bourdieu (1989, 2007 and 2011), Santos (1980, 2005 and 2006) Moreira (2010), Adorno (2003) and Freire (1980, 1989, 2001, 2006, 2011). In addition to bibliographic and documentary research, field research with the subjects of EJA 3º Tempo Formativo Eixo IV - 2019 from Colégio Estadual Adelmário Pinheiro (CEAP) was also important to collect data for our analysis. These data were collected through the development of dialogic activities, which favored the knowledge of the life trajectory of the subjects of the EJA. Thus, we chose the diversity of experiences to guide our analyzes, namely: ages, culture, values and knowledge in their fields of coexistence. To understand the social emancipation of these subjects, we observe the development of the human person, the protagonist, the critical participation in society and in the world of work. Therefore, the methodological path chosen to answer the question of this research is based on a qualitative approach, supported by the dialectical method. We understand that there is recognition of the importance of knowledge acquired in the school environment for their daily lives and for the labor work. The experiences, provided by the research, allowed the subjects to rethink their actions, demonstrating a personal and intellectual maturation.

KEYWORDS: EJA; Life trajectory; Geographic knowledge; Social emancipation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Atividade Dialógica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPC	Centro Popular de Cultura
CEAP	Colégio Estadual Adelmário Pinheiro
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
GRUPEG	Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
NUANSE	Núcleo de Análises em Memória Social
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Contínua

PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovem
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TF	Tempos Formativos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aquisição do capital cultural 65
Figura 2 – Mapa Conceitual (adaptado): Saberes Geográficos e a vida dos sujeitos da EJA ...148

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Organização do espaço e resolução do questionário socioeconômico 96
Foto 2 – Sujeitos da pesquisa sendo orientados para responder ao questionário socioeconômico 96
Foto 3 – Construção dos Mosaicos pelos sujeitos da pesquisa 115
Foto 4 – Elaboração dos rascunhos dos textos testemunhos pelos sujeitos da pesquisa 130
Foto 5 - Sujeitos da pesquisa elaborando os Textos Testemunhos 130
Foto 6 – Construção do Mapa Conceitual (adaptado) pelos sujeitos da pesquisa 149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Traços da personalidade dos sujeitos da pesquisa 104
Gráfico 2 – Visão dos sujeitos da EJA sobre os valores importantes no outro 105
Gráfico 3 – Como você costuma ficar informado? 106
Gráfico 4 – Programas preferidos na televisão 106
Gráfico 5 – Preferência por atividades artísticas 107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – “Leis” Orgânicas do Ensino no Brasil nos anos de 1942 e 1946 34
Quadro 2 – Campanhas de alfabetização em massa – Estado Novo 41
Quadro 3 – Movimentos nacionais pela educação de cunho crítico na década de 1960 44
Quadro 4 – Pareceres e Resoluções para EJA 200 a 2016 53
Quadro 5 – Relação entre os Campos e os Capitais Sociais e Culturais para os sujeitos da EJA – 3º Tempo Formativo Eixo VI 67
Quadro 6 – Modelo Curricular da EJA: 3º Tempo Formativo Eixo VI 82
Quadro 7 – Benefícios da educação escolar para os sujeitos da EJA 116
Quadro 8 – A educação escolar para a Emancipação dos Sujeitos da EJA 123
Quadro 9 – Prioridades X Educação Escolar pelos sujeitos da EJA 125
Quadro 10 – Percepção dos sujeitos com relação as suas ações 128
Quadro 11 – Textos testemunhos: campos e vivências dos sujeitos da EJA 131
Quadro 12 – As escolhas e a Emancipação Social 137
Quadro 13 – Conteúdos ministrados pela professora aos sujeitos do 3º Tempo Formativo Eixo VI – 2019 140
Quadro 14 – Conteúdos geográficos após a exibição da animação “As cidades se transformam com o passar do tempo” 141
Quadro 15 – Percepção dos sujeitos sobre o Espaço Geográfico 143
Quadro 16 – Conteúdos geográficos após a exibição do documentário “Ilha das Flores” 145
Quadro 17 – Saberes geográficos e a percepção dos sujeitos sobre a cidade de Vitória da Conquista 146
Quadro 18 – Espaço Geográfico: lugar e paisagem 149
Quadro 19 – Riquezas e Pobrezas Ambientais 150
Quadro 20 – Capitalismo e a transformação do Espaço 150
Quadro 21 – Globalização 151
Quadro 22 – Fragmentos das cartas dos sujeitos sobre a experiencia e os saberes geográficos escolares 154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxas de analfabetismo no Brasil entre os anos de 1900 a 200 (sujeitos acima de 15 anos) 28
Tabela 2 – Taxa de analfabetismo por Região no Brasil (1996 a 2001) 29
Tabela 3 – Analfabetismo por faixa etária (1996 a 2011) 30
Tabela 4 – Moradores das residências dos sujeitos da pesquisa 98
Tabela 5 – Nível de escolaridade dos moradores das residências dos sujeitos pesquisados 99
Tabela 6 – Lista de cursos dos sujeitos da pesquisa 100
Tabela 7 – Sugestões para melhorar as aulas 101
Tabela 8 – Tempo dedicado aos estudos 102
Tabela 9 – Fonte de consulta para os estudos 103

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 17

2. A LEGISLAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A EJA NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO 27

2.1. Educação para Jovens e Adultos na Realidade Brasileira em meados do Século XX.27

2.2. Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Século XX 52

2.3. Estado da Bahia: Política Pedagógica para EJA 57

3. TRAJETORIAS DE VIDA E OS SABERES GEOGRÁFICOS NO PROCESSO DE EMANCIPACAO SOCIAL NA EJA 61

3.1. Trajetórias de vida: um recurso para conhecer os sujeitos da EJA 61

3.2. Saberes geográficos para os sujeitos da modalidade EJA 69

3.3. Emancipação Social: finalidade do processo de escolarização na modalidade EJA ..86

4. O USO DO SABER ESCOLAR NA TRAJETORIA DE VIDA DOS SUJEITOS DA EJA 94

4.1. Sujeitos das turmas da modalidade EJA 3 Tempo Formativo Eixo VI 2019 do Colégio Estadual Adelmário Pinheiro 95

4.1.1. Singularidades socioculturais dos sujeitos da pesquisa 96

4.2. A educação na trajetória de vida dos sujeitos da EJA 108

4.2.1. Encontro dos sujeitos no contexto da EJA 109

4.2.2. Importância da educação escolar para os sujeitos da EJA 109

4.2.3. Desafios da educação para os sujeitos da pesquisa 110

4.2.4. Educação por imagens: Futuro com escolarização para os sujeitos da EJA 115

4.2.5. Educação na trajetória de vida dos sujeitos e a emancipação social 124

4.3. Sujeitos da EJA em seus grupos convivência 124

4.3.1. As escolhas na Trajetória de Vida dos sujeitos da EJA 125

4.3.2. Reflexões dos sujeitos da EJA sobre suas escolhas 128

4.3.3. Textos Testemunhos: *habitus* e campos de convivências dos sujeitos da EJA 130

4.3.4. *Habitus*, minhas escolhas e a Emancipação social 137

5. EMANCIPAÇÃO SOCIAL: IMPORTÂNCIA DOS SABERES GEOGRÁFICOS PARA A VIDA DOS SUJEITOS DA EJA DO 3 TEMPO FORMATIVO EIXO VI DO CEAP – 2019 139
5.1. Conhecimentos e saberes geográficos nas aulas na EJA 2019 do CEAP 139
5.1.1. Sujeitos da EJA rememoram os Saberes Geográficos 141
5.2. Saberes geográficos no dia a dia dos sujeitos da EJA 148
5.2.1. Importância dos saberes geográficos para os sujeitos da EJA 152

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 156

7. REFERÊNCIAS 159

ANEXOS 167

APÊNDICES 177

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar voltada para atender ao público jovem, adulto e idoso necessita de reflexões constantes, pois atendem a um público específico, ou seja, cidadãos em idade de trabalho com pouca ou nenhuma escolarização. No entanto, a teoria e a prática não garantem a especificidade destes sujeitos, pois, falta a compreensão da importância das relações sociais destes sujeitos no processo de ensino aprendizagem. Imbuídos deste delineamento, o presente trabalho tem como objetivo compreender se os saberes geográficos adquiridos no ambiente escolar auxiliam na emancipação social dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com o Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) oferecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) surgiu a oportunidade de apresentar nossas inquietações e pesquisar sobre a modalidade de educação para jovens, adultos e idosos. A linha de pesquisa, Conhecimento e Práticas Escolares, nos auxiliou nas investigações e na busca por referencias teóricos. Para nortear nossa pesquisa buscamos aporte teórico para as categorias, trajetória de vida, saberes geográficos e emancipação social.

Os sujeitos da EJA fazem parte de grupos sociais como a família, na escola, no trabalho, na igreja, com os amigos, e esta realidade possibilita a construção e reconstrução de suas vivências e experiências nas relações sociais nos espaços e no tempo, construindo e reconstruindo suas aprendizagens individuais e coletivas. Conhecer o perfil e a trajetória de vida do sujeito/estudante da EJA possibilita construir uma proposta pedagógica que considere o sujeito como participante ativo do meio em que vive. Vale ressaltar que, estes sujeitos trazem para a sala de aula vivências e informações do senso comum que precisam ser sistematizadas pelo processo de ensino aprendizagem escolar, além disso, outros conhecimentos são essenciais para que possam participar criticamente e ativamente do meio social em que vivem.

As aprendizagens que ocorrem no ambiente escolar poderão auxiliar os sujeitos/estudantes a participarem das relações sociais de forma mais ativa e com criticidade. Portanto, este trabalho possui uma relevância social e acadêmica por considerar as peculiaridades deste público e trazer a real função da educação, e em especifico do ensino de Geografia , na busca pela emancipação destes sujeitos, por meio do saber construído no processo de ensino aprendizagem, na perspectiva de formar sujeitos reflexivos, críticos e participativos do meio em que vivem.

A EJA precisa de um olhar diferenciado, pois ainda encontramos na sociedade brasileira um número muito grande de analfabetos e analfabetos funcionais entre os sujeitos acima de 15 anos. O Plano Nacional de Educação (PNE) estipulou o índice de 6,5% para 2015, mas em

pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017, a taxa de analfabetismo brasileiro estava em 7,0 %, e se observar os dados dos Estados Brasileiros há grandes diferenças, a menor taxa está em Santa Catarina com 2,6% e o maior no Piauí com 16,6%. Outro dado importante apresentado nesta pesquisa é que todos os Estados do Nordeste estão com a taxa acima do índice solicitado e a Bahia está com uma taxa de 12,7% (BRASIL/IBGE, 2017).

Diante desta realidade, percebemos a importância e a necessidade de estudos sobre a modalidade de educação que atende ao público jovem, adulto e idoso. O questionamento que nos motivou para esta pesquisa foi saber qual o papel dos saberes geográficos no processo de emancipação social dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em suas relações sociais? Desta questão central decorrem outras, como: Quem são os sujeitos nas turmas da EJA? Na trajetória de vida destes sujeitos há o reconhecimento da importância dos saberes adquiridos no ambiente escolar para o seu cotidiano? Como os sujeitos da EJA se reconhecem em suas relações sociais? Os saberes construídos nas aulas de Geografia são utilizados nas relações do cotidiano dos sujeitos da EJA? Qual a importância dos saberes geográficos sistematizados na escola para os sujeitos da modalidade EJA em suas relações sociais? Os sujeitos da EJA constroem e reconstroem suas relações sociais por meio dos saberes construídos nas aulas de Geografia?

Para delinear melhor o objeto foi realizada uma pesquisa nos principais bancos de dados de teses, dissertações e livros acadêmicos no Brasil. Para tanto, as literaturas elaboradas como estado da arte[1] um coordenado por Haddad (2000) e outro por Soares (2011) nos trabalhos de pós-graduação relacionados à modalidade da EJA no Brasil nos fez observar sobre a relevância do nosso estudo. Os pesquisadores referidos fizeram um recorte temporal de 1986/1998 e 1998/2008 e verificaram que as produções acadêmicas para esta modalidade de educação básica são recentes e que ao longo dos anos, vem sendo ampliadas em número e abrangência.

Haddad (*et al*, 2000) afirmou que entre 1986 a 1998 apenas 3% das dissertações e teses eram voltadas para a EJA, pesquisas com base nos dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e, em outras publicações, a produção nacional estava em 4,12%. Dentre as publicações analisadas, encontraram temas voltados para o professor, o aluno, concepções e práticas pedagógicas, políticas públicas de EJA e educação popular. Embora, a memória não tenha sido usada como categoria ou campo do saber neste

[1] Estado da arte permite, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura (HADDAD, 2000, P. 4)

trabalho, utilizamos a rememoração como importante recurso para o conhecimento das trajetórias de vida dos sujeitos da EJA. Portanto, pesquisamos os trabalhos que abordavam sobre a memória dos sujeitos da EJA. Dos 222 trabalhos analisados observamos que o conceito de memória foi abordado em apenas 02 trabalhos, relacionados com a narração e memorização; em relação à Geografia, os estudos estavam relacionados ao currículo em 02 trabalhos; sobre a emancipação, 03 trabalhos abordavam sobre o currículo e as propostas pedagógicas. No entanto, não foi pesquisado sobre o processo após a escolarização, ou como os sujeitos da EJA utilizavam seus saberes na vida cotidiana.

No livro "Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas", organizado por Soares (2011), avaliando trabalhos entre 1998 a 2008, perceberam que mesmo com um número menor de trabalhos avaliados, 132 trabalhos aparecem com uma maior pluralidade de enfoques sobre esta modalidade. Foi identificado trabalhos sobre a alfabetização, às políticas públicas, a escolarização, o currículo e as práticas pedagógicas, o mundo do trabalho, a formação de professores para a EJA. Para o estado da arte, o grupo de Soares utilizou as categorias de Haddad (2000), e percebeu um aumento de trabalhos sobre os sujeitos da EJA, escolarização e currículo e práticas pedagógicas. Com relação a escolarização, a abordagem perpassa desde a chegada a escola, o desejo de estudar, os significados, os sentidos e os impactos no processo de ensino-aprendizagem; sobre as práticas pedagógicas, as pesquisas são norteadas pelo viés do cotidiano da sala de aula; em relação ao currículo, pelo viés das relações entre o conhecimento escolar e não escolar. Esse contexto verificado pelos autores demonstrou que as pesquisas desse segundo recorte temporal tiveram acesso a um número maior de bibliografias (SOARES, SILVA E FERREIRA, 2011).

Soares, Silva e Ferreira (2011) fizeram algumas correlações entre as categorias currículo e práticas pedagógicas e perceberam que as referências, as expressões e os conceitos foram comuns para a análise dos conteúdos da pesquisa com relação aos sujeitos da EJA e, sobre a escolarização, havia pouca consistência no referencial teórico para o público estudado. Assim, deduziram que havia pouco aporte teórico voltado para EJA. Contudo, entenderam que alguns teóricos do campo da EJA começaram a se firmar em determinadas categorias, constituindo um *corpus* de referência.

Ainda conforme os autores supracitados, a conjuntura histórica e política é um dos determinantes na escolha dos temas, das categorias e conceitos. Portanto, os trabalhos de cada recorte temporal tiveram as suas especificidades. O grupo de pesquisadores apresentaram que as produções acadêmicas, mesmo que somente em dissertações e teses da biblioteca da ANPEd, relacionadas a EJA, permeiam por vários campos de conhecimentos, mas que outras pesquisas

são necessárias para abarcar mais dados e atingir outras linhas de pensamento sobre esta modalidade de ensino.

Realizamos uma pesquisa no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos arquivos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da UESB, entre os anos de 2008 e 2018, observando os títulos e os resumos sobre os trabalhos da EJA. Nesse sentido, buscamos os termos "Educação de Jovens e Adultos" e "EJA", bem como as categorias de relação que nortearam as análises do nosso objeto.

O levantamento se iniciou pela ANPEd, precisamente nos trabalhos que estavam no Grupo de Trabalho GT18, Educação de Pessoas Jovens e Adultas, e foram encontrados 59 trabalhos que no título constavam Educação de Jovens e Adultos e/ou EJA.

As produções acadêmicas, no período de 2008 a 2018 da ANPEd, tiveram alguns avanços com relação aos seus objetos de estudo para essa modalidade de ensino. No campo do Currículo tiveram trabalhos voltados para as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), supletivo (prova de certificação), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), assentamento (movimento social), modalidade de educação semipresencial, outros; com relação aos sujeitos da EJA houveram trabalhos pelo viés das salas de acolhimento, relações étnico-raciais, juventude negra, deficiências, juvenilização, terceira idade, religiosidade, situação de privação de liberdade, educação profissional, Politicas do Estado e meios de comunicação.

Na busca pela correlação entre esta modalidade de ensino, nos termos citados acima, só encontramos um trabalho intitulado "Memória, História e Experiência: Trajetória de Educadores de Jovens e Adultos no Brasil". Neste trabalho, de 2007, a autora busca na memória dos educadores os caminhos percorridos pela educação popular.

No estado da arte realizado no banco de dados da CAPES, utilizamos os seguintes filtros, periódicos /busca avançada/título /é(exato) /últimos 10 anos /todos os itens. Nesta busca encontramos 175 trabalhos com a categoria EJA, 267 Educação de Jovens e Adultos, 8.234 para memória, 8.454 com Geografia e 715 para emancipação. Quando foi feita as correlações entre Educação de Jovens e Adultos e/ou EJA e Geografia, emancipação e memória encontramos 08 trabalhos ligados a Geografia, 02 a memória, 03 relacionados a emancipação. Ao observar o título e o resumo, com o viés da Geografia encontramos sobre Educação Ambiental, análises sobre o material didático, alguns estudos de caso, e uma análise do livro Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, com relação a memória estudos sobre Angicos - RN e uma proposta metodológica utilizando o livro "Becos da Memória. Em relação a emancipação deparamos

com práticas pedagógicas, a relação que existe entre trabalho, educação e emancipação e estudos de caso.

No banco de dissertações e teses do PPGEd da UESB foram encontrados 10 trabalhos relacionados a EJA, com os seguintes caminhos de pesquisa: estudos formação do professor, atuação e experiência docente, alfabetização, prática da leitura, evasão e permanência escolar, currículo, cursos técnicos.

Diante do exposto, podemos inferir a relevância acadêmica e científica na perspectiva de estudos sobre a trajetória de vida, os saberes geográficos e da emancipação social na educação de jovens, adultos e idosos na Bahia. Estudar se os saberes estão sendo utilizados ou não pelos sujeitos da pesquisa poderá nortear e encontrar subsídios para uma reorganização dos currículos, das práticas pedagógicas em sala de aula, em especial nas aulas de Geografia.

O interesse por este objeto está relacionado a minha atuação profissional como professora nas turmas da modalidade de EJA e como articuladora da área de Humanas. Como conhecer a trajetória de vida é um importante recurso nesse trabalho, pensamos ser necessário relatar um pouco da minha atuação na EJA. Em 2008 por falta de carga horária, mudei de escola e, na oportunidade, foi necessário completar as horas/aula com turmas da EJA. Na época, considerei esta modalidade de educação muito diferente da que estava acostumada na Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio regular. Foi necessário realizar estudos e formação para atender a este público e poder exercer, com segurança, a função que me estava posta. É importante notar que, como licenciada em Geografia (1997) não tive a oportunidade, na Universidade, de qualificação para o trabalho com essa modalidade de educação.

A partir de 2008 participei de várias reuniões e curso de formação oferecidos pela Secretaria do Estado da Bahia (SEC-BA). A proposta era que os participantes se tornassem multiplicadores, e eu fiquei responsável pelo Colégio Estadual Adelmário Pinheiro (CEAP), escola *locus* da pesquisa. Como articuladora de área, utilizava as reuniões de Atividade Complementar (AC) para passar as informações, organizar os planos de curso e de aula, tirar dúvidas, ouvir as inquietações, e auxiliar os professores nessa modalidade de ensino.

No período entre 2009 a 2011 fiz o curso de especialização em EJA com viés técnico, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) oferecido pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA) em Vitória da Conquista. Esta experiência trouxe outras leituras e outras perspectivas sobre essa modalidade de ensino.

A partir de 2015, comecei a participar de atividades promovidas pela UESB. Posso citar o grupo de pesquisa Núcleo de Análises em Memória Social (NUANSE), que me apresentou a importância da rememoração para os estudos e análises sociais, e o Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG), com muitas discussões sobre a importância dos conhecimentos geográficos para compreendermos as relações dos seres humanos e o espaço geográfico.

A minha prática como professora da EJA, conduziu-me a identificar alguns percalços na pratica pedagógica da EJA, tais como: aulas vagas, falta de professor, horário/aula inadequado, assiduidade dos educandos, o tempo para estudar extraclasse, falta de material, livro didático inadequado, falta de saberes básicos, falta de perfil do educando e educador para estar nas turmas dessa modalidade. Essa realidade, aumenta o número de abandono e evasão escolar. De todos os problemas apresentados, o significado prático para o cotidiano dos saberes adquiridos nas aulas foi o que mais nos inquietou, visto que foi a temática menos apontada pelos sujeitos envolvidos na EJA. Esta modalidade de ensino, atende a um público com muitas vivências e necessidades de saberes que possam auxiliá-los no trabalho, nas suas relações sociais. Diante desta realidade, com as leituras e estudos realizados, com o conhecimento sobre a proposta de Educação do Estado da Bahia para a EJA percebemos que seria necessário pesquisar sobre a relação dos conhecimentos escolares, saberes geográficos, e a vida cotidiana dos sujeitos atendidos nesta modalidade de ensino.

Este trabalho, como foi mencionado, tem como objetivo principal compreender se os saberes geográficos adquiridos no ambiente escolar auxiliam na emancipação social dos sujeitos da EJA. Para nortear este trabalho buscamos analisar a legislação e documentos para a educação para pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil e na Bahia; identificar os conhecimentos, competências e habilidades geográficas que são trabalhados nas turmas da EJA; conhecer a **trajetória de vida** dos sujeitos que fazem parte das turmas da EJA do Colégio Estadual Adelmário Pinheiro observando em que medida os **saberes** construídos nas aulas de **Geografia** são utilizados em suas relações sociais; e analisar se os saberes construídos nas aulas de **Geografia** contribuem para a **emancipação social** dos sujeitos da EJA**.**

Portanto, a dissertação está dividida em cinco capítulos, sendo o primeiro a introdução. No segundo capítulo trabalhamos um panorama histórico da legislação da educação para pessoas jovens, adultas e idosas, os Pareceres e Resoluções para a Educação de Jovens e Adultos e a Política Pedagógica para EJA do Estado da Bahia; no terceiro capítulo trabalhamos com as categorias importantes para nossa pesquisa, a trajetória de vida, os saberes geográficos e a emancipação social; no quarto capitulo apresentamos as análises da pesquisa de campo

voltados para o perfil, a trajetória de vida dos sujeitos e suas escolhas; no quinto capitulo buscamos responder a questão de pesquisa; e por fim fizemos nossas considerações finais.

Apresentamos a seguir cada capítulo e a metodologia utilizada para alcançarmos os objetivos propostos. O caminho metodológico escolhido para responder as indagações desta pesquisa está pautada numa abordagem qualitativa, amparada pelo método dialético. Quando se entende que os sujeitos matriculados nesta modalidade de ensino fazem parte de grupos como a família, o trabalho, a escola, a igreja, movimentos sociais e culturais, com dimensões políticas, culturais e social diferenciados, sabemos das individualidades destes em suas relações sociais. Buscamos analisar com os dados da pesquisa de campo, de forma subjetiva, as contradições que permeiam a trajetória de vida dos sujeitos da EJA que estão no processo de ensino aprendizagem escolar. Analisamos os dados e, quando necessário, apresentamos em forma de figuras, fotos, tabelas, gráficos e quadros.

Esta pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual Adelmário Pinheiro (CEAP) que está localizado à Rua Padre José de Anchieta, S/N, bairro Alto Maron, Zona Este de Vitória da Conquista – Bahia. Funciona nos três turnos, com Educação Básica do Ensino Fundamental e Médio no turno diurno e no noturno com o Ensino Médio e EJA do Ensino Fundamental (7ª e 8ª series) e Ensino Médio (Eixo Temático VI e VII). No ano letivo de 2019 tinham matriculados nas três turmas do Eixo Temático VI (A, B e C) 80 educandos e educandas.

Outra informação relevante, utilizamos nomes fictícios para os sujeitos da pesquisa. Para melhor ordenamento das análises dos dados coletados, os sujeitos pesquisados foram identificados com nomes de algumas pedras preciosas que são encontradas em solos brasileiros: Ágata, Amazonita, Citrino, Ametista, Jade, Esmeralda, Granada, Malaquita, Opala, Rubelita e Topázio. Mas, como as atividades foram desenvolvidas com base na dialogicidade entre os sujeitos, em muitos momentos as trocas de saberes foram tão intensas que os sujeitos não se identificaram. Nestes momentos, utilizamos a seguinte estratégia, numeração dos sujeitos em ordem numérica - sujeito 1, sujeito 2, até o último -, segundo a sequência e o número das falas.

A proposta do segundo capítulo é apresentar um panorama das leis voltadas para a educação para pessoas jovens e adultas, por intermédio das Constituições Federais de 1934, 1937, 1946, 1967/1969 e a de 1988, além das Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1961, 1971 e de 1996, e dos Pareceres e Resoluções sobre a EJA. Nesse contexto, as análises realizadas tiveram como aporte teórico, livros, artigos científicos, Decretos, Pareceres e Resoluções que apresentam vestígios sobre a educação para as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar no tempo formal. Foram realizadas também buscas aos principais eventos científicos que ocorreram no Brasil no período de 1934 a 2016, os quais deram suporte

para as discussões e análises do contexto e da realidade dessas políticas para esse público. Para melhor apreensão da temática foi realizado um levantamento sobre o contexto histórico e político que conduziu a pratica educativa para as pessoas adultas analfabetas durante os anos de 1950 a 1964, foi abordado sobre os programas e práticas pedagógicas durante o Governo Militar, ou seja, como a educação para os jovens e adultos foi implementada naquele período. Neste mesmo capítulo, fizemos as primeiras referências ao documento para esta modalidade de educação do Estado da Bahia, Política de EJA da Rede Estadual da Bahia – Aprendizagem ao longo da vida.

No terceiro capítulo apresentaremos as categorias centrais para análise do nosso objeto de estudo, trajetória de vida, saberes geográficos e emancipação social. Assim, para compreensão das categorias, o capítulo foi ordenado com os seguintes tópicos: Trajetória de Vida: um recurso para conhecer os sujeitos da EJA; Saberes geográficos para os sujeitos da modalidade EJA; e a Emancipação social: finalidade do processo de escolarização na modalidade EJA.

No primeiro tópico, buscamos aporte em Bourdieu (1989, 2007 e 2011) para construir a concepção teórica sobre trajetória de vida. Este autor apresentou que para conhecermos a trajetória de vida de um "agente" é necessário relacionarmos as categorias *habitus* e campos. Além destas categorias, utilizamos do mesmo autor a concepção teórica sobre as categorias capital cultural e social, por ele entendida como necessárias para entendermos o lugar de cada sujeito na sociedade.

O segundo tópico está relacionado aos conhecimentos e saberes geográficos adquiridos no ambiente escolar. No primeiro momento, diferenciamos conhecimento e saber por entender que os dois termos são utilizados como sinônimos, utilizamos o dicionário Abbagnano (2007) correlacionando com as ideias de Lopes (2007) e Valdemarin (2005) que trabalham com conhecimento escolar. Para apresentar as categorias geográficas, lugar, paisagem, território e espaço geográfico, além dos conteúdos globalização e rede, que são importantes para a nossa discussão utilizamos as concepções de Santos (1980, 2005 e 2006) e Moreira (2010).

No terceiro tópico, buscamos construir uma concepção para a categoria emancipação social. Para tanto, buscamos aporte teórico em Adorno (2003) e Freire (1980, 1989, 2001, 2006, 2011), estes comungam da ideia de que a educação precisa ser política, participação consciente dos sujeitos nos espaços de convivência. Adorno (2003) nos apresenta a não emancipação, a emancipação ilusória e a importância da crítica constante sobre a sociedade, como dever da escola. Freire (1980 e 1989) critica a forma como a escola "doutrina" os educandos segundo a necessidade dos "opressores", mas, entende que a emancipação perpassa pela educação, que é

necessária para a libertação, autoreflexão e autonomia dos sujeitos e para atuação crítica sobre o tempo e o espaço na sociedade em que vive.

No quarto capítulo apresentamos os dados da pesquisa de campo e as análises com aporte teórico nas categorias apresentadas. Para construir o perfil e conhecer a trajetória de vida dos sujeitos da pesquisa buscamos a diversidade de vivência: as idades, a cultura, os valores e os saberes dos sujeitos em seus campos de convivência. No intuito de analisar na perspectiva da emancipação social utilizamos as categorias de análise: desenvolvimento da pessoa humana, o protagonismo, a participação crítica na sociedade e a relação como mundo do trabalho. Estas categorias nortearam as análises dos instrumentos de pesquisa para a compreensão do papel dos saberes geográficos para a emancipação social dos sujeitos da EJA em suas relações sociais. Todas as atividades foram desenvolvidas permeadas pelo diálogo entre os envolvidos.

Utilizamos 04 Atividades Dialógicas (AD), com o tema principal "A Geografia em minha vida". Cada AD tinha 01 Eixo Temático: 1º Eixo Temático: Importância da educação para minha vida; 2º Eixo Temático: Meu papel no meio em que vivo; 3º Eixo Temático: Conhecimentos geográficos que aprendi em sala de aula; 4º Eixo Temático: Minha leitura de mundo mudou? Estas atividades nos municiaram com os dados necessários para as análises.

O capítulo quatro, "O uso do saber escolar na trajetória de vida dos sujeitos da EJA" foi subdividido em três tópicos. O primeiro tópico buscamos identificar o perfil dos sujeitos da pesquisa. Com o intuito de conhecer os sujeitos matriculados nas três turmas da EJA do 3º Tempo Formativo, Eixo IV aplicamos um questionário solicitando as seguintes informações: idade, trabalho e função que exerciam. Após verificar quais os educandos que poderiam fazer parte da pesquisa, indivíduos com mais de 18 anos estando trabalhando ou não, fizemos o convite (APÊNDICE B, p. 179) e aguardamos os aceites. Com os sujeitos que aceitaram o convite, conversamos sobre a pesquisa e marcamos o dia e horário para as atividades. No dia combinado, responderam ao questionário sociocultural (APÊNDICE C, p. 180), verificamos: identificação, escolaridade, família, profissão/trabalho, cursos, ambiente escolar, educação/estudo, atividades sociais e as atividades culturais. Estes dados e análises nos auxiliou na elaboração atividades para os sujeitos a serem pesquisados.

No segundo tópico, "A educação na trajetória de vida dos sujeitos da EJA", subdividido pela necessidade de apresentação, analisamos os dados adquiridos por meio da Atividade Dialógica 1 (APÊNDICE D, p. 184). Esta atividade tinha o intuito de conhecer um pouco da trajetória de vida dos sujeitos e conhecer um pouco mais do perfil dos sujeitos. Após o acolhimento dos sujeitos da pesquisa, a direção nos cedeu a biblioteca para as atividades, em conversa informal buscamos conhecer como foi o dia de cada sujeito, nossa atividade ocorreu

no turno noturno. Para esta atividade foram exibidos um curta-metragem e um vídeo, após cada exibição questões norteadoras mediaram os diálogos. Após a exposição e explicação com a utilização de *slides* (APÊNDICE E, p. 187), solicitamos para conclusão da atividade a construção de um "mosaico" (individual). O material foi levado pela pesquisadora.

O terceiro tópico, "Sujeitos da EJA em seus campos de convivência", também, subdividido, analisamos os dados da Atividade Dialógica 2 (APÊNDICE F, p. 191). Acolhimento, conversa informal sobre o dia de cada sujeito, apresentação das atividades a serem desenvolvidas. Após a exibição do vídeo, algumas questões norteadoras mediaram o diálogo. No momento seguinte trabalhamos com uma crônica para buscar reflexões dos sujeitos sobre suas trajetórias de vida. Utilizamos *slides* (APÊNDICE G, p. 196) para explicar como é a construção de um "Texto Testemunho", atividade final desta atividade.

O quinto capítulo, "Emancipação social: importância dos saberes geográficos para a vida dos sujeitos da EJA do 3º Tempo Formativo Eixo VI do CEAP 2019" tem como finalidade apresentar as nossas descobertas com relação a questão de pesquisa. Para tanto, utilizamos as Atividades Dialógicas 3 e 4 para nortear estas análises. Este capítulo foi subdividido em dois tópicos, o primeiro, "Conhecimentos e saberes geográficos nas aulas da EJA 2019 do CEAP", buscou apresentar os saberes geográficos rememorados pelos sujeitos da pesquisa. Para esse tópico utilizamos a Atividade Dialógica 3 (APÊNDICE H, p. 199). Iniciamos com o acolhimento, conversa informal sobre o dia dos sujeitos e logo depois a exibição de um vídeo. Após a exibição do vídeo, animação, com algumas questões norteadoras buscamos identificar, por meio da oralidade, os saberes geográficos dos sujeitos da pesquisa. Em um segundo momento, utilizamos um documentário para buscar os saberes geográficos contidos no vídeo e a correlação dos saberes geográficos com a cidade de Vitória da Conquista. Após a explicação, com *slides* (APÊNDICE I, p. 204), de como construir o mapa conceitual, os sujeitos puderam expressar seus saberes por meio da escrita. O segundo tópico, "Saberes geográficos no dia a dia dos sujeitos da EJA", utilizamos a Atividade Dialógica 4 (APÊNDICE M, p. 214). Seguindo a mesma sequência, acolhimento, conversa informal sobre o dia dos sujeitos. Neste dia o diálogo buscou rememorar com os sujeitos a importância dos saberes geográficos para a vida de cada um, estes precisavam, individualmente, elaborar relatos sobre este tema. Depois da exibição de um vídeo e explicação, por meio de *slides* (APÊNDICE N, p. 217), sobre a importância de um relato escrito, foi solicitado a construção de uma carta.

Por fim, seguem as considerações finais por meio do qual apresentamos as descobertas, respondendo as questões que nortearam a pesquisa e apontamos a necessidade de outras pesquisas sobre o tema.

2. A LEGALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA ADULTOS E A EJA NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO

A proposta deste capítulo é apresentar um panorama das leis voltadas para a educação de pessoas jovens e adultas, por intermédio das Constituições Federais de 1934, 1937, 1946, 1967/1969 e a de 1988, além das Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1961, 1971 e de 1996. Nesse contexto, as análises realizadas tiveram como aporte teórico, livros, artigos científicos, Decretos, Pareceres e Resoluções que apresentam informações sobre a educação para as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar no tempo formal. Foram realizadas também buscas aos principais eventos científicos que ocorreram no Brasil no período de 1934 a 2016, os quais nos municiaram para as discussões e análises do contexto e da realidade dessas políticas para esse público.

Para melhor apreensão da temática foi realizado um levantamento sobre o contexto histórico e político durante o Governo Militar, ou seja, como a educação para os jovens e adultos foi implementada nesse período e como foi retomada após a abertura política. A seguir apresentaremos a política educacional para as pessoas jovens, adultas e idosas do Estado da Bahia, intitulada Educação de Jovens e Adultos (EJA). Contudo, essa discussão será retomada no Capítulo 3 no tópico 2 para explicarmos a temática em conjunto com os conhecimentos da Geografia destinados a esta modalidade de educação.

A preocupação com a escolarização das pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram oportunidade de se alfabetizar ou que almejam mais que a alfabetização funcional é perceptível quando pesquisamos em livros, artigos e nas apresentações em eventos nacionais e internacionais. Diante disso, buscamos apresentar um panorama das iniciativas, ou a falta delas, do Estado brasileiro no processo de escolarização destes sujeitos.

2.1. Educação para jovens e adultos na realidade brasileira em meados do século XX

As Constituições Federais do Brasil foram escritas, promulgadas e outorgadas, de acordo com o contexto histórico e social de cada época. Nesse sentido, apresentam em seu escopo, aspectos relevantes em várias áreas, inclusive, sobre a educação. Em relação a educação, neste capítulo, buscamos correlacionar tais aspectos com a educação para pessoas jovens, adultas e idosas na discussão desse capítulo.

A partir da década de 1930 o Brasil teve seis constituições, entre elas três promulgadas, elaborada por representantes do povo através de Assembleias Constituintes, e duas impostas por governo ditatoriais. A educação para adultos é apresentada na legislação brasileira por meio da Constituição Federal de 1934, e é retomada na de 1988, que está em vigência. A atual, conhecida como a Constituição Cidadã é um marco dos direitos dos cidadãos brasileiros, pois legisla entre outras coisas, sobre a liberdade civil, o assistencialismo social e a ampliação dos direitos dos trabalhadores e em especial, a educação para jovens, adultos e idosos como dever do Estado.

Segundo a pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a taxa de analfabetismo entre os cidadãos acima de 15 anos tem diminuído com o passar dos anos (TABELA 1). No relatório, o "Mapa do Analfabetismo no Brasil", o Instituto apresenta dados para subsidiar a implantação de políticas públicas para erradicação do analfabetismo no Brasil. Esta pesquisa aborda sobre a relação entre educação e gênero, renda, dados regionais, mostrando a importância de que "toda política educacional deve considerar essas diferenças se deseja atingir seus objetivos, ainda mais na área do combate ao analfabetismo" (BRASIL/INEP, 2000, p. 6).

TABELA 1 - Taxas de analfabetismo no Brasil
entre os anos de 1900 a 2000 (sujeitos acima de 15 anos)

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total[1]	Analfabeta[1]	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.
Nota: (1) Em milhares

Fonte: BRASIL/INEP, 2000, p. 6.

De acordo com a tabela 1, as taxas de analfabetismo diminuíram com o passar dos anos. Contudo, ao observar a população absoluta analfabeta no ano de 2000 os dados estão maiores que os apresentados nos anos de 1960. Sabemos que a população absoluta brasileira aumentou, mas com o desenvolvimento tecnológico e informacional, principalmente a partir de 1990, poderia ter auxiliado na melhoria do sistema educacional e minimizar o problema do analfabetismo. Com a continuação dos anos, segundo dados do IBGE da Séries Históricas &

Estatística as taxas continuaram a cair, em 2004 com 11,2%, 2006 com 10,2%, 2008 com 10,0% e 2011 com 8,6% de analfabetos entre os sujeitos com mais de 15 anos, últimos dados (IBGE, 2011).

As taxas gerais de analfabetismo continuaram a diminuir, mas se observarmos a tabela 2, percebemos que as maiores taxas de analfabetismo estão nas áreas menos desenvolvidas do Brasil, na região Norte e Nordeste.

TABELA 2 – Taxas de analfabetismo por Região no Brasil (1996 a 2001)

Unidade Geográfica	Ano		
	1996	1998	2001
Brasil	14,7	13,8	12,4
Norte	12,4	12,6	11,2
Nordeste	28,7	27,5	24,3
Sudeste	8,7	8,1	7,5
Sul	8,9	8,1	7,1
Centro-Oeste	11,6	11,1	10,2

Fonte: IBGE, Pnads de 1996, 1998 e 2001.

Fonte: BRASIL/INEP, 2000, p. 7.

Em pesquisas mais recentes, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2017) apresenta que todos os Estados do Nordeste tinham taxas elevadas e acima do índice proposto pelo Plano Nacional de Educação (PNE-2015). Em 2008, segundo dados do mesmo órgão, IBGE - Séries Históricas & Estatística o Norte/10,73%, Nordeste/19,41%, Sudeste/5,81%, Sul/5,45% e Centro-oeste/8,18%, o nordeste continuava com as taxas mais altas de analfabetismo, últimos dados divulgados pelo instituto no período desta pesquisa. Nessa realidade, enquanto a meta nacional exigida, em 2015, era de 6,5%, na Bahia, a taxa era de 12,7% (BRASIL/IBGE, 2017, p. 1). É importante mencionar que houve uma melhora na taxa de analfabetismo na Bahia, em 1992 a taxa era de 31,1%, passando para 21,65 em 2002 e 17,3 em 2008 (BRASIL/IBGE, 2009, p. 1), últimos dados. Essa realidade comprova que, as taxas de analfabetismo no Brasil, ainda são altas e precisam de políticas efetivas para resolver este problema. Mas, nas considerações finais do Relatório “Mapa de analfabetismo no Brasil” observamos que,

> [...] há e sempre houve disposição da população para engajar-se nos programas de alfabetização; o que faltou muitas vezes foram programas de qualidade, claramente delineados para seus diferentes perfis, e com o nível de profissionalização que se espera de qualquer atividade (BRASIL/INEP, 2000, p. 12).

Com as pesquisas e análises realizadas pelo do INEP podemos inferir, muitas propostas foram implementadas, mas não conseguiram atingir ao objetivo final, a erradicação do

analfabetismo no Brasil. As campanhas, movimentos, programas, e as políticas tinham a intenção de melhorar a educação para os sujeitos analfabetos e com pouca escolarização, mas estes eram finalizados ou interrompidos antes de completarem sua missão. Isso significa dizer que, ao entrar e sair de governo as propostas eram alteradas, sem considerar suas aplicações, financiamentos e resultados.

Este relatório traz outra informação importante para a percepção sobre o nosso objeto de estudo. Os índices apresentados demonstram que, quanto maior a idade, maior é a taxa de analfabetismo. Não pode deixar de observar que as taxas de analfabetismo nas faixas etárias apresentadas veem caindo com o passar dos anos, mas a relação idade e a baixa escolarização continua alta (TABELA 3).

TABELA 3 – Analfabetismo por faixa etária (1996 a 2011)

Faixa Etária	Ano		
	1996	1998	2001
10 a 14	8,3	6,9	4,2
15 a 19	6,0	4,8	3,2
20 a 29	7,6	6,9	6,0
30 a 44	11,1	10,8	9,5
45 a 59	21,9	20,1	17,6
60 e mais	37,4	35,9	34,0

Fonte: IBGE, Pnads 1995, 1998 e 2001.
Nota: Exclusive população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Fonte: BRASIL/INEP, 2000, p. 10.

A tabela 3 apresenta que a taxa de analfabetismo, acima de 15 anos está diretamente proporcional a idade dos sujeitos, portanto, a preocupação com os jovens, adultos e idosos analfabetos e com pouca escolarização precisa ser uma constante. Em análise aos dados do IBGE de 2016, relacionados à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), notamos que a taxa de analfabetismo dos sujeitos com idade maior de 15 anos é de 7,2%, acima de 18 anos de 7,7%, mais de 25 anos em 8,8%, mais de 40 anos 12,3% e acima de 60 anos a taxa sobe para 20,4% (BRASIL/ IBGE, 2017, p. 2). Fazendo uma relação entre os dados da tabela 3 (p. 30) e os dados apresentados pelo IBGE em 2016 percebemos que houve uma diminuição na taxa de alfabetização até os 40 anos, e uma melhora para os acima desta idade. Esse quadro, ainda que não seja objeto dessa dissertação, nos leva a realizar o seguinte questionamento: Qual o motivo do aumento do interesse dos adultos e idosos em concluir a Educação Básica? Uma outra pesquisa seria interessante para averiguar estes dados.

Com as informações sobre a evolução das taxas de analfabetismo no Brasil e na Bahia, e a relação entre esta situação e a idade dos sujeitos, buscamos nas Constituições Federais a legalização para a educação de jovens, adultos e idosos no Brasil a partir do século XX.

O Brasil, na década de 1930, tinha a sua economia baseada na agroexportação. Por isso, havia uma dependência com países como: EUA e Alemanha para a comercialização do seu principal produto, o café. Com a crise de 1929, o Brasil passou por um momento de desemprego e dificuldades financeiras o que induziu o governo brasileiro a mudar suas estratégias econômicas. Com a Revolução de 1930, Getúlio Vargas chegou ao poder. Vargas começou a investir nas indústrias nacionais para diminuir a dependência externa (BRASIL, IBGE, 2006) e instituiu as primeiras políticas sociais de direitos dos trabalhadores, como por exemplo Decreto nº 19.433, de 26 de novembro de 1930, que cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Neste contexto histórico foi elaborada a Constituição de 1934.

A Constituição de 1934 em seu Art. 2º nos apresenta que "Todos os poderes emanam do povo, e em nome delle são exercidos" (BRASIL, 1934). Uma Constituição que buscava garantir direitos trabalhistas, por exemplo garantindo a legalização dos sindicatos e das associações profissionais, a saúde e a cultura. Com relação a educação, esta deveria ser voltada para a vida moral e econômica da Nação e o espírito de solidariedade humana como podemos observar no Art. 149º. Essa mesma constituição ainda legislou sobre a necessidade de escolarização das pessoas adultas, na perspectiva de adequação a realidade da época. Nesse período da nossa história, o Brasil entrava em um processo de industrialização e precisava garantir a qualificação dos sujeitos para o mercado de trabalho. O Art. 150º da referida Constituição dispõe:

> Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, comprehensivo do ensino de todos os graus e ramos, **communs e especializados**; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do paiz;[...]Paragraphounico. O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, n. XIV, e 39, n. 8, letras *a* e *e* , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá ás seguintes normas:a) **ensino primario integral gratuito e de frequência obrigatoria extensivo aos adultos**;[...] (grifo nossos) (BRASIL, 1934).

Além dos artigos citados, o Art. 139 busca a parceria com a indústria e as empresas agrícolas com mais de cinquenta trabalhadores, e que possuírem dentre esses, dez trabalhadores em situação de analfabetismo e que tenha sua localização fosse distante de escolas, promover o ensino primário gratuito para seus funcionários e filhos.

O governo buscou a difusão do ensino gratuito primário e profissionalizante[2], como meio de capacitação para a indústria e para o comércio, e a "busca de soluções racionais para a 'questão social" cuja existência passava a ser reconhecida" (PAIVA, 2003, p. 122). Nesta Constituição, há a legislação do dever do Estado para com a educação de pessoas adultas, portanto, há uma preocupação em atender a um público negligenciado historicamente. Conjecturamos que não há uma preocupação em formar cidadãos críticos, mas para atender as demandas do mercado. Mesmo com este viés há uma observância para este público.

Com o Golpe de 1937 teve início o Estado Novo, e uma outra Constituição foi outorgada. O Brasil continuou sob o comando de Getúlio Vargas, mas agora em um regime autoritário e centralizador, apoiado pelo Exército. A Constituição 1937, em seu Art. 1º apresenta que "O Brasil é uma república. O poder político emana do povo e é exercido em nome delle, e no interesse do seu bem-estar, da sua honra, da sua independência e da sua prosperidade" (BRASIL, 1937), percebemos que este artigo da Constituição faz ligação direta com o desenvolvimento econômico do país. E para isso, qualificar os cidadãos mais pobres para o mercado de trabalho era prioridade e dever do Estado. E continua sendo obrigação do Estado o ensino primário gratuito, Art. 130. Vale ressaltar que, não há fonte de dados oficiais que reporte sobre o índice de pobreza do Brasil nessa década. Buscamos dados sobre a pobreza da década de 1930 no IBGE, mas,

> Grande parte das análises sobre pobreza e desigualdade de renda foi possível devido à produção do Censo Demográfico 1960, que incorporou perguntas sobre rendimento, e da PNAD, a partir da década de 1970. Através das pesquisas domiciliares, introduziu-se uma abordagem sobre renda mais ampla do que a salarial. O universo de investigação não ficou restrito ao trabalhador, incorporando também a família e o domicílio, fundamentais para qualquer análise de bem-estar social (BRASIL/ IBGE, 2017, p. 495).

A necessidade de capacitar os cidadãos para ingressar e continuar no mercado de trabalho continuou, mas foi retirado do texto o vocábulo "adulto", não há referência aos sujeitos que não tiveram oportunidade de se escolarizar no tempo formal, como os jovens, adultos e idosos. Mas há a preocupação com a escolarização dos menos favorecidos. Observando o Art. 129,

> A infancia e á juventude, a que faltarem os recursos necessários á educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municipios assegurar, pela fundação de instituições publicas de ensino em todos os seus gráos, a possibilidade de receber uma educação adequada ás suas faculdades, aptidões e tendências vocacionaes. [...] **O ensino prevocacional profissional**

[2] Denominado pela Constituição de 1934 como "especializado".

> **destinado ás classes menos favorecidas é, em materia de educação, o primeiro dever de Estado.** Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municipios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionaes. (grifo nosso) (BRASIL, 1937, p. 84).

Nesta perspectiva, a escolarização para as classes mais pobres deve ser com o viés da capacitação profissional, primeiro com disciplinas voltadas para identificar aptidões, "pré-vocacional", e depois a educação profissional. Todo o interesse estava voltado para atender a demanda do mercado voltado para a indústria.

Nesta mesma Constituição, o Estado continua compartilhando a responsabilidade da educação, dos funcionários - e seus filhos, das indústrias e dos sindicalizados com a iniciativa privada. Podemos observar no Art. 129,

> [...] é dever das industrias e dos syndicatos econômicos crear, na esphera da sua especialidade, **escolas de aprendizes**, destinadas aos filhos de seus operarios ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsidios a lhes serem concedidos pelo poder publico. (grifo nosso) (BRASIL, 1937, p. 84).

Era um momento da história brasileira, processo de industrialização, que necessitava de uma população capacitada para as novas regras do mercado. Para tanto, as indústrias teriam o dever de oferecer escolas de capacitação profissional, e para os filhos dos funcionários as "escolas de aprendizes". Neste contexto, podemos conjecturar que buscavam capacitar possíveis mãos de obra de reserva para a indústria. O governo vigente pôs em lei as suas obrigações com a população em idade de trabalho, e em especial a carente, não deixando de legislar sobre a importância da ação do setor privado e associações.

Segundo Cambi (1999), nos países não-europeus, as características da pedagogia no século XX estava passando por reflexões. Havia um contexto históricos de mudanças, estas de cunho econômico e social e que vislumbravam outras ideias educativas. Sobre isso Cambi,

> A educação vê-se atingida por novos problemas, como a alfabetização em massa nos países ainda ligados a cultura arcaica, como a formação em curto espaço de tempo dos técnicos necessários ao desenvolvimento do país, e se coloca em condições de extrema dramaticidade: dentro de situações coloniais ou imediatamente pós-coloniais, de conflito entre o norte (industrializado e rico) e o sul (atrasado e pobre) do mundo, de lutas de etnia, de grupos religiosos, de grupos sociais nos vários países em desenvolvimento, de um processo de modernização desequilibrado e superficial que acolhe e promove os aspectos mais deletérios do desenvolvimento (o consumo, o lazer). (CAMBI, 1999, p. 589)

No Brasil, como foi dito, havia um processo de desenvolvimento econômico voltado para a industrialização nacional, que precisava de pessoas qualificadas, que soubessem ler e escrever e com conhecimentos técnicos pontuais. E tínhamos uma grande parcela da população acima de 15 anos analfabeta, segundo dados do IBGE apresentado pelo INEP, mais de 56,1%, década de 1940 (TABELA 1, p. 28), esta população estava em situação de analfabetismo, e, portanto, precisava de atenção com relação a escolarização.

As "Leis" Orgânicas de 1942 e 1946, que são um conjunto de Decretos, legislaram sobre algumas áreas de ensino no Brasil, como: estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial, sobre o ensino primário, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e reorganizou o Ensino Médio. E em 1946, instituiu o ensino primário supletivo em dois anos para adolescentes a partir de 13 anos e adultos. O caráter supletivo da educação aparece em decreto, processo de "aligeiramento" da educação para os que não tiveram oportunidade de estudar no tempo formal.

QUADRO 1 - "Leis" Orgânicas do Ensino no Brasil nos anos de 1942 e 1946

Decreto	Data/ano	Objetivo	A quem se destina?
Decreto-lei nº 4.048	22 de janeiro de 1942	Instituiu o SENAI	Art. 1º Fica criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. Art. 2º Compete ao Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários.§ 1º As escolas do Senai poderão ofertar **vagas aos usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)** nas condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os operadores do Senai e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo locais.
Decreto-lei nº 4.073	30 de janeiro de 1942	Organizou o ensino industrial	Art. 4º O ensino industrial, no que respeita à preparação profissional do trabalhador, tem as finalidades especiais seguintes: [...] 2. Dar a **trabalhadores jovens e adultos** da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação

			profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade.
Decreto-lei nº 4.244	9 de abril de 1942	Organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos	Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades: 1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos **adolescentes**. 2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.
Decreto-lei nº 6.141	28 de dezembro de 1943	Reformou o ensino comercial	Art. 42. Os cursos de continuação ou cursos práticos de comércio reger-se-ão pelas seguintes prescrições: 1. Os estabelecimentos de ensino comercial ministrarão os cursos que as condições do meio exigirem, e cuja organização seja compatível com as suas possibilidades financeiras e técnicas.2. Serão admitidos à matrícula, satisfeitas as formalidades que em cada caso se estabelecerem**, jovens e adultos** que tenham interêsse em fazer rápido estudo que possa habilitar ao exercício das mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração.
Decreto-lei nº 8.529	02 de janeiro de 1946	Organizou o ensino primário a nível nacional	Art. 2º O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino: a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; b) o ensino primário supletivo, destinado aos **adolescentes e adultos**. [...] Art. 4º O ensino primário supletivo terá um só curso, o supletivo. Art. 9º O curso supletivo, para **adolescentes e adultos**, terá dois anos de estudos, com as seguintes disciplinas: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II.

			Aritmética e geometria. III. Geografia e história do Brasil. IV. Ciências naturais e higiene. V. Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar) VI. Desenho.
Decreto-lei nº 8.530	02 de janeiro de 1946	Organizou o ensino normal	Voltado à docência.
Decretos-lei nº 8.621 e 8.622	10 de janeiro de 1946	Criaram o SENAC	Art. 1º Os estabelecimentos comerciais de qualquer natureza, que possuírem mais de nove empregados, são obrigados a empregar e matricular nas escolas de aprendizagem do "SENAC", um número de **trabalhadores menores** como praticantes, que será determinado pelo seu Conselho Nacional, de acôrdo com as práticas ou funções que demandem formação profissional, até o limite máximo de dez por cento do total de empregados de tôdas as categorias em serviço no estabelecimento. [...] Art. 3º Os candidatos à admissão como praticantes, além de terem a **idade mínima de quatorze anos**, deverão satisfazer as seguintes condições: a) **ter concluído o curso primário ou possuir os conhecimentos mínimos essenciais à preparação profissional**; b) ter aptidão física e mental, verificada, por processo de seleção profissional, para a atividade que pretendam exercer; c) não sofrer de moléstia contagiosa, e ser vacinado contra a varíola.

Decreto-lei n. 9.613	20 de agosto de 1946	Organizou o ensino agrícola	Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes: 1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas. 2. Dar a trabalhadores agrícolas **jovens e adultos não diplomados** uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade. [...] Art. 10. Os cursos de continuação, que também se denominarão cursos práticos de agricultura, pertencem ao primeiro cíclo do ensino agrícola, e são destinadas a dar a **jovens e adultos** não diplomados nesse ensino uma sumária preparação que habilite aos mais simples e correntes trabalhos da vida agrícola. [...] Art. 49. Os cursos de continuação ou cursos práticos de agricultura reger-se-ão pelas seguintes prescrições:[...] 3. Serão admitidos à matrícula jovens **maiores de l6 anos e adultos** que tenham interêsse em aprender, mediante sumário estudo, um ofício agrícola especial ou uma técnica ou processo de aplicação usual ou recomendável na agricultura.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos Decretos-lei nº 4.073/1942; 4.048/1942; 4.244/1942; 6.141/1943; 8.529/1946; 8.530/1946; 8.621 e 8.622/1946; e Decreto-lei n.º 9.613/1946.

Durante o Estado Novo, muitas iniciativas legais foram implementadas, por meio de Decretos-lei (QUADRO 1, p. 33), para atender ao público adolescente, jovem e adulto trabalhador. As iniciativas com viés profissionalizante para a indústria, comércio e agricultura fazem relação direta com o este público. Os adolescentes[3] e adultos que não tem o ensino primário poderiam cursar em sistema supletivo, no tempo de dois anos, aligeirando o processo. E o Ensino Médio, nomenclatura atual, seria voltado somente para os adolescentes que concluíram o ensino primário, com uma pedagogia voltada para o patriotismo e a consciência humana. Foi criado também o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) para

[3] Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) - Adolescentes segundo o sistema socioeducativo e a população total de adolescentes de 12 a 18 anos.

capacitação de sujeitos a partir de quatorze anos, sendo que os estabelecimentos comerciais deveriam matricular seus funcionários que estivessem dentro das determinações do decreto. O processo educativo continuava voltado para atender as demandas do mercado.

É interessante ressaltar que medidas concretas em favor da educação popular[4] foram implementadas, Paiva (2003) apresenta a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, seus primeiros estudos mostraram a precariedade do ensino primário e o alto grau de analfabetismo (VIDE TABELA 1, p. 28); 1ª Conferência Nacional de Educação em 1941, para avaliar os problemas da educação escolar e extraescolar do ensino primário, normal e profissional; a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), em 1942. Com as observações feitas pelo INEP e o financiamento do FNEP um conjunto de Decretos-lei foram elaborados e outorgados pelo presidente e houve uma regulamentação para o ensino.

Com a deposição de Vargas em 1945 e a abertura política, foi promulgada uma Nova Constituição. Observamos no Art. 166 da Constituição de 1946 que a educação, "[...] é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana" (BRASIL, 1946). Caso entendamos que "todos" são os brasileiros que estavam em idade formal e os que não estudaram no tempo certo, podemos inferir que os jovens e adultos estariam incluídos. No Art. 168 há uma afirmação desse direito,

> A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - **o ensino primário oficial é gratuito para todos**; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III - **as emprêsas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes**; IV - as emprêsas industrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; [...] (grifo nosso) (BRASIL, 1946).

Essa Constituição não deixou de buscar suporte com o setor industrial, comercial e agrícola para garantir o ensino primário gratuito para os menos favorecidos e analfabetos. Percebemos que o governo propõe retirar do analfabetismo a população acima de quinze anos, 50% a 56% (VIDE TABELA 1, p. 28), e ainda auxiliar na escolarização os cidadãos em idade certa de formação, e em caso de deficiências locais, o Art. 170, terá caráter supletivo.

No contexto mundial, final da 2ª Guerra, com a reestruturação da Organização das Nações Unidas (ONU), e a criação da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência

---

[4] Entende-se por educação popular, frequentemente, a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. (PAIVA, 2003, p. 56)

e a Cultura (UNESCO), o analfabetismo e a educação popular adulta passaram a ser observada mundialmente, principalmente nos países subdesenvolvidos. No Brasil, o acordo com a ONU possibilitou a projeção de políticas educacionais para a erradicação do analfabetismo como um instrumento da redemocratização (PAIVA, 2003). Em função desta realidade, a partir de 1947 campanhas nacionais de educação para adultos começaram a ser promovida pelo governo federal.

Em dezembro de 1948 a Assembleia Geral das Nações Unidas da ONU adota a Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal para ser atingido por todas as nações. No Art. 26 encontramos preceitos de como deve ser a educação para os povos,

> 1. **Todo ser humano tem direito à instrução**. A instrução será gratuita, pelo menos nos **graus elementares e fundamentais**. A instrução elementar será **obrigatória**. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (grifo nosso) (UNESCO, 1948, p. 5)

Esta Declaração traz a importância sobre a "instrução"[5] para a humanidade, declarando que todos os cidadãos do mundo têm direito aos conhecimentos básicos e de forma gratuita, conjecturamos que para ocorrer realmente a educação universal os Estados-Nações precisam estar envolvidos diretamente no processo, pois tem a infraestrutura e competência para alcançar todos os cidadãos. Este texto foi escrito por várias pessoas e com culturas diversas, e o termo "instrução" pode ter um significado mais complexo, mas na nossa cultura esta palavra remete a transmissão de conhecimento e treino, entre outras ações que não estão relacionadas a troca de conhecimentos e busca conjunta entre os pares por saberes. Mas, o contexto deste artigo nos leva a pensar, é elementar ler, escrever, ter conhecimentos lógico matemáticos e interpretar o mundo que o rodeia. Como afirma Freire,

[5] Dicionário Aurélio: 1 - Ato ou efeito de instruir.2 - Conjunto de conhecimentos adquiridos na escola.3 - Conhecimentos de uma pessoa.4 - Conjunto das informações e indagações com que se instaura uma causa; fase do processo em que se reúnem os meios de prova e a maneira de os utilizar.5 - Ordens, mandado.6 - Esclarecimentos relativos ao modo de usar alguma coisa.7 - Ato ou efeito de instruir.8 - Conjunto de conhecimentos adquiridos na escola.9 - Conhecimentos de uma pessoa.10 - Conjunto das informações e indagações com que se instaura uma causa; fase do processo em que se reúnem os meios de prova e a maneira de os utilizar.

> [...] a leitura da palavra é sempre procedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (FREIRE, 1989, p. 5)

Partindo da afirmação de Freire e observando a Declaração dos Direitos Humanos começamos a conjeturar a importância da educação para os sujeitos que ficaram a margem da educação. Além de vislumbrar a importância da educação para a vida em sociedade, esta tem que ser voltada para o ser humano em sua totalidade, com respeito ao outro e pela paz. Aqui no Brasil, Paiva apresenta,

> [...] não bastam os tradicionais sistemas de ensino supletivo e os recursos do FNEP destinados a uma campanha de educação de adolescentes e adultos possibilitam uma atuação maciça sobre a população analfabeta e está atuação se vincula diretamente à vida política e aos ideais da democracia liberal no imediato pós-guerra (PAIVA, 2003, p. 153).

A partir da convocação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, percebemos a preocupação do governo brasileiro com estes sujeitos. Segundo Paiva, o objetivo deste congresso foi apresentar,

> [...] o estudo do problema da educação dos adultos em seus múltiplos aspectos, visando seu aperfeiçoamento. [...] balanço nas realizações brasileiras bem como de estudar as finalidades, formas e aspectos sociais da educação dos adultos, seus problemas de organização e administração, além dos métodos e processo pedagógicos mais adequados a esse tipo de educação (PAIVA, 2003, p. 235).

Para embasar as falas no congresso houve reuniões regionais na buscar dos aspectos e problemas locais e proposição para possíveis soluções (PAIVA, 2003). Esse foi um momento impar para a educação de adultos, três grandes campanhas de alfabetização em massa, para um público específico, adolescentes e adultos analfabetos, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947; a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952; e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) que durou de 1958 a 1963; esta última campanha nasceu do conjunto de medidas idealizadas durante o mandato de Juscelino Kubitschek (1956-1961) e se estendeu aos governos posteriores, de Jânio Quadros e João Goulart (VIDE QUADRO 2, p. 40).

O presidente Juscelino Kubitschek (1956-1960) durante o seu governo implementou chamado Plano de Metas[6] e entre os objetivos para melhorar as condições de infraestrutura e para o desenvolvimento do país tinham os relacionados a educação. Que através do Decreto nº 47.251 de 17 de novembro de 1959 legisla sobre três campanhas voltadas para erradicação do analfabetismo entre os adolescentes e adultos. A obrigação orçamentaria ficou a cargo do Federal. Como podemos observar no Art. 1º,

> Ficam subordinadas ao Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Cultura, como campanhas extraordinárias de educação, **a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a Campanha de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo**. Parágrafo único. Os recursos orçamentários destinados a essas Campanhas são os consignados no **Orçamento da República**, ao Ministério da Educação e Cultura, respectivamente **para os fins de educação de adolescentes e adultos analfabetos, de educação rural e de erradicação de analfabetismo.** (grifo nosso) (BRASIL, Decreto 47.251, 1959)

Nesse mesmo Decreto 47.251/1959 delimita que "[...] a escolarização, em nível primário, onde fôr mais aconselhável, de adolescentes e adultos, tendo em vista a elevação do nível cultural do povo brasileiro; e o aproveitamento efetivo de radiodifusão na educação popular de base". Observando o Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959, quadro 2, identificamos os objetivos e relevância de cada campanha para estes sujeitos,

QUADRO 2 – Campanhas de alfabetização em massa - Estado Novo

Campanhas	Ano	Objetivo	Relevância para o objeto de estudo
Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)	1947	Art. 3º A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos terá por objetivos: a) a escolarização, em nível primário, onde fôr mais aconselhável, de **adolescentes e adultos**, tendo em vista a elevação do nível cultural do povo brasileiro; e b)	Percebemos que foi a primeira ação governamental para assegurar a escolarização/educação para jovens e adultos,

[6] Foram os objetivos determinados pelo ex-presidente JK (1956-1960), apresentado na campanha eleitoral, para melhorar as condições de infraestrutura para o desenvolvimento do Brasil. Definia os principais objetivos a serem alcançados, priorizando cinco setores: energia, transporte (que receberam perto de 70% da dotação orçamentária original do plano), indústria, educação e alimentação. Nessas duas últimas áreas as metas não foram atingidas, o que passou despercebido diante do sucesso das outras.

		o aproveitamento efetivo de radiodifusão na educação popular de base.	com financiamento e com propostas pedagógicas.
Campanha de Educação Rural (CNER)	1952	Art. 4º A Campanha Nacional de Educação Rural terá por objetivos: a) o aperfeiçoamento e o desenvolvimento dos meios de educação das populações rurais; e b) a formação e a preparação pedagógica, em caráter de emergência, dos **professôres primários leigos** das áreas rurais.	Muito importante, mas não está relacionado ao nosso objeto de estudo.
Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)	1958 a 1963	Art. 5º A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo terá por objetivos: a) o aperfeiçoamento e o desenvolvimento do ensino primário comum em áres municipais pré-estabelecidas; b) a aplicação intensiva dos métodos e materiais utilizados pelas outras duas Campanhas nas mesmas áreas municipais pré-estabelecidas; e c) a verificação experimental da validade socio-econômicas dos métodos e processos de ensino primário, educação de base e educação rural, utilizados no Brasil, com vistas à determinação dos mais eficientes meios de **erradicação do analfabetismo**.	O maior crédito da CNEA é, sem dúvida, o projeto-piloto de Leopoldina, o qual, apesar de ingentes esforços, conclui que a erradicação do analfabetismo passa, primeiro, pela escolarização primária de crianças, sendo a educação de adolescentes e adultos apenas uma extensão; o ensino primário generalizado é que é a tarefa fundamental. (GÓIA, 1999, p. 38)

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir do Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959; e GÓIA, 1999.

Analisando as Campanhas CEAA e a CNEA, o importante foi a legalização da necessidade de alfabetização, ou seja, investindo em campanhas de alfabetização na idade certa minimizaria as taxas de analfabetos acima de 15 anos. Em 1947, com a CEAA, houve uma tentativa de resolver este problema com propostas pedagógicas voltadas para este público e com financiamento. E, em 1958, com a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) retoma a importância do ensino primário na idade certa, e não sinaliza os jovens e adultos.

Juscelino Kubitschek, na época, buscou capital estrangeiro para promover a modernização do setor industrial, incentivando a implantação de novas mudanças no ensino profissional. Outro ponto importante, foi que o voto do analfabeto estava sendo questionado, pois o número de votantes era restrito. Entendemos, portanto, o motivo da convocação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958, que seria para atender ao mercado e a política nacional. Podemos inferir que o mercado não poderia absorver todos os trabalhadores, mas a ideia de escolarização da população adulta permitiu a participação desses sujeitos na vida política do país, por meio do voto.

Percebemos que a educação de adultos não tinha intenção de torná-los críticos do contexto social, econômico e político da época, mesmo assim, este momento da história foi importante para a concretização, posterior, da educação de jovens e adultos no Brasil.

Vários movimentos em prol do voto consciente do sujeito não mais como somente eleitor, mas como participante ativo da sociedade. Por isso Paiva nos relata,

> Em 59 cresce a oposição ao governo, em 60 campanha eleitoral [...] Volta o tema do voto analfabeto [...] Entretanto, neste clima de efervescência político-ideológica, paralelamente à defesa do voto do analfabeto, surge diversos movimentos de educação dos adultos que pretendiam já não mais apenas formar eleitores que ampliassem as bases de representação da versão brasileira da democracia liberal, mas que fosse conscientes de sua posição nas estruturas socio-econômicas do país (PAIVA, 2003, p. 192).

Na década de 1960, em reação aos movimentos sociais, várias campanhas de educação de cunho mais crítico começaram a ser debatidas em virtude das demandas sociais, para além da necessidade de qualificação profissional para atender ao mercado (MELO e BARRETO, 2017). Dentre os principais movimentos estão (QUADRO 03):

QUADRO 3: Movimentos nacionais pela educação de cunho crítico na década de 1960

Movimentos	Período	Legislação	Convênios/ligações	Objetivos
Movimento de Educação de Base (MEB)	1961-1965	Decreto nº 50.370 de 21 de março de 1961	Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Saúde e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)	[...]seu objetivo inicial era propiciar educação de base, entendida como um conjunto de conhecimentos mínimos que deveriam ser apreendidos pelas populações pobres, principalmente das regiões Norte, Nordeste e Centroeste, para que elas contribuíssem para o projeto de desenvolvimento do país. (GONZALEZ, 2011, p. 53/54)
Centro Popular de Cultura (CPC)	1962 Rio de Janeiro, RJ	-	Vinculado a grupos intelectuais de esquerda em associação com a União Nacional dos Estudantes (UNE)	[...] o CPC parece ter encontrado na alfabetização um meio de atingir mais diretamente as camadas populares, seguindo o exemplo dos demais movimentos da época. A idéia, então, era intensificar o trabalho com arte para formação e recrutamento de quadro; utilizando a alfabetização no contato direto com as massas. (GONZALEZ, 2011, p. 58)
Campanha "De pé no chão também se aprende a ler"	1961 a 1964 Natal, RN	-	Secretaria de Educação da Prefeitura de Natal.	Implantação do ensino primário de quatro anos, para crianças dos bairros pobres e foram ainda complementadas com a alfabetização de adultos como extensão. (GOES, 1980)
Movimento de Cultura Popular (MCP).	1960-1964 Recife, PE	-	Prefeitura de do Recife; Estudantes universitários, artistas e intelectuais em ação conjunta com a prefeitura	Movimento de alfabetização de adultos e de base. Formar consciência política e social das massas trabalhadoras.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir de GONZALEZ, 2011; e GOES, 1980.

Os principais movimentos e campanhas educacionais da década de 1960 tinham cunho mais crítico e político para a população adulta. O quadro 3 apresenta os quatro mais importantes movimentos: o MEB tinha o objetivo de escolarizar a população das regiões mais carentes, com

os conhecimentos básicos, com viés católico, e estava amparado no Decreto citado; CPC tinha a pretensão de utilizar a arte para alfabetizar, disseminando suas ações nos espaços dos sindicatos, associações e organizações estudantis, e nestes espaços produzir filmes, livros, coletâneas de poesias na perspectiva de transformar a sociedade; a Campanha "De pé no chão também se aprende a ler" fez parte das ações do MCP, criou instrumentos para oferecer educação de qualidade aos adultos, com a instalação de bibliotecas, praças de cultura, museus de arte popular incentivando a arte popular. O objetivo principal do MCP foi "conscientizar as massas através da alfabetização e educação de base [...] e incorporar à sociedade os milhares de proletários e marginais do Recife" (GÓES, 1980, p. 40).

Em setembro de 1961, no governo de Joao Goulart (1961 -1964), publica-se a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN - Nº 4.024 de 20/12/1961. Dentre as várias diretrizes, havia uma que estava relacionada ao público adolescente, jovem e adulto, com o intuito de conceder a certificação a nível básico, na época, ginasial e colegial, por meio de exames, "madureza". Não há indicativos de cursos de capacitação oferecidos pelo Estado, esses poderiam estar sendo ofertados pela iniciativa privada. A LDBEN, em seu Art. 99 apresentava,

> Aos maiores de dezesseis anos será permitida a **obtenção de certificados** de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de **madureza** ..... VETADO ..... após estudos realizados **sem observância de regime escolar**. *Parágrafo único.* Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado **de conclusão de curso colegial** aos maiores de dezenove anos. (nossos grifos) (BRASIL/LDBEN 4.024/1961).

"Madureza" é o nome dado ao processo de certificação para os sujeitos da educação de jovens e adultos. Esta Lei legalizou a não obrigação do Estado com relação a escolarização das pessoas maiores de dezesseis anos que estavam defasadas na escola. Mas, para minimizar, propõe um exame de certificação.

Na LDBEN/61 em seu Art. 31, com relação a educação das pessoas sem o ensino primário, dispõe que as "emprêsas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuíto para os seus servidores e os filhos desses". As exigências relacionadas ao tempo para conclusão de dois a três anos foram abolidas posteriormente pelo Decreto-lei nº 709, de 28 de julho de 1969, que em seu art. 1º nos apresenta uma nova redação para o "Art. 99. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância do regime escolar" (BRASIL, 1969a. Os

interessados e prestadores dos exames estudavam sem o auxílio do sistema escolar, hoje temos a Comissão Permanente de Avaliação (CPA) para os exames supletivos sem a necessidade de escolarização. Podemos conjecturar que estes sujeitos tinham condições e afazeres de vida e de trabalho que dificultavam esta relação espaço e tempo que os fazia procurar este tipo de certificação.

Durante o governo de João Goulart houve atenção especial para a educação de jovens e adultos. Nesse período, pode-se contar com muitos que contribuíram para a educação popular e com a educação para os adultos, entre eles Paulo Freire. Freire foi então convidado pelo ministro da Educação, Darcy Ribeiro, para compor a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), chefiado por Furtado. A ideia de Freire era politizar criticamente a população ainda analfabeta (GADOTTI, 1991).

O método freireano foi posto em ação em 1963 na cidade de Angicos – RN. A proposta era alfabetizar 300 sujeitos da zona rural em quarenta horas, neste período aprender a ler e a escrever por meio de palavras geradoras do contexto social dos alfabetizandos, experiencia exitosa. O governo, vigente, aprovou e buscou afirmar, como nos apresenta Gadotti,

> A experiencia de Angicos, na qual Paulo Freire aperfeiçoou seu método, ganha divulgação nacional quando o presidente Joao Goulart pala lá se desloca com todo o seu ministério, para o termino da experiencia. [...] Tal plano consistia em criar, na capital de cada estado, equipes centrais que multiplicariam os quadros e, em seguida, poriam o método em prática (GADOTTI, 1991, p. 51).

A práxis desse método ganha divulgação nacional e Freire é convidado para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização (GADOTTI, 1991). Este plano pretendia “alfabetizar 5 milhões de brasileiros até 1965, através da proposta de Freire [...] prática educativa baseada no diálogo” (MELO e BARRETO, 2017, p. 17). Contudo, “O golpe militar, no entanto, interrompeu bruscamente todo esse esforço de superação do analfabetismo no Brasil” GADOTTI, 1991, p. 51).

Com o Regime Militar (1964 a 1985) o Brasil passou por transformações profundas no sistema educacional, pois o posicionamento ideológico era divergente da proposta que vigorava, “[....] a multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos direitistas [...] (PAIVA, 2003, p. 290).

Segundo Gadotti (1991) o método freireano tinha um viés político e com intensão de conscientizar um grupo de sujeitos alheios aos problemas sociais, políticos e econômicos. Nesta

perspectiva, buscava emancipar os oprimidos (FREIRE, 1980) da sociedade por meio da alfabetização crítica,

> [...] a alfabetização e a conscientização jamais se separam. Princípio que, de nenhum modo, necessita limitar-se à alfabetização, pois em vigência para todo e qualquer tipo de aprendizado. A alfabetização merece destaque por ser o campo inicial do trabalho do autor, onde se encontra a maior parte das experiencias, além de que como em muitos outros países do Terceiro Mundo. O aprendizado das técnicas de ler e escrever ou o das técnicas de manejar o arado ou usar fertilizantes (bem como o aprendizado das ideias de um programa de ação), - enfim todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à domada de consciência da situação real vivida pelo educando (FREIRE, 1989, p. 6).

Gadotti (1991) apresenta o contexto social daquele momento, e a possibilidade de mudança que a conscientização poderia ocasionar com a alfabetização libertadora proposta por Freire, que seria "[...] a tentativa de romper o controle e a manipulação dos líderes populistas, abre-se a possibilidade de as classes populares se tornarem conscientes de sua posição social e se organizarem, [...]" (GADOTTI, 1991, p. 52). Portanto, o método de alfabetização de adultos proposto por Freire, para além de fazê-los ler e escrever, os levava a interpretar a vida política e social que estavam inseridos.

O mundo da educação na sociedade brasileira, com o advento do Golpe Militar, a partir de abril de 1964, sofre mudanças e entre elas esta que um grande número de programas educacionais que desaparece, entre eles o Plano Nacional de Alfabetização, viés freireano, é interrompido em 1964. Mas, observando o resultado do censo de 1970 com relação a taxa de analfabetos de quinze anos ou mais, esta correspondia a 33% da população adulta (VIDE TABELA 1, p. 28), o governo brasileiro recebe advertência da ONU com relação a taxa de analfabetismo ainda muito grande e "[...] A UNESCO volta a reiterar aos países membros seus apelos no sentido de que desenvolvessem tais programas; os compromissos internacionais do Brasil na área educativa incluíam o combate ao analfabetismo" (PAIVA, 2003, p. 288).

Para minimizar o problema das altas taxa de analfabetismo dos maiores de 15 anos, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) pela Lei nº 5.379 de 15 de dezembro em 1967, que começa a funcionar em 1969 findando suas ações em 1985 (MELO e BARRETO, 2017),

> Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos. *Parágrafo único*. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4

> (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após êsses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária (BRASIL, 1967a).

Em 1969 vários decretos foram assinados para legitimar os recursos destinados à alfabetização e para utilização dos meios de comunicação com programas de alfabetização entre outros. Ainda em 1967 houve a legalização de uma Rede Nacional de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos, Decreto 61.313, de 8 de setembro de 1967, que atenderia sujeitos analfabetos de 15 a 30 anos, e deveria,

> [...] visar à valorização do homem (pela aquisição das técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e o aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho) e a integração social desse homem, através do seu reajuste à família, comunidade local e à Pátria (PAIVA, 2003, p. 321).

Em 1967, foi outorgada a Constituição Federal de 1967 e depois a emenda constitucional de 1969. Sobre a educação observamos no Art. 168,

> A educação é **direito de todos** e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. [...] § 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: [...] II – o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais; [...] **Art. 170. As emprêsas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos dêstes.** (grifo nosso) (BRASIL, 1967)

A Constituição de 1967 não menciona a educação para pessoas adultas, ou para os indivíduos que não puderam estudar no tempo formal. E na emenda constitucional de 1969, ainda reafirma que a educação primária será para os filhos de funcionários do setor industrial, comercial e agrícola entre os sete e os quatorze anos. Retirando do Estado a obrigatoriedade da escolarização das pessoas jovens e adultas em “atraso” escolar.

Com a LDBEN de 5.692/71, há uma tentativa de complementar a Carta Magna 1967, apresentando diretrizes para a educação de adolescentes e adultos por meio de ensino Supletivo, com um capítulo somente para esta modalidade de educação. Podemos observar no Art. 24,

> O ensino **supletivo** terá por finalidade: a) **suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;** b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular

> no todo ou em parte. *Parágrafo único.* O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acôrdo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação. Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. § 1º Os cursos supletivos terão estrutura, **duração e regime escolar** que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam. § 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos. (grifo nosso) (BRASIL, LDBEN 5.692/71).

Nesta LDBEN/71, também, estipulou a idade mínima para conclusão do processo formativo, para 1º graus aos maiores de 18 anos, referente a complementação da escolarização regular e 2º grau para os maiores de 21 anos, para qualificação profissional e a necessidade de escolarização. Segundo Carlos e Oliveira,

> O que assistimos após a Lei nº 5.692/71 foi a extinção do exame de admissão e a fusão do ginásio ao primário, constituindo a escola de 1º grau de oito anos. Se olharmos isoladamente, isso foi um avanço, no entanto o que realmente aconteceu foi que as verbas destinadas à educação permaneceram as mesmas, insuficientes para atender o aumento do público a ser escolarizado (CARLOS e OLIVEIRA, 1999, p. 13).

Esta mudança com relação ao financiamento interferiu diretamente na alfabetização de jovens e adultos, pois diminuiu a verba destinada ao antigo primário, que era a escolarização obrigatória pelo Estado para este público.

O percurso histórico e social da educação crítica voltada para os sujeitos jovens e adultos da década de 1960 sofreu um corte com o Governo Militar. Uma nova fase da educação emergiu, um temor sobre os programas de educação das massas floresceu, a proposta de conscientização popular não atenderia as necessidades deste novo governo, o tecnicismo era a proposta pedagógica que o mercado precisava.

Após o Governo Militar, as críticas sobre as teorias liberais, não-críticas, ficaram mais evidentes e, as teorias críticas para a educação emergiram, pedagogias contra-hegemônicas. Assim, as pedagogias com tendências progressistas foram sendo conjecturadas, dentre elas podemos citar a libertadora cuja concepção foi formulada por Paulo Freire (1989), a crítico social dos conteúdos por Libâneo (1985), e a pedagogia histórico-critica por Saviani (2008). Segundo Saviani (2008),

> O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de idéias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2008, p. 8).

Com o processo de redemocratização (1974 a 1985), e a Abertura Política uma outra Constituição Federal foi escrita e promulgada no Brasil, pela Assembleia Nacional Constituinte em 1988. Esta Constituição, vigente, garante a educação para pessoas que não tiveram oportunidade de iniciar ou concluir seus estudos no tempo formal.

Os artigos da Constituição Federal de 1988, a seguir, apresentaram o direito do cidadão brasileiro a educação de qualidade e obedecendo as suas especificidades, estas podem estar relacionadas a idade, convicções ou a situação social, e de forma gratuita. Assim,

> Art. 205. **A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes **princípios**: **I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;** V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;** (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) II - **progressiva universalização do Ensino Médio gratuito;** (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (grifo nosso) (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 trouxe muitos avanços para a sociedade brasileira, entre eles uma educação baseada na igualdade, liberdade, pluralismo de ideias, além da gratuidade da educação básica e superior em instituições do Estado. A obrigatoriedade da educação básica e gratuita em instituições de ensino para jovens e adultos foi um avanço para este público.

Os sujeitos jovens, adultos e idosos que fazem parte de um grupo em idade de trabalho que precisam se capacitar para enfrentar as novas demandas do mercado. Sobre a demanda do mercado, Cambi apresenta,

> [...] com o advento de uma sociedade cada vez mais dinâmica e mais aberta, que reclama a formação de homens sensivelmente novos em relação ao passado; homens-técnicos e homens-abertos capazes de fazer frente às inovações sociais, culturais e técnicas. Para realizar a formação desses homens é necessário um novo saber pedagógico, mais experimental, mais empírico, mais problemático e aberto à própria evolução (CAMBI, 1999, p. 595/596).

Essas mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas resultaram na atual versão da LDBEN, Lei nº 9.394/1996. Nesta Lei há a regulamentação da disposição que prevê a modalidade de educação para jovens e adultos, prevista na Constituição de 1988. Nesta LDBEN, a educação para pessoas jovens e adultas passa a ser uma modalidade da Educação Básica no Ensino Fundamental e Médio, com uma Seção voltada somente para estes sujeitos, como podemos observar nos seguintes artigos,

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; [...] VI - oferta de **ensino noturno regular, adequado às condições do educando**; VII – **oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola**; [...] Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] § 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; [...] (grifo nosso) (BRASIL/ LDBEN 9.394/96)

A LDBEN/96 dispõe da Seção V voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Observando os artigos,

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a **aprendizagem ao longo da vida**. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão **gratuitamente** aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas **as características do alunado**, seus **interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames**.§ 2º O Poder Público viabilizará e e**stimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola**, mediante ações integradas e complementares entre si.§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com **a educação profissional**, na forma do

> regulamento. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão **cursos** e **exames supletivos**, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.§ 1º **Os exames a que se refere este** Art. realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos.§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (grifo nosso) (BRASIL/LDBEN 9.394/96)

Ao analisar os vários artigos voltados para atender ao público jovem, adulto e idoso, em situação de trabalho ou não, entre eles podemos citar a gratuidade, o atendimento as características dos diferentes sujeitos, o estímulo para a matrícula e permanência destes na escola. Além de, exames supletivos para aqueles que não puderem frequentar a escola. Todos estes pontos são importantes e necessários, mas somente oferecer escolarização ou exames de certificação não garantem a educação crítica a estes sujeitos, ou que estes estarão preparados para a vida.

2.2. Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Século XXI

Nas primeira e segunda décadas do século XXI encontramos dentre as Diretrizes para Educação Básica vários documentos legais voltados a educação para pessoas jovens, adultas e idosas. Por meio destes documentos tecemos algumas discussões acerca dos avanços e retrocessos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Parecer CNE/CEB nº 11/2000 nos apresenta a importância da EJA,

> A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma **dívida social** não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na **convivência social contemporânea**. (grifo nosso) (CNE/CEB, 11/2000)

Observando os dados da tabela 1 (p. 28), Taxas de analfabetismo no Brasil entre os anos de 1900 a 2000, a tabela 2 (p. 29) , Taxas de analfabetismo por Região no Brasil (1996 a 2001) e da tabela 3 (p. 30), Analfabetismo por faixa etária (1996 a 2011) percebemos que os índices de analfabetismo entre os cidadãos acima de 15 anos continua alto, principalmente nos estados do nordeste, justificando a “dívida social” que o Estado tem para com os mais carentes. Na contemporaneidade a necessidade de qualificação com os conhecimentos básicos, ler, escrever

e interpretar, além de conhecimentos específicos de cada profissão são essenciais para entrar no mercado de trabalho.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do presidente da Câmara de Educação Básica (CEB) dá o parecer e resolve que:

QUADRO 4: Pareceres e Resoluções para a EJA 2000 a 2016

Documento	Legislação	Assunto	Situação
Parecer	CNE/CEB Nº 11/2000	Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Educação de Jovens e Adultos.	Aprovado 10/05/2000
Resolução	CNE/CEB nº 1, 5 de jul. de 2000	Estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Educação de Jovens e Adultos.	Homologado 7/06/2000
Parecer	CNE/CEB Nº 36/2004	Aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Educação de Jovens e Adultos	Aprovado 07/12/2004
Parecer	CNE/CEB nº 29/2006	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que definiu **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Educação de Jovens e Adultos	Aprovado 05/04/2006
Parecer	CNE/CEB nº 23/2008	Institui **Diretrizes Operacionais para a Educação** de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à **duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA**; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos	Aprovado 08/10/2008

		desenvolvida por meio da Educação a Distância	
Parecer	CNE/CEB nº 06/2010	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância	Aprovado
Parecer	CNE/CEB nº 3/2010	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância	Homologado 15/06/2010

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir das Diretrizes para Educação Básica, 2018.

O quadro 4 (p. 53) apresenta os documentos legais que foram apreciados e homologados pelo presidente do CEB, mas alguns ainda não tem a resolução homologada. Não é o caso do Parecer CNE/CEB nº11/2000 que se responsabiliza em analisar as Diretrizes Curriculares para a EJA, resolução foi homologada em 5 de julho de 2000. No texto da resolução, algumas diretrizes foram pontuadas como: EJA como modalidade da Educação Básica nos Ensino Fundamental, Médio e profissional; obrigatoriedade desta educação em instituições próprias de ensino; oferta de exames supletivos; as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental CNE/CEB nº 2/98 e Médio CNE/CEB nº 3/98 estendido a EJA; componentes curriculares e o modelo pedagógico próprio para a EJA, considerando o perfil dos estudantes, a faixa etária e com princípios voltados a I - equidade, II - diferença e III - proporcionalidade[7]; a idade mínima

[7] I - quanto à eqüidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III - quanto à proporcionalidade, a disposição e

para inscrição e realização exames de 14 anos para Ensino Fundamental e 17 anos para Ensino Médio, dentre outros.

Analisando o texto desta Resolução percebemos a preocupação em atender a um público diferenciado, com suas especificidades, mas buscando aporte curricular no Ensino Fundamental e Médio. Nesta resolução, a duração do curso fica a cargo de cada ente federativo, que poderá aligeirar ou não cada etapa. Como os conteúdos e competências estão relacionadas ao modelo curricular seriado, não seria possível mediar os conteúdos nas turmas de EJA com o mesmo rigor e atender as especificidades de cada turma.

Nesta mesma Resolução cabe a escola informar sobre "curso, os programas e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos didáticos disponíveis e critérios de avaliação [...]" (CNE/CEB nº 11/2000), como esta modalidade de ensino está voltada para sujeitos com muitas vivências e participantes de muitos grupos sociais, podemos vislumbrar que há uma busca de responsabilidade destes para com o processo de ensino aprendizagem.

Os Pareceres CNE/CEB nº 36/2004; 29/2006; e nº 23/2008 estão relacionados a duração dos cursos e idade mínima para ingresso. Os dois primeiros estão homologados e determina que o Ensino Fundamental seja de 24 meses podendo ingressar a partir dos 15 anos e o Ensino Médio com duração de 18 meses podendo ingressar com 18 anos. O Parecer CNE/CEB nº 23/2008, ainda não homologado, propõe,

> Define-se que a idade mínima para os cursos de EJA deve ser a de 18 (dezoito) anos completos, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio e que, para tanto, dada a complexidade que essa mudança trará aos sistemas de ensino, torna-se indispensável:1. Fazer a chamada de EJA no Ensino Fundamental tal como se faz a chamada das pessoas com idade estabelecida para o Ensino Regular. 2. Considerar as especificidades e as diversidades, tais como a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas, dentre outros, dando-lhes atendimento apropriado. 3. Proporcionar tempo de transição necessário para a adequação gradativa dos sistemas a essa definição, no sentido de estabelecerem política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos nas escolas de ensino seqüencial regular, consignada nos projetos político-pedagógicos. 4. Ampliar o atendimento de ensino regular noturno e diurno para fazer face às demandas de estudantes menores de 18 (dezoito) anos, com programas apropriados, tal como prevê o art. 37 da LDB, inclusive, com programas de aceleração de aprendizagem, quando necessário. 5. Estabelecer o ano de 2013 como data para finalização

---

alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000)

> do período de transição, quando todos os sistemas de ensino, de forma progressiva e escalonada, atenderão, na EJA, apenas os estudantes com 18 (dezoito) anos completos. 6. Incentivar a oferta de EJA em todos os turnos escolares: matutino, vespertino e noturno, com avaliação em processo, para os estudantes com 18 (dezoito) anos completos. 7. Ampliar efetivamente o atendimento ao Ensino Médio, atendendo à universalização estabelecida na Constituição Federal, à obrigatoriedade progressiva descrita na LDB, às metas indicadas no PNE e ao que estabelece o PDE. (CNE/CEB nº 23/2008)

Este Parecer faz uma análise criteriosa com relação a estes dois assuntos, idade e tempo do curso. E com relação a carga horária, propõe 1.600 para Ensino Fundamental e 1.200 para o Ensino Médio. Para nosso objeto de estudo observamos a idade mínima para o Ensino Médio, de 18 anos. O Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010 reitera a proposta do Parecer CNE/CEB nº 23/2008 com relação a idade e duração dos cursos.

A cargo de informação, na Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, para os adolescentes, de 15 a 17 anos, determinam em seu Art. 5, “mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho” e para os trabalhadores em seu Art. 12, “a ampliação de experiências tais como os programas PROEJA e ProJovem e com o incentivo institucional para a adoção de novas experiências pedagógicas, promovendo tanto a Educação Profissional quanto a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores”. Continua a intenção de profissionalização para os sujeitos em idade de trabalho. Estes públicos não estão relacionados ao nosso objeto de estudo.

A partir da Resolução CNE/CEB nº 11/2000 outros pareceres e resoluções foram atualizando e organizando esta modalidade de ensino, sendo respaldadas pela LDBEN/96. Estes para atender as demandas das instituições que oferecem a educação para jovens e adultos em sistemas presenciais ou semipresenciais, sabendo que outras poderão utilizar estas resoluções para mediar suas ações.

Uma das últimas mudanças para os sujeitos que não concluíram a educação básica está relacionada ao exame de certificação do Ensino Fundamental e Médio. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) teve início em 2002 e servia para certificação do Ensino Fundamental e Médio; depois em 2009 o EM podia ser certificado com o ENEM e, em 2017, voltou a certificação do Ensino Fundamental e Médio, acima de 16 anos para o EF, e 18 anos para o EM, acima de 18.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 alerta para os motivos que levam a distorção idade/série, e a necessidade de uma modalidade de ensino para os jovens, adultos e idosos é, "a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar". Estes fatores estão relacionados a situações sociais complexas, podemos mencionar a necessidade de trabalhar, formação de uma família, a gravidez precoce, a desvalorização da educação, a falta de contextualização dos conteúdos, a falta de base cognitiva, metodologias inadequadas, entre outros. Os sujeitos matriculados em turmas da EJA precisam ser atendidos em suas especificidades, e para isso é necessária política pedagógica direcionadas a este público.

Diante da análise dos documentos legais sobre os sujeitos a serem atendidos pela EJA, em específico no Ensino Médio, a matrícula só poderá ser realizada por indivíduos acima de 18 anos, estando em situação de trabalho ou não, sem qualquer discriminação com relação a cor, sexo ou ideologia. Portanto, uma das características do perfil dos sujeitos da pesquisa será a idade acima de 18 anos.

2.3. O Estado da Bahia: Política Pedagógica para EJA

A Educação Básica no Estado da Bahia assume a responsabilidade sobre algumas modalidades de ensino e entre elas está a Educação para Jovens e Adultos (EJA). Para a EJA o Estado oferece Tempos Formativos (TF), Tempo de Aprender, Posto de Extensão, Educação Prisional e Exame Supletivo (CPA). O Tempo Formativo está dividido em: TF I que atende aos educandos e educandas da alfabetização a 4ª série, o TF II de 5ª a 8ª série e o TF III o Ensino Médio, sendo subdivididos em Eixo Temático VI (Humanas) e Eixo Temático VII (Exatas). E em todos os Tempos Formativos os conhecimentos são organizados em Temas Geradores e cada áreas de conhecimento organiza seus conteúdos. A carga horária para a escolarização nessa modalidade é distribuída ao longo de sete anos (3 + 2 +2).

O campo de estudo está relacionado a Educação de Jovens e Adultos que tem o currículo dividido em Tempos Formativos, mais especificamente o TF III com as turmas das Ciências Humanas, Eixo VI, com 1(um) ano de duração.

Para respondermos à questão de pesquisa foi necessário pesquisar a proposta de currículo e a metodologia indicada para esta modalidade de ensino oferecida pelo Estado da Bahia. Em 2009 os professores(as) tiveram acesso a um documento com o objetivo de nortear seu trabalho, que foram sendo atualizados ao longo do tempo. Este material foi entregue pela primeira neste ano durante cursos de capacitação aos professores, e em 2011 foi reeditado e

entregue a novos professores durante cursos de capacitação. Para a análise utilizamos este documento entregue aos professores(as) intitulado “Política de EJA da Rede Estadual: EJA Educação de Jovens e Adultos Aprendizagem ao longo da vida” (BAHIA, 2011), e fizemos contrapontos com os documentos oferecidos pela SEC-BA na página oficial, atualizado em 2017.

O documento, Política de EJA da Rede Estadual (BAHIA, 2011), tem como referência o documento da VI CONFINTEA (BRASIL, 2008), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), e autores como Arroyo (2005), Freire (2001), Gadotti e Romão (2001) e Gomes (2005). Nos documentos de apoio ao professor(a) que se encontram nas páginas da SEC-BA de 2017, não há referências.

A Política de EJA da Rede Estadual da Bahia (2011) está dividido nos seguintes capítulos: Concepção: Garantia do direito dos jovens e adultos à Educação Básica, Sujeitos de direito da Educação de Jovens e Adultos, Abrangência da Educação de Jovens e Adultos e Compromissos do Estado com a Educação de Jovens e Adultos; Princípios Teórico-Metodológicos da Educação da EJA; perfil e formação do educador de educação de jovens e adultos; estrutura curricular; desafios a serem enfrentados pela EJA: Diálogo com a diversidade, Garantia da continuidade dos estudos e Orientações para o acompanhamento da aprendizagem.

A Secretaria de Educação da Bahia apresenta que este material foi elaborado de forma conjunta, por meio da escuta dos diversos sujeitos relacionados diretamente e indiretamente a modalidade de educação da EJA. Puderam contar com a participação,

> [...] educandos(as), educadores, gestores e coordenadores pedagógicos das Diretorias Regionais de Educação - DIREC, bem como representantes dos diversos segmentos que dão forma ao Fórum Estadual de EJA, quais sejam: Universidades (Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Universidade Federal da Bahia - UFBA), Movimentos Sociais (Movimento de Educação de Base – MOVA), Sistema S (Serviço Social da Indústria – SESI), Organização Não-Governamental (Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica – CEAP), Gestão Pública (Secretaria de Educação do Estado - SEC-BA e Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC/SSA) Fóruns Regionais de EJA. (BAHIA, 2011, p. 9)

A escuta destes sujeitos auxiliou na construção deste documento. Assim, em campo será observado se estes diálogos com sujeitos de diversos lugares e com diversas visões estão atendendo a realidade dos educandos desta modalidade de educação. O primeiro capítulo desse documento apresenta a concepção da modalidade da EJA,

> [...] deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de

> vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação. (BAHIA, 2011, p. 11)

O(a) educador(a) tem acesso a documentos *on line* , atualizados em 2017, que norteiam seu trabalho nas páginas da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, entre eles estão: Orientações para o Uso dos Instrumentos de Acompanhamento do Percurso da EJA, a Matriz Curricular, Acompanhamento dos Percursos na Educação de Jovens e Adultos, o Diário do Percurso Formativo, o Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem. Os três primeiros capítulos do documento em questão, foram apresentados e analisados no capítulo 3, tópico 2 deste trabalho, pois foram importantes para as análises dos dados da pesquisa de campo.

O documento Orientação para o Uso dos Instrumentos de Acompanhamento do Percurso da EJA, como o próprio nome nos diz, apresenta e orienta sobre a concepção desta modalidade para os professores que irão atuar nestas turmas. Segundo esse documento os instrumentos apresentam, "[...] a concepção de EJA e registram o processo de ensino e aprendizagem que tem como foco a formação, a humanização e a emancipação, a partir da compreensão das condições de vida e trabalho dos(as) educandos(as) jovens, adultos e idosos" (BAHIA, 2017, p. 1).

A concepção desta modalidade de educação apresentada em 2011 e a mais recente, parecem seguir o mesmo viés de entendimento, mas quando antes dizia "formação humana", agora se coloca "formação, humanização", separando a capacitação da formação humana, a busca por atender ao mercado de trabalho. A necessidade em atender as especificidades destes sujeitos continua e incluiu os idosos a este grupo.

Para atender a este público, com suas especificidades, o currículo "[...] deverá ser pautado em uma pedagogia crítica, que considera a educação como dever político, como espaço e tempo propícios à emancipação dos educandos e à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma" (BAHIA, 2011, p. 11). Nesta perspectiva, o objeto de estudo dessa dissertação busca compreender se os saberes geográficos adquiridos no ambiente escolar auxiliam na emancipação social dos sujeitos da EJA.

Por ser uma modalidade que atende a muitas especificidades,

> A primeira condição para a garantia do direito à Educação Básica (às crianças, adolescentes, jovens e adultos) é conhecer quem são os verdadeiros sujeitos de cada modalidade educacional; saber sobre os tempos de vida e sobre as estruturas cognitivas que possibilitam o acesso ao conhecimento em cada um desses tempos. Na EJA, faz-se imprescindível o reconhecimento: a) dos saberes e fazeres que são construídos no tempo da juventude e da adultez; e

> b) das experiências e vivências de trabalho e sobrevivência desses sujeitos nas cidades e nos campos. (BAHIA, 2011, p. 12)

Os Sujeitos de direito da EJA são jovens, adultos e idosos, homens e mulheres que lutam pela sobrevivência, moradores do campo ou da cidade, sem distinção de raça, credo ou convicções políticas, que estão no mercado de trabalho em atividades formais ou informais, ou que não trabalham. São sujeitos que estão ao nosso redor e que não são escolarizados ou não concluíram seus estudos no tempo formal. Segundo as últimas legislações, sobre esta modalidade de educação, a EJA deve atender a sujeitos com idade superior a 15 anos para o Ensino Fundamental e acima de 18 anos para o Ensino Médio.

Diante da diversidade das relações sociais, econômicas e políticas entre os sujeitos desta modalidade, que podem vir a interferir no processo de ensino aprendizagem, buscamos aporte teórico sobre a importância de conhecer a trajetória de vida destes e a importância dos saberes geográficos para a emancipação social na EJA.

3. TRAJETORIAS DE VIDA E OS SABERES GEOGRÁFICOS NO PROCESSO DE EMANCIPACAO SOCIAL NA EJA

Neste capítulo, abordamos sobre as categorias trajetória de vida, saberes geográficos e emancipação social. Esse estudo proporcionou o embasamento teórico para melhor apreensão dos saberes geográficos adquiridos no ambiente escolar e que podem auxiliar na emancipação social dos sujeitos da EJA. Para fundamentar a discussão sobre a trajetória de vida, dialogamos com Bourdieu (1989, 2007 e 2011) que utiliza as categorias *habitus e* campos; também, deste mesmo autor, utilizamos o conceito de capital cultural e social por estar relacionado aos saberes adquiridos na família, na escola e no trabalho, permitindo assim, um diálogo com a formação humana dos sujeitos da EJA.

Em relação aos saberes geográficos buscamos diferenciar os conceitos de saber e conhecimento embasados em Abbagnano (2007), relacionando-os com a discussão proposta por Lopes (2007) e Valdemarin (2005) acerca do conhecimento escolar. Sobre a importância dos conhecimentos e saberes geográficos para os sujeitos da EJA, buscamos em Santos (1980, 2005 e 2006), Moreira (2010), os quais nos deram um arcabouço teórico para a compreensão de como ocorre a construção desses saberes no espaço escolar e para a Geografia.

Com relação a emancipação social buscamos em Adorno (2003) as primeiras discussões a respeito desta categoria, este autor entende que a escola não tem o poder de emancipar, mas a crítica permanente da sociedade. Freire (1980, 1989) nos apresenta a educação como caminho para a libertação dos sujeitos, a ideia freireana de emancipação é social, não é individual e só acontece em sociedade. Nesta perspectiva, acreditam em uma educação política, com a participação consciente dos sujeitos nos espaços de convivência.

Portanto, para compreensão das temáticas o capítulo foi ordenado com os seguintes tópicos: Trajetória de Vida: um recurso para conhecer os sujeitos da EJA; Saberes geográficos para os sujeitos da modalidade EJA; e a Emancipação social: finalidade do processo de escolarização na modalidade EJA.

3.1 Trajetórias de Vida: um recurso para o conhecer os sujeitos da EJA

A trajetória de vida é o resultado das ações e movimentos do sujeito, que é moldado em suas relações culturais, materiais e simbólicas nos espaços que convive, ou seja, é na realidade social que se faz o sujeito. Para compreensão deste movimento dialético trouxemos o conceito de trajetória de vida proposto por Pierre Bourdieu (1989, 2007 e 2011).

Bourdieu (2011) trabalha a categoria trajetória de vida articulando os conceitos de campos e *habitus.* Para este autor a trajetória de vida é linear, cronologicamente ordenada por eventos sucessivos, e ocorrem nos espaços de convivência do sujeito, ou seja, os eventos ocorrem em posições que foram sucessivamente ocupadas pelos sujeitos no campo. Para Bourdieu,

> [...] à construção da **noção de trajetória** como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a **transformações incessantes**. Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um "sujeito" cuja única constância é a do **nome próprio**, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações (grifos nossos) (BOURDIEU, p. 81, 2011).

A contribuição que Bourdieu trouxe com o conceito de trajetória de vida é de suma importância para o entendimento dos diversos sujeitos da nossa sociedade, e em especial para os sujeitos das turmas da EJA. Cada um participa do seu dia a dia de acordo com a posição social, econômica e cultural, e estas relações ocorrem de formas diferentes de acordo o espaço social em que está inserido, na família, na escola, no trabalho, e em outros "campos" (BOURDIEU, 1989). Nestas vivências o sujeito modela o seu eu, que Bourdieu (2007) conceituou como *habitus*, esta formação e transformação social não se deve somente ao ser ou somente ao ambiente ao seu redor, mas é traçado através da interrelação entre eles.

O "nome próprio" é um elemento social importante para identificação do sujeito no sistema social, não podemos menosprezá-lo, mas como Bourdieu (2011) nos apresenta há todo um *habitus* em cada um, "[...] age como suporte de um conjunto de atributos e de atribuições que permitem sua intervenção como agente eficiente nos diferentes campos.[...]" (BOURDIEU, p. 82). Na realização e análise da pesquisa exploratória (APÊNDICE O, p. 258) para construção do perfil dos educandos da EJA do CEAP, em 2018, mesmo não sendo necessário a identificação, percebemos que todos o fizeram por motivos variados ou imaginando que o questionário estava relacionado a uma vaga de emprego ou para garantir a sua informação. Estes são os sujeitos de direitos a serem reconhecidos por seus caminhos, vivências e experiências, por suas trajetórias de vida.

O estudo sobre as trajetórias de vida dos sujeitos da EJA é um importante recurso para conhecer quem são e como estes utilizam os saberes geográficos nas suas relações sociais. No entanto, devemos considerar que a trajetória de vida está diretamente ligada as condições concretas dos campos de vivência dos sujeitos.

No livro de Bourdieu (2011), A Economia das Trocas Simbólicas, percebemos a importância do conceito *habitus* para o estudo da trajetória de vida dos sujeitos. A formação do *habitus* ocorre desde as primeiras relações sociais, ocorrem no convívio familiar, com amigos, na escola e ou no trabalho numa relação de formação, transformação e socialização dos sujeitos. Para Bourdieu (2011),

> Os **'sujeitos'** são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um ***senso prático***, de um sistema adquirido de preferencias, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produtos da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O habitus é essa espécie de senso prático [...] (grifos nossos) (BOURDIEU, p. 42, 2011).

Cada sujeito passa por experiências diárias que os formam e transformam continuamente, portanto, são nas relações sociais que progressivamente são inscritas na mente e no corpo de cada pessoa que os fazem ser como o são, moldando o *habitus*. Nesta perspectiva, em análise de Miceli (2007), tradutor do livro, podemos entender

> [...] o *habitus* seria um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada pelos grupos e/ou classes, sendo assim responsáveis, em última instancia, pelo campo de sentido em que operam as relações de força. (MICELI, p. XLII, 2007)

O conceito de *habitus* está ligado a corporificação das disposições socialmente adquiridas, ou seja, as vivências escritas no corpo no individuo biológico, aquele que pode levar o indivíduo a viver de acordo as suas individualidades essenciais, ou seja, suas subjetividades. Tais caminhos escolhidos ou impostos pelas vivências vão impactar nas próximas trajetórias. No caso dos educandos matriculados na EJA, encontramos sujeitos que precisaram escolher entre estudar e outras vivências e experiências prioritárias naquele dado momento, e podemos conjecturar que precisaram deixar de estudar no tempo formal para trabalhar para o seu sustento e ou da família. E, no decorrer das suas trajetórias de vida, com as escolhas pessoais, suas capacitações ou restrições foram marcando as relações com os diversos espaços sociais.

Ainda sobre a importância de se conhecer a trajetória de vida dos sujeitos da EJA, podemos exemplificar com o processo de ensino aprendizagem que ocorrem no contexto escolar. No processo de escolarização, o professor ou a professora não avalia somente o que é ensinado em sala de aula, há toda uma gama de habilidades e competências que são solicitadas aos educandos que derivam de outros campos. Bourdieu (1989), apresenta que neste processo

se enfatiza as diferenças, e não os saberes adquiridos com o processo de ensino aprendizagem que ocorre no ambiente escolar. Nesse sentido, foi salutar pensar no sujeito do nosso objeto de estudo e conhecer os educandos matriculados nas turmas da modalidade de educação para jovens, adultos e idosos que já passaram por diversas vivências e poderão contribuir com as aulas, trazendo suas experiências e contextualizando os conteúdos que foram por eles apreendidos.

O *habitus* está associado a posição que o sujeito ocupa em cada campo, este pode ser o familiar, artístico, religioso, laboral, político, científico, acadêmico e outros em que participa. Para Bourdieu (1989), os campos são espaços simbólicos que possuem relações objetivas, históricas e atuais no qual ocorrem disputas de poder entre os "agentes" por meio dos diferentes tipos de capital. Esta pesquisa busca o compreender capital cultural adquirido no ambiente escolar e como este interfere nos diversos campos dos sujeitos da EJA. Nesta perspectiva,

> [...] o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses (BOURDIEU, p. 135, 1989).

Dos vários campos sugeridos por Bourdieu (1989), na sua multidimensionalidade, nos aproximamos de alguns que fazem parte da vida dos sujeitos da EJA do Ensino Médio, que são o campo familiar, laboral, escolar – lembrando que outros campos como o religioso e os espaços de lazer estão presentes em suas vidas. Nesta perspectiva, apresentamos, por meio da figura 1 (p. 65), o que cada campo traz de aquisição cultural e reorganização do *habitus* para os sujeitos da EJA (CEAP-2019).

FIGURA 1 - Aquisição do capital cultural

Fonte: Elaboração e criação da autora (2019) a partir de Bourdieu (2007) e vivências.

Segundo Bourdieu (2007), cada sujeito traz consigo das relações familiares uma herança cultural que os auxilia nas relações sociais. O campo familiar é a primeira instancia de formação e transformação do *habitus*, pois é o primeiro contato para a aquisição da linguagem, dos valores, da forma de agir, pensar, dentre outros aspectos sociais. Outro campo é a escola, o sujeito passa por vivências e experiências com relação as regras e normas para convívio neste ambiente, apreende condutas sociais, passa pelo processo de ensino aprendizagem dos conhecimentos sistematizados historicamente, remodelando o seu *habitus*. Em espaços sociais, como na igreja e nas reuniões com amigos, outras vivências se aproximam e mais aprendizagens são adquiridas. Na juventude e/ou na fase adulta, o seu *habitus* sofre a experiência do labor e continua a se transformar. Estas idas e vindas da trajetória de vida, modela, remodela e transforma o sujeito.

Os jovens, adultos e idosos matriculados nas turmas da EJA passam por vivências nos seus respectivos espaços sociais. Precisamos entender que,

> [...] não podemos compreender uma trajetória (ou seja, o *envelhecimento social* que, ainda que inevitavelmente o acompanhe, é independente do envelhecimento biológico), a menos que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou; logo, o conjunto de relações objetivas que vincularam o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes do campo - ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e que se defrontaram no mesmo espaço de possíveis (BOURDIEU, p. 82, 2011).

Cada sujeito interage com o campo que está inserido de acordo o seu *habitus*, que é forjado por meio das interações com os campos. O sujeito nasce em um grupo, em uma classe social, com características específicas na maneira de falar, se vestir, se comportar, nos gostos, na forma de pensar e agir. Contudo, somente o *habitus*, não escreve a sua trajetória de vida. É preciso buscar informações dos campos nos quais estes sujeitos interagem. Nestes diversos campos, os sujeitos podem se defrontar com situações que requeiram atitudes diferentes, ou melhor, em cada campo há um confronto do seu *habitus* com aquele ambiente social segundo as suas características. Os sujeitos da EJA em seus relacionamentos na escola precisam seguir algumas regras e normas; no trabalho, outros comportamentos são solicitados; e, com a família, há convivência mais intima no que concerne as normas e regras sociais.

O conhecimento das trajetórias de vida dos sujeitos da EJA, seus *habitus* e os campos onde se relacionam são uma ferramenta importante para o processo de escolarização, para a elaboração dos planos de curso e de aula para haver diálogo entre o que é proposto e a necessidade do educando. As necessidades culturais são produtos da sociedade e a educação escolar é uma forma de perpetuar e garantir o que está posto na sociedade. Bourdieu (2007) utiliza o termo capital cultural para explicar como a cultura[8] em uma sociedade dividida em classes se transforma em instrumento de dominação, em que as classes dominantes utilizam para acentuar as diferenças. As ideias de Bourdieu foram levadas para analisar o sistema escolar,

> A escola não cumpre apenas a função de consagrar a "distinção" – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como "cultura" (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de

[8]Cultura: "[...] Esse termo tem dois significados básicos. No primeiro e mais antigo, significa a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento. [...] No segundo significado, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização. [...]" (Abbagnano, p. 225, 2007),

> um oficio ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes (BOURDIEU, p. 221, 2007).

Bourdieu (2007) traz a importância da educação escolar para os sujeitos que vivem em sociedade. Nesta perspectiva, o sistema de ensino traz para a realidade escolar os conhecimentos legítimos e reorienta os saberes do senso comum, as informações, em saberes científicos capazes de proporcionar qualidade as vivências dos sujeitos que passaram pela experiência do processo de ensino aprendizagem escolar. Podemos presumir que, a trajetória de vida destes sujeitos terá muito mais capacitações do que restrições nas relações com os diversos espaços sociais.

Na trajetória de vida dos sujeitos da EJA, podemos inferir, há vários campos de atuação, e nestes há uma relação direta entre o capital cultural e o capital social. Por meio do quadro 5 apresentamos, na perspectiva bourdieusiana, a relação do capital social nos campos da nossa investigação para os sujeitos da EJA.

QUADRO 5 - Relação entre os Campos e os Capitais Sociais e Culturais para os sujeitos da EJA – 3º Tempo Formativo Eixo VI

Campo	Aspectos Capital social	Aspectos Capital cultural	Importância do capital cultural para os sujeitos da EJA em suas relações sociais
Familiar	• Posição social: pai, mãe, irmão, filho, tio(a), avô(ó), primo(a), e outros; • Perfil comportamental;	• Cultura; • Religiosidade; • Modo de agir; • Grau de importância para as coisas; • Valores morais e éticos; • Informações, saberes; • Outros.	• É no ambiente familiar que os sujeitos internalizam a base de sua formação social. • A depender de sua posição neste campo e do perfil comportamental (introvertido, extrovertido) a sua relação no processo de escolarização, será de liderança, autoritarismo, autonomia, dependência, apatia, o poderá influenciar no processo de ensino aprendizagem.
Escolar	• Idade;	• Aspectos cognitivos;	• Neste campo, o sujeito adquire os conhecimentos

	• Tempo que ficou sem estudar e o retorno para a escola;	• Aspectos socio-formativos; • Aprendizagem desejada. • Saberes necessários.	sistematizados historicamente, considerados legítimos pela sociedade e que podem ser transformados em saberes para que possam participar criticamente e ativamente do meio em que vive. • Com os saberes escolares, o certificado de conclusão, buscar ou manter o emprego. Ou galgar por novas oportunidades.
Labor (trabalho /emprego)	• Se está trabalhando ou não. • Tipo de trabalho ou emprego. • Afinidade com o labor;	• Qualificação; • Relacionar com o outro; • Trabalho em equipe; • Receber e dar ordens; • Economia financeira; • Projetos de vida; • Objetivos de vida; • Realização pessoal.	• Neste campo, podemos observar a práxis. • Os saberes do senso comum e os saberes científicos dos sujeitos da EJA são postos em prática, em um processo de construção, reconstrução e transformação de acordo com o ambiente social que está inserido.

Fonte: Elaboração e criação da autora (2019) a partir de Bourdieu (2007).

O capital cultural e o capital social cunhados por Bourdieu (2007) foram importantes para analisarmos a trajetória de vida dos sujeitos da EJA. O capital cultural está nos conhecimentos e saberes dos sujeitos e, o capital social está relacionado aos contatos e aos relacionamentos que ocorrem nos diversos campos. Estes espaços sociais têm simbologias diversas a depender da função e do habitus do sujeito. Estes capitais determinam ou diminuem as desigualdades entre os sujeitos e os campos que participa. Observando os dados do quadro 5 (p. 67), podemos inferir que é importante o capital cultural que os sujeitos da EJA se apropriam no ambiente escolar, ou seja, à medida que os sujeitos matriculados nas turmas da EJA passam pelo processo de ensino aprendizagem a sua capacidade de participar ativamente do seu meio social se amplia, isso não quer dizer que todos os estudantes irão utilizar todos os saberes adquiridos no ambiente escolar, mas é um diferencial para a transformação do seu *habitus*.

A importância do capital cultural para os sujeitos da EJA, em suas relações sociais, se conecta com as competências e habilidades que estes constroem no processo de escolarização. Assim, os saberes adquiridos no ambiente escolar poderão ser de grande importância nas relações sociais destes sujeitos e, o papel ocupado pelos sujeitos na sociedade interfere nas relações sociais que se tem. Nesta perspectiva, o capital cultural, pensado por Bourdieu, está diretamente relacionado ao campo social.

O capital social regula a legitimidade dos conhecimentos a serem transmitidos pelas instituições escolares, o capital cultural, que tem efeitos sociais nas relações entre os sujeitos e entre estes e os campos que participa. Importante lembrar que está ligado ao labor, a depender das competências e habilidades construídas e reconstruídas em suas trajetórias e, a capacidade de absorção pelo mercado.

Bourdieu (2007) alerta para a reprodução que o sistema escolar garante, ou seja, o sistema escolar visa a conservação social mais do que a mobilidade social. Mas, seguindo as ideias do próprio Bourdieu, podemos conjecturar que, quanto maior o capital cultural, mais chances de aumentar o capital social e econômico. Nesta perspectiva converter capital cultural e social em capital econômico possibilita chances de mobilidade social, ou seja, melhorar a vida em sociedade. Não aprofundaremos na ideia de Bourdieu sobre mobilidade social. Nos ateremos a possibilidade do capital cultural adquirido na sala de aula, durante as aulas de Geografia, auxiliar nas relações sociais dos sujeitos da EJA em seus espaços de convivência.

3.2. Saberes geográficos para os sujeitos da modalidade EJA

Neste tópico, apresentamos as categorias que compõe o modelo curricular para a EJA do Eixo Temático VI, “Globalização, Cultura e Conhecimento”. Além destas categorias, foi necessário discutirmos alguns dos conteúdos ligados aos saberes geográficos que os sujeitos da EJA tiveram acesso no processo de ensino aprendizagem nas aulas das turmas de Humanas do CEAP em 2019. A seguir apresentamos partes do documento da política educacional para as pessoas jovens, adultas e idosas do Estado da Bahia, intitulada Política de EJA da Rede Estadual: Aprendizagem ao Longo da Vida.

Os conteúdos estavam relacionados às categorias espaço geográfico, lugar, paisagem e território que foram trabalhados com auxílio das leituras em Santos (1980, 2005 e 2006) e Moreira (2010). Com este embasamento, foram organizados os instrumentos de pesquisa mediados com os sujeitos pesquisados. Iniciaremos apresentando o nosso entendimento, baseado em teóricos, em relação aos termos conhecimento e saber, pois no Eixo Temático VI

o termo “conhecimento” é apresentado como aporte para os conteúdos curriculares. Sendo portanto, relevante para a apreensão do nosso objeto de estudo.

Os termos “saber” e “conhecimento” são utilizados como palavras que possuem o mesmo significado, ou seja, no senso comum se emprega estes termos para designar o que se sabe sobre um determinado assunto, um problema ou situação. Portanto, diferenciar saber e conhecimento é importante no processo de ensino aprendizagem escolar, bem como para a compreensão do nosso objeto de estudo. Em relação ao nosso objeto, o conhecimento epistemológico sobre esses termos contribuirá para o diálogo entre os conhecimentos científicos passados pela escola e os saberes geográficos que poderão ser utilizados pelos sujeitos da EJA nas suas relações sociais. Esta análise surgiu por meio das definições contidas em Abbagnano (2007) e, depois relacionando com os conhecimentos de Lopes (2007) e Valdemarin (2005) que trouxeram estes termos para a realidade escolar. De acordo com Abbagnano (2007), o “saber” é um,

> [...] verbo substantivado [...] usado com dois significados principais: 1" Como conhecimento em geral, e neste caso designa: **qualquer técnica** considerada capaz de **fornecer informações sobre um objeto**; um **conjunto de tais técnicas**; ou o conjunto mais ou menos organizado de seus resultados.[...] 2" **Como ciência,** ou seja, como conhecimento cuja **verdade é de certo modo garantida** (grifo nosso) (ABBAGNANO, 2007, p. 865).

O autor nos apresenta que “saber” é a informação que pode ser adquirida por meio do uso de técnicas, e como ciência na garantia da veracidade dos conhecimentos. Dois pontos a serem analisados, o primeiro referimos a qualquer informação que está a nossa disposição sobre algo por meio de procedimentos, conhecimento do senso comum; e no segundo momento, “saber” é relacionado ao conhecimento científico, legitimado e com confiança da veracidade. O “saber” está no senso comum como também no conhecimento científico a depender da situação em que se encontra empregado.

Trazendo para a realidade escolar, os educandos trazem para a escola saberes do senso comum, e no processo de ensino aprendizagem, que ocorrem na sala de aula, adquirem os conhecimentos sistematizados, os conteúdos. Estes conhecimentos, por meio das metodologias utilizadas pelos professores e professoras, chegam aos educandos e estes podem os transformar em saberes para o dia a dia. Na realidade da Educação de Jovens e Adultos este processo é dinâmico, a aprendizagem é cíclica, os saberes dos educandos são ouvidos para a busca pelos conteúdos que serão organizados e mediados, depois os saberes científicos adquiridos pelos sujeitos voltam a fazer parte do processo, portanto, saber e conhecimento são entendidos num

processo dialético, estão em constante formação e transformação. Esta relação dialética segundo Lopes (2007),

> [...] entre conhecimentos e saberes perpassa pela [...] **passagem desse conhecimento científico para o contexto escolar é efetivamente um processo de transformação**. Afinal, se a ciência é uma produção coletiva contextualizada socialmente, a retirada de conhecimentos científicos desse contexto implica a transformação desse conhecimento. Antes mesmo da sua "chegada" à escola essa transformação se inicia, tanto no que concerne a sua **epistemologia** quanto no que concerne a suas **finalidades sociais**, uma vez que o processo de divulgação cientifica e por si um processo de transformação das ciências (grifo nosso) (LOPES, p. 195, 2007).

Os conhecimentos são transformados para poderem ser ensináveis aos educandos. Estes conhecimentos são legitimados pela sociedade em cada tempo histórico, ou melhor, a cada período histórico há uma gama de conhecimentos que irão ser disseminados pelas instituições de ensino como legítimos. Afinal o que é "conhecimento" segundo Abbagnano (2007),

> Em geral, **uma técnica para a verificação de um objeto** qualquer, ou a disponibilidade ou posse de uma técnica semelhante. Por **técnica** de verificação deve-se entender qualquer procedimento que possibilite a **descrição, o cálculo ou a previsão controlável** de um objeto; e por **objeto** deve-se entender qualquer **entidade, fato, coisa, realidade ou propriedade**. Técnica, nesse sentido, é o uso normal de um órgão do sentido tanto quanto a operação com instrumentos complicados de cálculo: ambos os procedimentos permitem verificações controláveis. **Não** se deve presumir que tais verificações sejam **infalíveis e exaustivas**, isto é, que subsista uma técnica de verificação que, uma vez empregada em relação a um **C.** ***x***, torne inútil seu emprego ulterior em relação ao mesmo C, sem que este perca algo de sua validade. [...]**a teoria do C. resolveu-se completamente na metodologia das ciências**. Isso significa que, enquanto o problema do conhecimento como problema de um objeto "externo" a ser alcançado a partir de algum dado "interno" foi desaparecendo, propôs-se em seu lugar o problema da validade dos procedimentos efetivos, voltados para a verificação e o controle dos objetos nos diferentes campos de investigação (grifo nosso) (ABBAGNANO, 2007, p. 185).

Esta definição apresenta que para a construção do conhecimento científico há todo um processo de verificação, por meio do uso de técnicas, da descrição, do cálculo ou da previsão controlável, e que este conhecimento não é o fim em si mesmo, mas passível de novas investigações. Nesta perspectiva, observamos que a Teoria do Conhecimento aliou-se à metodologia das ciências para legitimar suas descobertas e saberes.

O termo "conhecimento" passou por várias explicações ao longo da história da filosofia, aqui aproximamos do conhecimento legitimo em dado momento histórico e que é passado por meio das instituições escolares. Por conhecimento legitimo entendemos que há uma gama de

conhecimentos construídos ao longo do tempo por pesquisadores das diversas ciências, das áreas da linguagem, das exatas e das humanas, cada uma com o seu arcabouço teórico. Nesta perspectiva, o importante para a apreensão do nosso objeto é sabermos que existem conhecimentos construídos historicamente, fundamentados teoricamente por um método, seguindo uma rigorosa metodologia, um caminho que dará veracidade ou não ao que foi pesquisado. O conhecimento científico pode e deve ser questionado pois há uma relação dialética entre este, o meio e o tempo para o qual foi produzido. Um dado conhecimento poderá ser utilizado ou não para um momento e espaço. Contudo, outras descobertas podem vir a necessitar de novas respostas.

Percebemos que a diferença conceitual entre saber e conhecimento está na forma de aquisição e utilização teórica destes. A relação entre estes dois vocábulos está na práxis do meio onde será utilizado, se academia, se social, ou se no ambiente escolar, e um não pode existir sem o outro. Os conhecimentos científicos didatizados para o plano de curso de Geografia da EJA do CEAP 2019, são conteúdos que serão ministrados pelo professor e poderão ser utilizados no dia a dia dos sujeitos educandos. Portanto, o conhecimento é informação, mas pode se tornar saber escolar se o sujeito utiliza o que aprendeu, durante as aulas, no seu dia a dia.

Os professores e professoras da EJA, que seguem a proposta pedagógica desta modalidade, trabalham os conteúdos selecionados de acordo com os anseios, informações e saberes que os seus sujeitos educandos trazem para a sala de aula. Esta proposta de educação que foca no sujeito se iniciou no século XX. Valdemarin (2005) apresenta,

> [...] ocorreu ao longo do século XX uma alteração bastante significativa na instituição escolar: as discussões sobre **conteúdo e método de ensino** passaram a ser segundo plano, sendo preteridas pelas questões referentes ao **aluno e seu processo de aprendizagem**. As coisas e a representação do mundo nelas contidas vai paulatinamente sendo substituída pela experiencia – entendida tanto como ponto de partida da aprendizagem, como método para desencadeá-la. **A experiencia não acadêmica, que possibilita estabelecer ligações com situações vividas fora da escola, isto é, situações contidas que despertam o interesse pelo conhecimento, são consideradas exemplares para a prática pedagógica.** Tendo como fio condutor necessidades apresentadas pela experiencia pessoal, [...] (grifo nosso) (VALDEMARIN, p. 174, 2005).

Os saberes do senso comum dos educandos e educandas são uma ferramenta importante para a prática pedagógica. Os professores e professoras poderão contextualizar os saberes científicos e levá-los a perceberem a importância destes para suas vidas. Portanto, as

experiências não acadêmicas devem fazer parte da prática pedagógica dos professores e professoras.

Os conhecimentos científicos precisam ser escolhidos e didatizados para chegar aos sujeitos educandos. Sobre os saberes científicos, Lopes (2007) nos apresenta que,

> [...] são organizados de forma a atender a finalidades sociais diversas daquelas para as quais forma pensados em seu contexto de produção. Os saberes científicos são traduzidos e (re)construídos a fim de que se torne **ensináveis e assimiláveis** pelos/as mais diferentes alunos e alunas [...] (**grifo nosso**) (LOPES, p. 199, 2007).

Os conteúdos chegam à escola organizados e didatizados a fim de serem "ensináveis e assimiláveis" pelos professores e professoras para sujeitos/educandos. Os saberes científicos que fazem parte dos conteúdos curriculares são selecionados e organizados pelos vários seguimentos, pelo MEC, pelas Secretarias Estaduais de Educação, pelas universidades, que chegam as escolas e são selecionados e distribuídas nos Planos de Cursos de cada disciplina pelos coordenadores(as) e professores(as). Assim, Lopes (2007) afirma,

> Esse processo de **seleção de conteúdos** não se limita ao **exterior da escola.** Ao contrário, é no **interior da instituição escolar** que esse processo adquire sua **concretude**. A atuação da escola não é isolada do contexto político-social e cultural mais amplo, mas há **especificidades próprios** desse processo de seleção em diferentes **instituições escolares**. [...] **Conteúdos** são incluídos ou excluídos, novas formas de abordagem são empregadas, de acordo com a dinâmica de cada uma das instituições. [...] as escolas possuem uma autonomia relativa [...] (grifo nosso) (LOPES, p. 196, 2007).

Os conteúdos curriculares são selecionados e organizados antes de chegar à escola, instituições superiores avaliam quais os conteúdos necessários para as séries e modalidades de educação, produzem material de divulgação e os disponibiliza para as instituições escolares. Ao chegar nas escolas, os professores, professoras e os coordenadores têm a oportunidade de verificar os conteúdos sugeridos e organizar de acordo a sua disciplina e da realidade da sua escola.

Nesta pesquisa, vamos nos ater aos conhecimentos científicos que a ciência geográfica, por meio da disciplina Geografia, busca mediar aos educandos e educandas da EJA nas salas de aula. Cavalcanti (2002) apresenta a importância desses saberes geográficos para os sujeitos em sala de aula,

> [...] O trabalho de **educação Geografia na escola** consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma **consciência da espacialidade** das coisas, **dos fenômenos** que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social. O **raciocínio espacial** é importante para a realização das **práticas**

> **sociais variadas**, já que estas práticas são práticas socioespaciais. As práticas sociais são espaciais, pois elas têm um componente espacial que ao mesmo tempo que movimenta essa prática sofre as suas consequências; ou seja, há, nesse entendimento, um **movimento dialético** entre as **pessoas em geral** e entre elas e os **espaços**, formando espacialidades (grifo nosso) (CAVALCANTI, p. 13, 2002).

Os conhecimentos geográficos são importantes para a vida cotidiana. Ter consciência das relações que os sujeitos têm com o espaço, em um movimento dialético de construção e reconstrução, de acordo com as necessidades da sociedade, nos levam a entender sobre a importância de ter acesso e saber utilizar estes saberes nas relações sociais no espaço geográfico. Para o ensino da Geografia é importante a busca pela formação de um cidadão emancipado e atuante no espaço de vivência. Sobre isso, Cavalcanti (1998) apresenta:

> [...] o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio **aluno como cidadão do mundo**, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local a regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à **formação de indivíduos** participantes da **vida social** à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais (grifo nosso) (CAVALCANTI, p. 11, 1998).

A ciência geográfica, como vimos, é essencial para situar e estabelecer relações entre os sujeitos e o meio em que vive. Mas, qual o objeto de estudo da Geografia? Para Moreira (2010, p.63), "O espaço é o objeto da Geografia. O conhecimento da natureza e das leis do movimento da formação econômico-social por intermédio do espaço e o seu objetivo". Vale ressaltar, que o termo "espaço" é, também, utilizado, conceitualmente, por diversas ciências, entre elas a química, a física, a astronomia, dentre outras. Para a Geografia, "O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de **sistemas de objetos** e **sistemas de ações**, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. [...] (grifo nosso) (SANTOS, p. 39, 2006). Tanto para Moreira (2010), como para Santos (2006) o objeto da ciência geográfica está diretamente ligado a atuação das sociedades, de forma direta ou indireta no "espaço", o espaço geográfico. A relação de sistemas de objetos e sistemas de ações são interdependentes e a cada tempo estas relações se modificam e "[...] É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma." (SANTOS, p. 39, 2006)

Na leitura de Santos (2006), ao longo dos anos, os seres humanos, para atenderem as suas necessidades, foram utilizando a natureza e modificando o "espaço", com sistemas de objetos – fábricas, construções de casas e de comércios, fazendas, portos, estradas, cidades, e outros, e com sistemas de ações – o trabalho dos seres humanos - sobre o "espaço". Este processo leva a criação de novos objetos ou a modificação dos já existentes (SANTOS, 2006).

E assim os espaços são construídos, reconstruídos e transformados historicamente pelos seres humanos.

No espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia, acontecem as ações humanas, onde os sujeitos da EJA moram, trabalham, estudam, se relacionam e atuam para a sua sobrevivência. Para Santos (1980),

> O espaço é a **matéria trabalhada** por excelência. Nenhum dos objetos sociais tem tanto domínio sobre o homem, nem está presente de tal forma no cotidiano dos indivíduos. **A casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem entre si estes pontos, são elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e comandam sua prática social**. **A práxis**, ingrediente fundamental da transformação da natureza humana, é um dado socioeconômico mas é também tributária das imposições espaciais (grifo nosso) (SANTOS, p. 137, 1980).

No cotidiano dos sujeitos, seja em casa, na escola, no trabalho ou em outros lugares há sua influência na transformação do espaço geográfico, seja de forma direta e ou indireta. Os cidadãos, no nosso caso os sujeitos da EJA, precisam ter conhecimentos para atuar de forma crítica e autônoma no meio em que vivem e assim atender as suas necessidades humanas. Moreira (2010) nos apresenta,

> O **caráter social do espaço geográfico** decorre do fato simples de que os homens têm fome, sede, frio, necessidade de ordem física decorrentes de pertencer ao reino animal, ponte de sua dimensão cósmica. [...] o homem consegue os bens que necessita intervindo na "primeira natureza", transformando-a. Transformando o meio natural, **o homem transforma-se a si mesmo** (grifo nosso) (MOREIRA, p. 65, 2010).

O sujeito atuante na sociedade, constrói, reconstrói e transforma o espaço. A dinâmica socioespacial vai além de uma perspectiva que vise o atendimento das necessidades biológicas, como fome, sede, família e abrigo, busca também relações econômicas e sociais. Nesta dinâmica, os seres humanos transformam a si mesmos e seus espaços de convivência e, ao mesmo tempo, atribuem significados dessa transformação, para si, para o espaço e para as relações sócias constituídas. Na EJA do Ensino Médio encontramos sujeitos que não concluíram no tempo formal a Educação Básica, por diversos motivos, mas estão em idade de trabalho e não conseguem trabalho, ou colocações melhores por falta da "carta". Na escola, para além do certificado do Ensino Médio, há a construção e reconstrução de saberes que poderão ser utilizados nas suas relações sociais e espaciais, ou seja, transformando o espaço e a si mesmos por meio das relações sociais estabelecidas.

Sabemos que "[...] o espaço é essencialmente um ente social.[...] O espaço geográfico é um espaço produzido" (MOREIRA, p. 64, 2010). Conhecer o espaço geográfico e poder atuar

sobre ele requer conhecimentos científicos, para isso muitos estudiosos se debruçam sobre esta categoria, as subcategorias e conteúdos interligados.

A importância do espaço geográfico para os seres humanos é perceptível. Agora, quais as outras categorias fundamentais para o entendimento do objeto da Geografia? Cada autor se apropria e estuda algumas categorias mais que outras, utilizaremos as concepções de Milton Santos e Ruy Moreira. Com os estudos de Santos (1980, 2005, 2006) em três de suas obras, Por uma Geografia Nova, A Natureza do Espaço e Por uma outra globalização; e com Moreira (2010) com Pensar e Ser em Geografia vamos abordar os conceitos importantes para a nossa pesquisa, ou melhor, os que compõe a base teórica dos conteúdos do Plano de Curso da EJA CEAP/2019. Na análise destas quatro obras pudemos apresentar, de forma mais didática as categorias: a paisagem, o lugar e o território.

Para Moreira (2010, p. 109), "A paisagem é o ponto de partida e o ponto de chagada na produção da representação geográfica.". Para Santos (2006),

> A palavra **paisagem** é frequentemente utilizada em vez da expressão **configuração territorial**. Esta é o conjunto de **elementos naturais e artificiais** que fisicamente caracterizam uma área. A rigor, a paisagem é apenas a porção da configuração territorial **que é possível abarcar com a visão**. Assim, quando se fala em paisagem, há, também, referência à configuração territorial [...] (grifo nosso) (SANTOS, p. 67, 2006).

Ao analisar as citações acima percebemos que o conceito de paisagem está relacionado ao visível, ao perceptível, ao que nossa visão alcança, em todo o seu contexto. Com o passar do tempo, "[...] o espaço, **espaço-paisagem**, é o testemunho de um momento de um modo de produção nestas suas manifestações concretas, o testemunho de um momento do mundo." (SANTOS, p. 138, 1980). Desta maneira, uma paisagem nunca é a mesma, as mudanças podem ser simples, como a pintura de uma casa ou a limpeza de um terreno baldio, ou mais significativas, como a demolição de uma casa e a construção de outro imóvel. Portanto,

> É através da **dialética do espaço-tempo** que podemos acompanhar os processos e os estágios de desenvolvimento das formações espaciais enquanto estágios diferentes da relação homem-meio no tempo. Sem ela, a noção de arranjo espacial torna-se estática, meramente uma estrutura formal da formação econômico-social. (grifo do autor) (MOREIRA, p. 67, 2010)

Com passar do tempo e com as ações dos sujeitos sobre o espaço, as paisagens vão se modificando. Estas paisagens fazem parte dos lugares de cada sujeito, quando queremos rememorar um fato da nossa trajetória de vida buscamos o "onde", o lugar. Para a Geografia a

categoria de análise “lugar” tem um apreço especial pois está ligado a cada um dos sujeitos e a sua relação com o mundo. Assim,

> No lugar - **um cotidiano compartido entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições**- cooperação *e* conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma **ação própria**, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de **uma referência pragmática ao mundo**, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o **teatro insubstituível das paixões humanas,** responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (grifo nosso) (SANTOS, p. 218, 2006).

O lugar, na ciência geográfica, é importante para entendermos as construções, reconstruções e interrelações que ocorrem no espaço geográfico. Cada lugar tem a sua função e se relaciona de forma direta ou indireta com outros lugares e por meio dos seus sujeitos. Ou seja, “Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente.” (SANTOS, p. 231, 2006). Não deixando de ser único por causa das relações humanas que ocorrem em cada lugar, estes se encontram interrelacionados com espaço locais, regionais, nacionais e globais. Os sujeitos da EJA moram em lugares próprios para esta função, mas pelas necessidades físicas, biológicas, econômicas e sociais precisam se relacionar com espaços com outras especificidades, como: escolas, comércios, locais de lazer, lugares de labor, e entre muitos outros.

Outra categoria importante para compreendermos as inter-relações que ocorrem no espaço geográfico é o território. Para Moreira (2010), a paisagem, o território e o espaço são categorias da Geografia, “[...]Analisar espacialmente um fenômeno implica antes descrevê-lo na paisagem e a seguir analisá-lo em termos de território, a fim compreendermos o mundo como espaço” (p. 116, 2010). As categorias visam o entendimento da dialética entre os sistemas de ações e os sistemas de objetos, ou seja, as ações dos seres humanos no espaço, a cada tempo, modificam o espaço geográfico, e para este entendimento é necessário analisar os territórios.

Para Santos (2006, p. 25) (grifo nosso), “[...] Num mesmo **pedaço de território**, convivem subsistemas técnicos diferentemente, datados, isto é, elementos técnicos provenientes de **épocas diversas**”. Esta categoria não diz respeito somente a parte física, a delimitação, mas a carga de objetos e ações impostas neste território. Para Santos (2006), “A ação é tanto mais eficaz quanto os objetos são mais adequados. Então, à intencionalidade da ação se conjuga a intencionalidade dos objetos e ambas são, hoje, dependentes da respectiva carga de ciência e de técnica presente no território” (SANTOS, p. 59, 2006). Nos encontramos

em um mundo cada vez mais interdependente nas áreas da política, no social, econômica e na cultura. Estas inter-relações interferem no nível de relações entre os lugares que fazem parte dos territórios que estão no espaço geográfico.

O processo de globalização, apesar das críticas pontuadas para esse termo, e que não é objeto de estudo desse trabalho, por isso não será discutido aqui, será relevante pois faz parte dos conteúdos geográficos trabalhados no Eixo Temático IV da EJA 2019. Para iniciarmos nossa apreensão sobre globalização, apresentamos as diferenças entre os lugares no espaço geográfico. Para Santos (2006),

> Os **espaços da globalização** apresentam cargas diferentes de conteúdo **técnico**, de conteúdo **informacional**, de conteúdo **comunicacional**. **Os lugares**, pois, se definem pela sua **densidade técnica**, pela sua **densidade informacional**, pela sua **densidade comunicacional**, atributos que se interpenetram e cuja fusão os caracteriza e distingue. Tais categorias podem, facilmente, ser identificadas na realidade empírica (grifo nosso) (SANTOS, p. 173, 2006);

A dinâmica do processo de transformação dos lugares perpassa pelas necessidades dos sujeitos e pelo nível de desenvolvimento técnico-científico e informacional a que estão submetidos. Os espaços globais se diferenciam pelo nível de alcance e utilização das técnicas, do saber informacional e do alcance dos níveis de comunicação. Podemos inferir que, quanto maior o emprego destas três especialidades da globalização, mais inserido o lugar está no mundo e, quanto menor o acesso menor o seu desenvolvimento local e global. Os sujeitos da EJA convivem em espaços com níveis diferentes de desenvolvimento, com maior ou menor desenvolvimento tecnológico, desde seus lugares de moradia, de trabalho, de estudo, ou de lazer, e tem acesso a informações pelos meios de comunicação disponíveis à eles e, passa a conhecer o que mundo oferece. Para tentar alcançar estas benesses os sujeitos precisam de saberes que os capacitem no mundo globalizado.

A globalização foi pensada na perspectiva de melhorar a qualidade de vida dos seres humanos, nas diversas áreas. Sabemos que o desenvolvimento dos meios técnicos científicos, por meio dos avanços na área informacional, dinamizou as pesquisas, permitindo maior conhecimento científico, variedades de produtos com qualidade diferenciada para a indústria, a agricultura, a saúde, a educação, entre outros. Este processo, de acordo com o modo de produção vigente, modificou paisagens, influenciou lugares, modos de vida e, ao mesmo tempo, os sujeitos sociais. Contudo, o processo de desenvolvimento da globalização, na prática, não atendeu a todos os sujeitos com equidade e de forma igualitária.

Um conteúdo geográfico essencial para entender a globalização é a “rede”. A interrelação entre os lugares acontece em redes, “[...] Tais redes são os mais eficazes transmissores do processo de globalização a que assistimos” (SANTOS, p. 179, 2006). Para o mesmo autor, há duas vertentes a serem analisadas os aspectos materiais – a infraestrutura (transporte e comunicação) para a interposição de produtos como energia, matéria, informação, – e os aspectos sociais – pessoas, mensagem, valores, cultura.

A globalização categoria que Milton Santos (2005) em seu livro “Por uma outra globalização” fez uma crítica importante sobre a desigualdade social e econômica que este processo provocou. Santos (2005) chamou o mundo globalizado de “fábula”,

> [...] **aldeia global** para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir desse **mito** e **do encurtamento das distâncias** – para aqueles que realmente podem viajar – também se difunde a noção de tempo e espaço contraídos. É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, **ao alcance da mão**. Um **mercado avassalador dito global** é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, **ao serviço dos atores hegemônicos**, mas o mundo se torna menos unido, **tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal** (grifo nosso) (SANTOS, p. 18, 2005).

A crítica que Milton Santos (2005) faz a globalização é perceptível. Vemos poucos tendo acesso as descobertas globais enquanto muitos, mesmo sabendo que existe, não tem acesso as conquistas cientificas e, o mercado econômico ditando as regras. Na perspectiva de Santos (2005) a globalização é,

> [...] uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. [...] A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção (SANTOS, p. 19, 2005).

As mazelas que a globalização trouxe para a maioria da população mundial está relacionada a economia e ao social. A cultura foi um ponto importante e positivo se não pensarmos na homogeneização das culturas, mas na troca de saberes. Destes pontos citados por Santos (2005), um dos pontos importantes está relacionado ao labor, primeiro com a diminuição dos postos de trabalho, pelo desemprego estrutural (um dos exemplos é a substituição do trabalho do ser humano pelas máquinas, outro a informatização de alguns setores da economia) e, o outro, a necessidade cada vez maior de qualificação. Trazendo para a realidade da Educação de Jovens e Adultos, os sujeitos matriculados nesta modalidade de educação buscam maior

qualificação, educação escolar, para galgar por uma vaga no mercado de trabalho. A disciplina de Geografia, em conformidade com o seu objeto de estudo, possibilita a mediação dos saberes científicos e poderá motivar a maior participação neste mundo global. Segundo Moreira (2010),

> A Geografia é uma forma de **leitura do mundo**. A educação escolar é um processo no qual o professor e seu aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si na escola e das ideias. A Geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele. Ambas trabalham as ideias (grifo nosso) (MOREIRA, p. 105, 2010).

Um resumo rápido segundo as leituras em Santos (2006) sobre o mundo, o lugar e território relacionando-os a importância das redes para entendermos o espaço geográfico. Temos,

> O **mundo** aparece como primeira totalidade, empiricizada por intermédio das **redes**. É a grande novidade do nosso tempo, essa produção de uma totalidade não apenas **concreta**, mas, também, **empírica**.
> A segunda totalidade é o **território**, um país e um Estado - uma formação **socioespacial** -, totalidade resultante de um contrato e limitada por fronteiras. Mas a **mundialização das redes** enfraquece as fronteiras e compromete o contrato, mesmo se ainda restam aos Estados numerosas formas de regulação e controle das redes.
> O **lugar** é a terceira totalidade, onde fragmentos da rede ganham uma dimensão única e socialmente concreta, graças a ocorrência, na contiguidade, de fenómenos sociais agregados, baseados num acontecer **solidário**, que é fruto da **diversidade** e num acontecer **repetitivo**, que não exclui a surpresa (grifo nosso) (SANTOS, p. 182, 2006).

O Espaço Geográfico e as categorias lugar, território e paisagem fazem parte dos estudos da ciência geográfica. E para análise mais aprofundada de alguns conteúdos importantes, aqui nos aproximamos da Globalização e da Rede pois estão diretamente relacionados aos trabalhados na sala de aula da EJA. Na citação, quando Santos (2006) presenta o termo “mundo” está se referindo as observações e as experiências vividas pelos seres humanos no espaço geográfico.

Outro conteúdo que faz parte do Eixo Temático IV para a EJA é a cultura. A cultura perpassa toda ação humana por meio dos valores e significados que orientam e dão significado a um grupo social. Neste processo, há a construção, reconstrução e transformação dos lugares, as paisagens se modificam e reorganizam o espaço geográfico. No capítulo anterior, utilizamos Abbagnano (2007) para conceituar cultura, que nos trouxe duas ideias,

> [...] Esse termo tem dois significados básicos. No primeiro e mais antigo, significa a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento. [...] No segundo significado, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos

> **modos de viver e de pensar** cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização. (grifo nosso) (ABBAGNANO, p. 225, 2007).

Os sujeitos estão emersos em um sistema de regras, normas, culturas e valores que os orientam para viverem em sociedade. O modo de viver e de pensar do sujeito está relacionado ao ambiente que está vinculado, e no ambiente escolar estas diversas culturas aparecem. A forma de falar, se vestir, se comportar, os valores, e as diferenças cognitivas entram em choque com a cultura escolar. Moreira e Candau (2003) nos alerta,

> O que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 161).

O processo de ensino aprendizagem escolar precisa levar em consideração a trajetória de vida dos seus educandos. A escola precisa conhecer para compreender as vivências dos seus educandos e trazer estas experiências para o processo pedagógico. “[...] a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças” (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 161).

A escola é um lugar onde as multiplicidades culturais se encontram. Desta forma, o processo de ensino aprendizagem precisa considerar as diferenças culturais de seus educandos. A Política de EJA da Rede Estadual da Bahia (2011) há esta preocupação, durante o processo de construção do Plano de Curso é sugerido que os professores e professoras dialoguem com os sujeitos matriculados e depois organizem os conteúdos de acordo as necessidades dos educandos. No capítulo relacionado ao professor e suas atribuições podemos observar, “[...] f) construir uma prática dialógica nos espaços, tempos e processos de EJA, considerando os saberes da vida como conteúdos fundantes do processo pedagógico;”.

A Política de EJA da Rede Estadual da Bahia (2011) é um documento com o objetivo de nortear o trabalho realizados pelos professores e professoras programados para as turmas da EJA. Neste, nós encontramos a Concepção de Educação, os Princípios Teóricos-metodológicos da EJA, Perfil e Formação do educador de Educação de Jovens e Adultos, Estrutura curricular e a Orientação para o Acompanhamento da Aprendizagem, e nos anexos encontramos o Modelo Curricular (ANEXO D, p. 173), a Dinâmicas da Estrutura Curricular (ANEXO B, p. 171) importantes para o entendimento desta política.

A proposta pedagógica da EJA tem por objetivo garantir a Educação Básica, pelo Estado, aos jovens e adultos, acrescento idosos, em suas trajetórias de vida. Desta forma,

> A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação. (BAHIA, 2011, p. 11)

Os sujeitos, matriculados nas turmas da EJA, têm direito a uma educação que considere suas trajetórias de vida. Este entendimento faz parte do currículo e das práticas pedagógicas proposta por esta política, amparada em uma concepção de educação que leva em consideração as experiências de vida dos seus educandos.

No capítulo sobre a Estrutura Curricular, há a preocupação com uma construção coletiva, superando o paradigma multidisciplinar, formar os sujeitos da EJA não mais por disciplinas, mas sim por áreas do conhecimento, aquisição/construção e distribuição de material didático próprio às especificidades do processo de ensinar e de aprender na EJA, no viés das questões sociais.

O Modelo Curricular da EJA é singular, está dividido por Tempos Formativos, Eixos Temáticos e Temas Geradores. O que está sendo pesquisado é o 3º Tempo Formativo: Aprender a Fazer, Eixo Temático VI: Globalização, a Cultura e o Conhecimento. Este deve trabalhado pelas áreas de Conhecimento: Linguagens, códigos e suas Tecnologias e Redação, e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os saberes científicos de cada disciplina serão mediados separadamente focando no Eixo Temático proposto, mas o acompanhamento da aprendizagem precisa ser de forma coletiva. No caso desta pesquisa buscamos os saberes científicos da disciplina Geografia, Ciências Humanas, para compreender o processo de emancipação social dos sujeitos da EJA.

O Modelo Curricular para a EJA,3º Tempo: Aprender a fazer, está organizado da seguinte maneira:

QUADRO 6 - Modelo Curricular da EJA: 3º Tempo Eixo Temático VI

Eixo Temático	**Duração**	**Temas Geradores**	**Duração**	**Áreas de Conhecimento**
VI - Globalização, Cultura e Conhecimento	1 ano	• Sociedade Globalizada; • O conhecimento como instrumento de Poder e inserção social;	1 bimestre para cada tema	Linguagens, códigos e suas Tecnologias e Redação, e

		• Informação ou conhecimento? • A escola como espaço de socialização e construção de conhecimento;		**Ciências Humanas** e suas Tecnologias
Nota: Considerando os Temas Geradores como conhecimentos primeiros, indicados como possibilidades de Estudo / Trabalho e não como imposições, os Educadores devem identificar, junto aos coletivos de sujeitos da EJA, temas que sejam próprios à realidade desses e de necessidade de estudo. Desses temas, devem emergir os conteúdos das diferentes Áreas de Conhecimento e disciplinas, para estudo e aprofundamento.				

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir do documento da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, Política de EJA da Rede Estadual, Modelo Curricular para a EJA.

O quadro 6 (p. 82) apresenta a parte do Modelo Curricular – EJA que está relacionado Eixo Temático VI (completo (ANEXO D, p. 173). Analisando este recorte identificamos os temas, Temas Geradores, são amplos e capazes de abarcar um grande número de "conteúdos" das diversas disciplinas das áreas de conhecimento relacionadas. No nosso caso, os saberes geográficos podem nortear o Eixo Temático proposto, de acordo com a necessidade de cada turma.

Ao observar o primeiro Tema Gerador "A Sociedade Globalizada" e o Plano de Curso de Geografia do CEAP - 2019 é possível desenvolver, de acordo com a realidade dos sujeitos da EJA, os seguintes conteúdos: Geografia e as Categorias de Análise; Riquezas e Pobrezas Ambientais; Capitalismo e construção do Espaço Geográfico: pobrezas e riquezas no espaço urbano; Globalização e o Espaço Geográfico; Estado-Nação e Território – Brasil; Questão Agrária no Brasil: A Relação com a Terra; Paisagens Naturais Brasileiras e expressões Culturais Regionais e; América Latina e os Movimentos de Contestação – todos os conteúdos do Plano de Curso. A esta lista de conteúdos outros poderiam ser acrescentados, mas o importante é relacioná-los as necessidades de cada turma, cada ambiente escolar.

Os outros Temas Geradores, "O Conhecimento como instrumento de Poder e inserção social, Informação ou Conhecimento?" e "A escola como espaço de socialização e construção de conhecimento", são temas que possibilitam saberes necessários para a construção crítica e emancipatória dos sujeitos, por meio dos quais os professores e professoras nortearão a importância da educação escolar para a vida de cada um.

No espaço destinado as observações sobre a matriz curricular, intitulado "Nota", constante no quadro 6 (p. 82), observamos outro dado importante para o processo de ensino aprendizagem na EJA, seguindo o modelo curricular. Os Temas Geradores poderão ser

repensados, modificados e mediados de acordo a realidade de cada turma, cada escola. Esta construção deverá ser feita coletivamente pelos professores e professoras das diversas disciplinas das áreas de conhecimento por Eixos Temáticos, além de ser organizada junto aos coletivos de sujeitos das turmas da EJA, buscando atender as necessidades deste público. A proposta é que sejam mediados os conteúdos essenciais para a formação do indivíduo crítico, autônomo e emancipado em suas relações sociais.

O currículo deve ser organizado de forma a possibilitar práticas pedagógicas dialógicas entre os envolvidos na busca pela autonomia, consciência crítico-reflexiva e emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, apresentamos a seguir, os Princípios Teóricos-Metodológicos da política para a EJA que os professores e professoras devem utilizar para organizar suas aulas, ou seja, os princípios de orientação para a prática pedagógica,

> 1.Reconhecimento dos coletivos de educandos(as) e educadores(as) como **protagonistas** do processo de **formação** e **desenvolvimento humano**. 2. Reconhecimento e valorização do amplo **repertório de vida** dos sujeitos da EJA: saberes, culturas, valores**,** memórias, identidades, como ponto de partida e elemento estruturador de todo o estudo das áreas de conhecimento. 3. Processos pedagógicos que acompanhem a formação humana na **especificidade** do processo de aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos. 4. Construção coletiva do currículo que contemple a diversidade sexual, cultural, de gênero, de raça/etnia, de crenças, valores e vivências específicas aos sujeitos da EJA. 5. Metodologia adequada às **condições de vida** dos jovens e adultos e relacionada ao **mundo do trabalho**, devendo, portanto, possibilitar a problematização da **realidade existencial** e favorecer o **aprender a conhecer** e o **fazer fazendo**. [...] 8. Processo de aprendizagem, socialização e formação, respeitando e considerando a **diversidade de vivências**, **de idades, de saberes culturais e valores dos educandos**. 9. Acompanhamento do percurso formativo, com base no princípio da **dialogicidade** no processo de construção e reorientação do trabalho educativo [...] (grifo nosso) (BAHIA, 2011, p. 15).

Nesta concepção teórica, os professores e professoras das turmas da EJA devem levar em consideração a diversidade cognitiva, social, cultural, econômica e política dos seus educandos e educandas no momento de organização das práticas pedagógicas, com princípio na dialogicidade. Nesta perspectiva, as metodologias precisam ser adequadas para atender a diversidade de vivências dos sujeitos, com idades, culturas, valores, e saberes distintos. Os sujeitos devem ser reconhecidos como participantes ativos, protagonistas, do processo de ensino aprendizagem, pois esta modalidade de educação visa formar sujeitos para a vida cotidiana e inserção no mundo do trabalho.

Com relação à Orientação para o Acompanhamento da Aprendizagem os professores e professoras devem buscar na concepção de educação os princípios e os pressupostos da Política

de EJA da Rede Estadual da Bahia “Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida”. Tais princípios e pressupostos precisam considerar as trajetórias de vida dos sujeitos. Assim, o documento apresenta os critérios para o acompanhamento da aprendizagem.

> 1.. Referendar o acompanhamento do percurso de aprendizagem à luz da concepção de educação, dos princípios e dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam este Projeto. 2. Utilizar o **diálogo** como mediação entre educando(a) e educador(a), para favorecer o acompanhamento do percurso da aprendizagem de forma mais participativa e democrática. 3. Refletir sobre o ato de aprender do(a) educando(a) e do(a) educador(a), **valorizando as experiências vividas** durante o acompanhamento do percurso da aprendizagem, para dinamizar o processo educativo. 4. Estimular o(a) educando(a) a participar ativamente do acompanhamento do percurso da aprendizagem, de forma a **analisar criticamente o seu próprio desenvolvimento** para detectar os aspectos em que já avançou e aqueles que carecem de maior estudo; colaborando, assim, para a reorientação do trabalho educativo. 5. Considerar a **produção diária** do(a) educando(a) como instrumento de coleta de dados, visando à tomada de decisão sobre a reorganização do trabalho educativo. 6. Considerar, no acompanhamento do percurso, sempre que necessário, a **reorientação de aprendizagens** que ainda não ocorreram, propondo, numa ação consciente, novas alternativas que venham a garantir a aprendizagem de todos(as) os(as) educandos(as). 7. Recolher e corrigir, durante o acompanhamento do percurso, as produções do(a) educando(a), **considerando e respeitando a sua autoria,** de forma a evitar riscos e rasuras que desqualificam suas experiências. 8. Descrever, através de **registros** bimestrais, o acompanhamento do processo de aprendizagem do(a) educando(a). Esse deve traçar a trajetória educacional do período de permanência no espaço educativo, com base no **desenvolvimento** do(a) educando(a) como **pessoa humana** e a sua **participação crítica na sociedade,** assumindo um compromisso com a **educação humanizadora e emancipadora**. (7) (BAHIA, 2011, p. 19)

Esta orientação aponta, para os professores e as professoras, o caminho que devem seguir para avaliar a aprendizagem dos sujeitos da EJA. Nessa concepção, há uma circularidade (ANEXO C, p. 172), ou seja, considera-se diariamente a construção dos saberes que ocorrem no espaço educativo, no momento de mediação dos conteúdos, da correção e reorientação das aprendizagens, respeitando cada um nas suas especificidades. O processo ocorre de forma dinâmica, dialógica, considerando as experiências vividas pelos sujeitos, incentivando-os a autoavaliação e participação crítica no processo de ensino aprendizagem, para uma formação humana e emancipadora.

Neste tópico, apresentamos as principais categorias da ciência geográfica, a matriz curricular da modalidade EJA do Ensino Médio do CEAP – 2019, os conteúdos do Plano de Curso de Geografia e a proposta pedagógica da política da EJA do Estado da Bahia. Após

análise da Política da EJA da Rede Estadual da Bahia, de 2011, percebemos a importância da categoria emancipação para esta concepção de educação.

Portanto, buscamos nos princípios de orientação para prática pedagógica o auxílio para análise dos instrumentos de pesquisa. Elegemos a diversidade de vivências: as idades, os saberes, culturas e valores relacionando-os com os campos de convivências para conhecer a trajetória de vida dos sujeitos e as categorias desenvolvimento da pessoa humana, o protagonismo, a participação crítica na sociedade e o mundo do trabalho para compreender a emancipação social. Por meio da dialogicidade, estas categorias nortearam as análises dos instrumentos de pesquisa na compreensão do papel dos saberes geográficos para a emancipação dos sujeitos da EJA em suas relações sociais.

Esta política busca a formação e desenvolvimento dos sujeitos com consciência crítico-reflexiva e autônoma para a emancipação humanizadora nos seus espaços de convivência e no mundo do trabalho. Diante desta afirmação, foi elaborado o aporte teórico necessário para entendermos a emancipação como ação social.

3.3. Emancipação social: finalidade do processo de escolarização na modalidade EJA

Nesta parte do trabalho abordamos sobre a categoria “emancipação” com a finalidade de apresentarmos as principais concepções teóricas que envolvem as discussões deste termo, para então apreendermos sobre o nosso objeto de estudo. Neste sentido, Adorno (2003) e Freire (1980, 1989, 2001, 2006, 2011) foram utilizados como aporte teórico para nortear a construção do conceito de emancipação na perspectiva social. Para Adorno (2003) a escola não possui o poder de emancipar, mas tem o dever da crítica permanente sobre a sociedade. Em Freire (1989 e 1980), a escola carrega na sua essência o sentido de “passividade”, da “doutrinação”, de “domesticação”, de “massificação” e, de uma educação “bancária”, mas, a educação é necessária para a libertação, autorreflexão e autonomia dos sujeitos e para a reflexão e criticidade sobre o tempo e o espaço na sociedade em que vive. Percebemos que tanto em Adorno como em Freire a ideia da emancipação dos sujeitos está relacionada a uma educação política e a atuação dos sujeitos em sociedade.

A Política para EJA da Rede Estadual do Estado da Bahia (2011), baseia-se na teoria freireana e tem como objetivo a formação de uma consciência crítica-reflexiva, autônoma e a emancipação dos sujeitos. Observamos que o termo “emancipação” permeia a política de educação da modalidade EJA na Bahia. Nesta política, a educação visa a formação humana plena como direito. Nesta perspectiva,

> [...] jovens e adultos à Educação Básica, o currículo deverá ser pautado em uma pedagogia crítica, que considera a educação como dever político, como espaço e tempo propícios à **emancipação dos educandos** e à formação da **consciência crítico-reflexiva e autônoma** (grifo nosso) (BAHIA, p. 11, 2011).

Este fragmento da Política da EJA do Estado da Bahia nos apresenta alguns dados importantes para a formação dos sujeitos matriculados na EJA, a emancipação, a consciência crítico-reflexiva e a autonomia. Organizando as ideias propostas, a educação da EJA busca a emancipação dos sujeitos por meio dos saberes científicos mediados em sala de aula e, no processo de ensino aprendizagem, os sujeitos aperfeiçoariam a consciência crítico-reflexiva para atuarem de forma autônoma no meio em que vivem.

Há aprendizagem em todos os espaços de vivência, aqui verificamos a importância dos saberes científicos mediados em sala de aula para o cotidiano dos sujeitos. Nesta perspectiva, a autonomia dos sujeitos na busca por saberes científicos, na resolução de situações e na mediação de ações do seu dia a dia é, também, resultado da dialética do processo de escolarização.

Sobre a emancipação, Adorno (2003) traz alguns aspectos necessários para o entendimento desta categoria. Este autor faz uma discussão sobre a importância da educação política, os motivos e as consequências da não-emancipação e a emancipação ilusória. Ressaltamos as discussões propostas por Adorno como suporte para a nossa construção do entendimento de emancipação social.

Adorno (2003), em seu livro intitulado Educação e Emancipação, apresenta que os conhecimentos científicos mediados nas escolas aos sujeitos ocorrem de acordo com a necessidade de um grupo em dado momento histórico. Portanto, a ideia de emancipação com os saberes apreendidos pelo sistema escolar é ilusória, pois, os cidadãos não se educam para alcançar os seus anseios, sua emancipação social, mas para garantir as necessidades da sociedade vigente. Inferimos, não há uma emancipação apenas com os saberes e as vivências que ocorrem no espaço escolar, estes saberes precisam ser utilizados pelos sujeitos em seus espaços de convivência. Portanto, a relação dialética entre sociedade e educação perpassa pela análise do passado, crítica do presente na busca por um futuro mais humano.

A emancipação ilusória está presente na percepção dos sujeitos em relação às suas áreas de desempenho, como na família, na escola e no trabalho. A formação escolar está vinculada a uma necessidade dos sujeitos por uma certificação e, por isso, será legitimada por um grupo que determina o que vai ser estudado. No trabalho, os sujeitos estão sob as normas e regras

exteriores e que necessitam seguir para continuar no mercado. Portanto, a heteronomia está presente em nossa sociedade, ou seja, os sujeitos precisam seguir regras, normas e necessidades de outros para poder fazer parte desta sociedade.

Não é difícil se iludir na emancipação ilusória. Para Adorno (2003, p 182), “O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente — e quem é "a gente", eis uma grande questão a mais — pode enfrentá-lo”. Os sujeitos da EJA poderiam se situar em “quem é a gente”, como sujeitos que buscam o certificado de escolarização, na possibilidade de melhores condições de vida, no trabalho e em seu cotidiano. São sujeitos que ficaram a margem da escolarização por algum tempo e por diversos motivos, e retornam à escola para concluir uma etapa necessária para a vida na sociedade contemporânea, que almejam por sujeitos certificados e qualificados.

Adorno (2003) nos instiga, “[...] gostaria de acrescentar que a emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, [...]” (p. 180). Para este autor, a emancipação só ocorre ser houver possibilidade da autonomia dos sujeitos com relação às suas necessidades e ações. Portanto, se são vinculados a uma sociedade organizada para a alienação, como podem se tornar autônomos? Deste modo, podemos conjecturar que há dificuldade na busca por uma emancipação social pois perpassa por várias necessidades e nos diversos grupos sociais. Portanto, o processo de escolarização para os sujeitos da EJA é um diferencial importante neste processo e outros aspectos como a família e o trabalho precisam ser mensurados.

Adorno (2003) apresenta outro ponto importante, a não-emancipação. Este autor aponta quais as circunstâncias que levam o sujeito a esta situação,

> [...] A **ordem econômica** e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a **depender** de situações dadas em relação às quais são **impotentes**, bem como a se manter numa situação de não-emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se **adaptar à situação existente**, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a idéia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que **abdicam seu próprio eu**. [...] (grifo nosso) (ADORNO, p. 43, 2003).

A não-emancipação está ligada a fatores econômicos e a necessidade dos sujeitos de adaptação às regras da sociedade e do mercado de trabalho que estão inseridos. De acordo com a realidade dos sujeitos da EJA, poucos têm condições de seguir seus sonhos, de trabalhar na área que desejam, de estudar o tempo que precisam, de oferecer uma vida confortável aos seus. Vivemos em uma sociedade com desigualdades sociais, com contradições. Os sujeitos

necessitam buscar inserção nesta ordem econômica vigente, portanto, a não-emancipação e a emancipação ilusória está para garantir o que está posto, e a escola, pode ser um meio para garantir a ordem vigente.

Outro ponto que leva a não-emancipação está relacionado a bagagem cultural e aos grupos aos quais fazem parte. Quando Adorno (2003) fez a análise de uma prova geral de Filosofia para a docência do estado de Hessen, na Alemanha, percebeu a importância de conhecer a origem dos sujeitos, podemos dizer, é necessário conhecer suas trajetórias de vida para não os responsabilizar pelo seu fracasso ou aplaudir pelo êxito. Adorno (2003) apresenta,

> [...] condições sociais como a **origem**, em relação à qual todos somos impotentes, são culpadas **pela insuficiência** do conceito enfático de **formação**: a maioria não teve acesso àquelas experiências prévias a toda educação explícita, de que a formação cultural se nutre [...] (grifo nosso) (p. 71).

A leitura mostra que ao se avaliar as aprendizagens dos conteúdos estudados no ambiente escolar devemos levar em consideração quem é este sujeito – suas vivências, experiencias, culturas, tempos disponíveis ao estudo -, para não incorrer no erro de "incriminarmos aos candidatos" (ADORNO, 2003, p. 71), pela falta de bagagem cultural que, de acordo com o nosso objeto de estudo, a escola não ofereceu. Assim, podemos dizer que, na realidade da EJA este é um ponto importante, conhecer a trajetória de vida dos sujeitos para poder organizar a prática pedagógica, com metodologias e conteúdos essenciais, voltados para este público.

Não existe um modelo ideal de educação, no entanto, "[...] para onde a educação deve conduzir?" (ADORNO, p. 139, 2003). O sistema educacional não pode abdicar da função de formar sujeitos para o mundo. Contudo, Adorno (2003) apresenta que é preciso levar em consideração a pressão que o sistema escolar sofre das organizações superiores, da ideologia dominante, o mercado de trabalho e a necessidade de adaptação dos sujeitos para viver nesta sociedade. Para formar sujeitos emancipados, todos estes fatores e as condições sociais e culturais precisam ser levadas em consideração na realidade atual. Nesta perspectiva, "[...] emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade [...]" (p. 143).

Adorno (2003), para se chegar à emancipação verdadeira é necessário difundir a educação política. Assim,

> [...] gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto

> seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipada (ADORNO, p. 141, 2003).

A educação, para o autor, está relacionada a "produção de uma consciência verdadeira" (ADORNO, 2003, p. 141). Esta consciência se adquire por meio de um processo educacional crítico e dinâmico, com construção coletiva dos saberes. A educação escolar deve pautar pela formação de sujeitos autônomos, críticos e engajados nas relações sociais, como uma "exigência política" (p. 141). Portanto, os sujeitos que estão em sala de aula buscam por uma nova perspectiva de vida, mesmo que esta seja a certificação. E nesse processo de ensino aprendizagem, para adquirir a certificação, os sujeitos da EJA tem a oportunidade de adquirir uma consciência verdadeira.

Para Adorno (2003), a emancipação requer maiores estudos pois é "demasiado abstrata" (p. 143), mas que precisa ser inserida no pensamento e na prática educacional. A educação política é o meio para se conseguir uma educação para emancipação. Na visão de Paulo Freire (1989) o processo de emancipação também perpassa por uma educação política. A educação sozinha não tem poder de emancipar, mas pode levar os sujeitos a liberdade de ter consciência crítica sobre o meio em que vive e assim, agir sobre ele.

No Dicionário Paulo Freire (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2016) encontramos vários termos utilizados por Freire. Segundo Moreira, o conceito de emancipação, nas obras de Freire se apresenta:

> A emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social (MOREIRA, in: STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2016, p. 145).

Esta concepção nos leva a pensar na necessidade da emancipação humana como uma prática dos sujeitos em seus campos de convivência, na família, na escola, no trabalho, nos seus espaços de lazer. Freire (1980) concebe, uma emancipação para todos, oprimidos e opressores "[...] também desumanizados [...]" (FREIRE, 1980, p. 30). Na busca pela emancipação humana, "[...] a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores." (FREIRE, 1980, p. 31). A emancipação não ocorre na individualidade ou dentro de um grupo sobre o outro, mas nas relações sociais.

A emancipação é uma conquista política e a luta dos sujeitos oprimidos por sua libertação perpassa pela luta constante de novos saberes e reflexões críticas sobre o mundo que vive. Freire

(1989), propôs um método de libertação de um grupo oprimido por sua condição de analfabetismo, sujeitos adultos da zona rural – sua primeira mediação ocorreu 1962 na cidade de Angicos no Estado do Rio Grande do Norte. Buscava-se palavras significativas e do contexto dos sujeitos para o processo de ensino aprendizagem. Ele ressalta,

> Creio que o fundamental é deixar claro ou ir deixando claro aos educandos esta coisa obvia: o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental. Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio (FREIRE, 2011, p. 121).

Este método buscava situar os sujeitos em seus espaços de vivência e apresentar outras perspectivas, que são sujeitos de um sistema maior. Estes a quem Freire (1980) propôs a libertação eram adultos sem escolarização e, por isso marginais do sistema. Trazendo para a realidade dos sujeitos matriculados na modalidade EJA também são marginais da sociedade, com necessidades materiais, culturais, sociais, econômicas e educacionais. São sujeitos que por diversos motivos não conseguiram iniciar ou concluir o processo de escolarização.

Em seu livro, Educação como Prática da Liberdade, Freire (1989) apresenta suas angústias com relação ao autoritarismo da escola e a figura do professor no processo de ensino aprendizagem. Ele propunha uma educação mediada, não por professores, mas por coordenadores – quebra da barreira intelectual de poder -, com participação livre e crítica dos sujeitos envolvidos, nos "círculos de cultura"[9] (p. 7). É importante frisar que não iremos aprofundar nesta prática pedagógica, pois o nosso objeto de estudo está relacionado com a escolarização dos sujeitos da EJA do Ensino Médio. Contudo, podemos observar aspectos importantes desta proposta pedagógica para o presente estudo, como o levantamento das vivências, dos saberes e das necessidades dos sujeitos para o processo de ensino aprendizagem e, a visão de libertação com participação livre, crítica e ativa dos sujeitos. Nesta perspectiva, "A liberdade é concebida como o modo de ser o destino do Homem, mas por isso mesmo só pode ter sentido na história que os homens vivem. (FREIRE, 1989, p. 6). Assim, a ideia proposta é de uma educação libertadora como condição para uma emancipação social.

Para Freire (1989, p. 8), "Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este

---

[9] Círculo de Cultura: [...] círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a "escola", autoritária por estrutura e tradição. Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de "professor" e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, "a de coordenar, jamais influir ou impor". (FREIRE, 1989, p. 5)

realiza de sua situação social". Os sujeitos vivem em sociedade e, para participar criticamente e ativamente nos campos de convivência precisam de saberes, com reflexões críticas e autônomas sobre suas ações.

O diálogo, na concepção de Freire, é a essência fundamental para que haja a verdadeira educação libertadora. O autor apresenta,

> A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, se não humanizando o mundo (FREIRE, 1980, p. 15).

A participação ativa dos sujeitos em seus meios de convivência perpassa pelo diálogo, pela oralidade. Portanto, discutir e argumentar sobre os acontecimentos sociais com saberes legítimos, muitas vezes só adquiridos no meio escolar é importante para os sujeitos. Portanto, o diálogo "autêntico" (FREIRE, 1980, p. 15) é essencial nesse processo, com sujeitos autônomos e com participação ativa contextualizando os saberes adquiridos no ambiente escolar nos seus campos de vivência, o diálogo crítico é libertador.

A proposta freireana de emancipação humana é social, ou seja, emancipação e a prática da liberdade individual só acontece em sociedade. Assim,

> Não existe uma auto-emancipação pessoal? Não, não, não. Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do empowerment ou da liberdade (FREIRE e SHOR, 2001, p. 135).

Não se pode idealizar os saberes construídos em sala de aula na perspectiva da emancipação dos sujeitos. A emancipação social é dialética, é uma busca constante de participação social, a cada novo saber ocorre construções e reconstruções das individualidades e estas podem fazer parte das relações sociais. A emancipação em Freire é uma conquista política, a luta dos sujeitos oprimidos por sua libertação perpassa pela luta constante de novos saberes e reflexões críticas sobre o mundo em que se vive.

Fica claro que, a educação escolar não é necessariamente um fator de emancipação, entretanto para Freire (2006),

> [...] é preciso viver no meio das letras e não conhecer elas. [...] vão organizando uma forma cada vez mais justa de pensar, através da problematização de seu mundo, da análise crítica de sua prática, poderão atuar cada vez mais seguramente no mundo (FREIRE, 2006, p. 23).

Freire relaciona suas ideias a aprendizagem dos alfabetizandos no momento em que conhecem as letras, sabem interpretá-las e podem utilizá-las no seu dia a dia. Relacionando com a realidade da EJA, inferimos a mesma ideia, os sujeitos matriculados na EJA, devem ter condição de adquirir saberes que possam ser utilizados nos seus espaços de convivência.

Assim sendo, a emancipação social entendida neste trabalho relaciona a capacidade reflexiva e autônoma dos sujeitos de participarem criticamente nos seus campos de convivência, na família, na escola e no trabalho. Entendemos que os sujeitos da EJA são atores sociais que agem segundo o seu *habitus*, no seu lugar nos campos de convivência. Nesse processo, há influência do capital cultural e social para a emancipação social dos sujeitos da EJA.

4. O USO DO SABER ESCOLAR NA TRAJETÓRIA DE VIDA DOS SUJEITOS DA EJA

Neste capítulo, apresentamos os dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa de campo e da análise embasada no referencial teórico utilizado. Para melhor entendimento, subdividimos em três tópicos: o primeiro apresenta as singularidades dos sujeitos pesquisados, educandos da modalidade EJA 3 Tempo Formativo Eixo VI do Colégio Estadual Adelmário Pinheiro 2019; o segundo versa sobre a importância da educação para estes sujeitos e no terceiro, abordamos sobre o papel dos sujeitos em seus grupos de convivência, suas escolhas relacionando com as categorias geográficas.

Por meio da dialogicidade, procuramos conhecer a diversidade de vivências dos sujeitos, a idade, a cultura, os valores e os saberes nos campos de convivência para compreender suas trajetórias de vida. Por meio desses aspectos foram realizadas análises na perspectiva do desenvolvimento da pessoa humana, do protagonismo, da participação crítica na sociedade e do mundo do trabalho para compreender a emancipação social dos sujeitos pesquisados.

Ressaltamos, a pesquisa deveria ser desenvolvida a princípio, conforme aceitação de convite, por 12 sujeitos. Contudo durante o processo houve ausências e desistência, 04 estudantes não participaram de todas as atividades programadas. Assim, as análises foram realizadas conforme a participação dos sujeitos, ou seja, dos 12 estudantes, apenas 08 conseguiram finalizar as atividades propostas.

Para melhor ordenamento das análises dos dados coletados, os sujeitos pesquisados foram identificados com nomes de algumas pedras preciosas que são encontradas em solos brasileiros: Ágata, Amazonita, Citrino, Ametista, Jade, Esmeralda, Granada, Malaquita, Opala, Rubelita e Topázio. Esta escolha se deve pelo fato de utilizarmos os saberes geográficos para compreender a emancipação social dos sujeitos da EJA, e um dos assuntos trabalhados por esta disciplina, são as rochas. Diante disso, escolhemos algumas que compõe as rochas do território brasileiro para nomear os sujeitos que participaram da pesquisa. Como as atividades foram desenvolvidas com base na dialogicidade, em muitos momentos da pesquisa a troca de saberes foram tão intensas, em relação a participação, que os sujeitos não se identificaram. Desta forma, utilizamos a seguinte estratégia, numeração dos sujeitos em ordem, sujeito 1, sujeito 2, até o último, segundo a sequência e o número das falas.

Tendo como ponto de partida “o sujeito educando, percebido nas suas múltiplas dimensões, [...]” (BRASIL, 2007, p. 27), sujeitos que estão nas turmas da EJA. Esta modalidade mais especificamente,

> [...] trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007a, p. 11).

A realidade dos sujeitos da EJA é de jovens, adultos e idosos com suas trajetórias escolares descontinuas. Sujeitos que buscam redimensionar a sua formação para atender as demandas do mercado e ou da sua própria vida, pois há, também, sujeitos idosos nessa modalidade. Com a diminuição dos postos de trabalho e, com a maior exigência com relação a qualificação, os sujeitos voltam para a escola para concluir o Ensino Médio.

A história da educação no Brasil revela uma longa trajetória de luta pelo reconhecimento do direito à educação de qualidade para pessoas jovens, adultas e idosas. Estes sujeitos precisam ser respeitados e reconhecidos em suas singularidades sociais, culturais, econômicas, cognitivas e afetivas no processo de ensino aprendizagem escolar.

4.1 Sujeitos das turmas da modalidade EJA 3 Tempo Formativo Eixo VI - 2019 do Colégio Estadual Adelmário Pinheiro

Como parte da pesquisa de campo, foi aplicado um questionário (APÊNDICE A, p. 178), em caráter de pesquisa exploratória, com a finalidade de conhecer algumas características dos sujeitos matriculados nas turmas da EJA do 3 Tempo Formativo Eixo VI - 2019 do Colégio Estadual Adelmário Pinheiro. Este questionário tinha o intuito de verificar a idade, o trabalho e a função que exerciam.

Os sujeitos que responderam às questões tinham a idade proposta pela política da EJA, acima de 18 anos. Entre os sujeitos, 54, 41% estavam com idade entre 18 a 20 anos; 20,59% entre 21 a 25 anos; 4,1 % entre 31 a 40 anos e 8,82% com idades entre 41 a 45 anos. Observamos um número alto de jovens/adultos, mas também, sujeitos com idades acima desse padrão, com necessidades e vivências diferentes.

Com relação à situação de trabalho, encontramos um alto índice de desempregados, 42,65%. Ao analisar os tipos de trabalho dos 57,35% empregados, encontramos atividades dos três setores econômicos. 51,51% na área dos serviços, 21,21% na construção civil, 36,36% no comércio, e 6,06% em atividades ligadas à indústria. Portanto, a maioria trabalha no setor de serviços e comércio, contexto próprio da economia local.

Após a tabulação e análise dos dados, percebemos que todos os educandos e educandas eram sujeitos aptos para participar da pesquisa, por isso foram convidados para o processo de investigação. Naquele momento, do universo de 63 sujeitos, apenas 12 se dispuseram a participar. A princípio, nossa intenção era trabalhar com 10 sujeitos, mas como o número de aceites ficou próximo do planejado, resolvemos mediar as atividades com os que aceitaram. Houve uma reunião com os sujeitos para apresentação mais detalhada da pesquisa e elaboração do cronograma para o desenvolvimento das atividades de acordo com as necessidades da pesquisa e a disponibilidade de todos os participantes.

4.1.1. Singularidades socioculturais dos sujeitos da pesquisa

FOTO 1 – Organização do espaço e resolução do questionário socioeconômico.

Fonte: Foto tirada pela autora, questionário socioeconômico, 16 set. 2019

Para conhecermos sobre as singularidades dos sujeitos, aplicamos um questionário com o intuito de conhecer o perfil sociocultural. As perguntas, conforme objetivo proposto, nos permitiu conhecer alguns aspectos sobre a identificação dos sujeitos, sua escolaridade, a família, o trabalho, os cursos de formação, o ambiente escolar, as atividades sociais e culturais e sobre o tempo e lugar para o estudo. Neste dia, um dos sujeitos pesquisados, pediu para sair e não voltou. Continuamos com 11 sujeitos.

FOTO 2 - Sujeitos da pesquisa sendo orientados para responder ao questionário socioeconômico.

Fonte: Foto tirada pela autora, quest. socioeconômico, 16 set. 2019

É importante mencionar que os sujeitos solicitaram ajuda para interpretar e responder as questões. Observamos que, muitas vezes faltou uma leitura mais cuidadosa para responder o que foi proposto. Dois sujeitos tiveram um pouco mais de dificuldade, mas buscaram responder todas as questões.

Nas questões para **identificação,** percebemos que os sujeitos tinham idades que variavam entre 18 a 44 anos (18, 19, 20, 21, 26, 29, 34 e 44 anos).

Observamos que tínhamos sujeitos em várias faixas etárias, portanto, com vivências e experiências diversas. Destes educandos, 07 são naturais de Vitória da Conquista, 03 vieram de São Paulo e 01 de Nova Canaã. Dos sujeitos que imigraram todos tinham mais de 08 anos de residência em Vitória da Conquista. Com estes dados, foi possível perceber a heterogeneidade em relação aos interesses sociais, culturais e econômicos nas trajetórias de vida pelos quais os sujeitos vivenciaram.

Na seção destinada a **escolaridade**, verificamos que 04 sujeitos não interromperam seus estudos, pela idade apresentada, provavelmente iniciaram a escolarização depois da idade formal ou não tiveram êxito em alguma série. 04 pararam os estudos por dois anos, 01 cinco anos, 01 por onze anos e o outro por quinze anos. No questionário faltou investigar o motivo pelo qual estes sujeitos pararam de estudar, contudo esta situação foi sanada com os diálogos após a exibição do vídeo "Vida Maria", os sujeitos que interromperam seus estudos nos disseram:

> Para Ágata (2019):
> É que nem eu te falei, eu parei de estudar por conta, arrumei mulher cedo e tive que manter a casa então eu tive que **trabalhar** professora. Escolher entre o trabalho e a escola.
>
> Para Malaquita (2019):
> Eu parei o ano passado, só uma vez só, só um ano e por conta do **trabalho**, porque ano passado quando eu estudei, não tinha vaga de noite, pro segundo ano. Aí ficou naquela porque também não tinha ... aí fiquei sem estudar. Ai ainda fiz aquela prova do ENCEJA, só que eu não passei.
>
> Para Amazonita (2019):
> Nunca parei de estudar. ...Bom eu parei, na verdade eu parei nem foi por causa disso, eu parei mesmo porque comecei **trabalhar,** empolguei com o trabalho.
>
> Para Esmeralda (2019):
> Porque na verdade a minha mãe usava prego na sandália pra gente estudar entendeu, dava sandalhada pra gente nova, e colocava prego na sandália, mas só que você vai crescendo, quando eu fiz 18 anos eu parei, porque naquela época nosso estudo não é igual o de hoje que criança de 10 anos tá na sétima série, né. Mas não e verdade? Eu pra mim entrar na sétima série eu tinha meus 15 anos, 16 anos. Então aí quando eu fiz 17, eu tava no primeiro ano e aí eu comecei **trabalhar** pronto, aí não quis ir pra escola mais não.
>
> Para Rubelita (2019):
> Eu parei algum tempo né, por causa do **trabalho**, alguns anos, dois anos atrás eu voltei pra mim terminar e concluir.
>
> Para Opala (2019):
> Aí eu também parei de estudar porque antigamente tava pegando jovem que fazia o primeiro ano né, antigamente tava mais fácil. Hoje não, hoje eles tá pedindo o ensino completo. Por isso que eu parei.

De acordo com a realidade descrita, todos os sujeitos interromperam seus estudos porque precisaram trabalhar. Os motivos variaram entre, ter o próprio dinheiro, sustentar a casa e a família, não ter vaga no horário noturno para continuar estudando e por ter vontade de estar no mercado de trabalho. Portanto, o trabalho é a causa principal dos sujeitos precisarem parar de estudar.

Ao serem questionados sobre a **escolarização após a EJA**, 09 disseram que vão continuar estudando e 02 disseram que não sabem. Quanto às áreas que gostariam de estudar, nos cursos técnicos, os sujeitos responderam: Curso para Empilhadeira, Segurança do Trabalho e Eletricista. Quanto a graduação, eles responderam: Direito, Psicologia e Engenharia. Percebemos que os sujeitos atribuem importância a educação como forma de qualificação para a vida profissional e laboral.

Com relação às questões relacionadas à **família**, observamos que apenas 01 sujeito mora sozinho – se intitulou como "chefe" - e os demais sujeitos estão em situação de filhos ou filhas, netos ou netas na residência onde moram. A organização familiar nas residências dos sujeitos da pesquisa é diversa, conforme tabela 4 abaixo.

TABELA 4 - Moradores das residências dos sujeitos da pesquisa

	SUJEITOS DA PESQUISA	Sozinho (a)	Mãe	Pai	Irmão (s)	Avô(ó)	Cunhado (a)	Tio (a)	Primos/ sobrinhos
1	Ágata		1		1				
2	Amazonita					1		2	3
3	Citrino				5				
4	Ametista		1	1	3		1		1
5	Jade					1		1	2
6	Esmeralda		1		4	1			
7	Granada		1	1					1
8	Malaquita		1	1	2		1		1

9	Opala		1	1	1			1	
10	Rubelita	x							
11	Topázio		1						

Fonte: Pesquisa de Campo, questionário sociocultural - EJA 3 Tempo Formativo Eixo VI do CEAP 2019

Não há uma organização familiar uniforme, contando com o total de 55 pessoas. Observamos que em 07 casos a figura da mãe aparece, em 04 a figura do pai, o avô(ó) em 03 casos, somente em 01 caso só convivem os irmãos. Em 09 casos, podemos conjecturar que existe uma hierarquia na organização familiar e que o lugar dos sujeitos no ambiente familiar pode ser de dependência, essa realidade aparece nas falas dos sujeitos da pesquisa quando mencionam sobre o pai, a mãe e os avós. Mesmo sabendo que a maioria trabalha e, supomos, que podem ajudar nas despesas da casa.

Quando questionados sobre a escolaridade das pessoas que moram em sua residência, 05 não souberam responder. Os outros 06 apresentaram a escolarização de 22 pessoas (TABELA 5).

TABELA 5 - Nível de escolaridade dos moradores das residências dos sujeitos pesquisados

Escolaridade	Número de Moradores
Nível Médio Completo	4
Nível Médio Incompleto	3
Fundamental Completo	2
Fundamental Incompleto	10
Analfabeto	1
Creche	1
Não soube	1

Fonte: Pesquisa de Campo, questionário sociocultural EJA 3 Tempo Formativo Eixo VI do CEAP 2019

Das 22 pessoas, 0,22% se encontra em situação de analfabetismo, não há pessoas graduadas, 52,07% experienciaram o Ensino Fundamental e 30,43% o Ensino Médio. Destes, somente 8,69% concluíram o Ensino Fundamental e 17,39% concluíram o Ensino Médio. Portanto, temos 72,72% das 22 pessoas que moram nas residências estão em situação de serem educandos e educandas da EJA.

Com relação a situação de **trabalho**, 09 sujeitos exerciam atividades laborais como: marmorista, secretária, fretista, motoboy, padeiro, auxiliar de produção, gesseiro, serviços gerais e auxiliar administrativo. Destes, somente 02 tem a carteira de trabalho assinada. Quando questionados sobre a importância da carteira de trabalho, falaram que trazem benefícios e direitos, mas não especificaram, somente 01 falou sobre o seguro desemprego e indenização. Os 02 sujeitos que não estão trabalhando não informaram o porquê. Os sujeitos sabem da importância da carteira assinada para sua vida profissional, mas tiveram dificuldade em expor os benefícios. Quando questionados sobre a profissão que gostariam de exercer, os sujeitos disseram: policial militar (2), balconista (1), frentista (1), técnico segurança trabalho (1), professor de educação física (1), engenheiro civil (2) e advogado (1), e 02 não informaram. Dos sujeitos que informaram sobre a profissão, sabemos, todas elas precisam, no mínimo, do Ensino Médio completo e, em outras o mercado exige cursos de capacitação e ou graduação.

Na questão sobre os cursos, no momento da aplicação do questionário os sujeitos não estavam participando de cursos. Contudo, 04 sujeitos nunca participaram de cursos e, os outros 07, nos apresentaram os seguintes cursos:

TABELA 6 - Lista de cursos dos sujeitos da pesquisa

Informática incompleto	1	Marketing	1
Informática completo	6	Segurança do Trabalho	1
Robótica	1	Gestão Empresarial	1
Calorimetria	1	Gestão Ambiental	1
Pintura	1	Gestão de Logística	1
Datilografia	1	Não informou	4

Fonte: Pesquisa de Campo, questionário sociocultural EJA 3 Tempo Formativo Eixo VI do CEAP 2019

Correlacionando os dados dos sujeitos sobre o trabalho e ou profissão que gostariam de exercer e os cursos (VIDE TABELA 6, p. 100) que fizeram podemos inferir que há a necessidade, por parte dos sujeitos, pela busca de formação para alcançarem seus objetivos, exceto em dois casos que o Ensino Médio seria o suficiente.

Na seção relacionada ao **ambiente da escola**, os sujeitos pronunciaram que gostam do ambiente da escola. Eles disseram que gostam do ensino, das pessoas, dos funcionários, dos professores, das merendeiras, do espaço físico, e dos colegas. E que a escola é importante pois está relacionada ao "nosso futuro", "muita sabedoria", "mais conhecimento", "aprender mais", "minha formação", "mais oportunidades", "ser alguém na vida". A escola, CEAP, é bem vista por seus educandos e é correlacionada ao objetivo de uma instituição escolar, como formadora para o desenvolvimento humano.

Com relação as melhorias do ambiente escolar, sugeriram a "reforma da quadra", "sala de computação", "mais conversas com os alunos", "mais livros", "mais carteiras", "biblioteca com mais livros", "mais atividades com música ao vivo", "coisas diferentes", "utilizar a quadra a noite, aula de educação física", "mais apresentações, palestras, cinema", "recupera a fiação e o telhado". Com esses dados percebemos a relação que os sujeitos têm com o CEAP, das carências e, por isso, conseguem opinar nas melhorias dos espaços físicos e pedagógicos da escola.

E sobre o que esperam da escola, disseram: "boa educação", "evoluir ainda mais", "que o professor escute mais os alunos", "educação melhor na maneira de ensinar" e "que o colégio não feche". Para melhorar as aulas eles propuseram,

TABELA 7 - Sugestões para melhorar as aulas

Sugestões	Nº Sujeitos	Sugestões	Nº Sujeitos
Novas formas de ensinar	1	Mais livros	1
Não comparar os alunos.	1	Mais iluminação	1
Professor cumprindo os horários	1	Aulas mais dinâmicas	1
Explicar mais	1	Horário maior das aulas	1
Aulas mais dinâmicas	2	Conteúdo	2

Mais respeito do professor para com os alunos.	1	Não informou	2

Fonte: Pesquisa de Campo, questionário sociocultural EJA 3 Tempo Formativo Eixo VI do CEAP 2019

Os sujeitos educandos do CEAP estão atentos ao processo de ensino aprendizagem. Inferimos que estes sujeitos, percebem pontos importantes para a aprendizagem, a necessidade da interação entre professores e educandos, assim como o uso de metodologia, materiais de apoio nas aulas para aperfeiçoar o acesso aos saberes sistematizados.

Nas questões relacionadas a **dedicação aos estudos,** foi verificado que 02 sujeitos disseram não ter um lugar calmo para estudar. Com relação ao tempo dedicado aos estudos observamos,

TABELA 8 - Tempo dedicado aos estudos

Estudo por dia (fora da escola)	**Tempo**
Só para fazer as tarefas da escola	1
5 a 10 min	1
20 min	1
30 min	1
1 h 30 min	1
2h	2
1 h 30 min no sábado	1
Não tenho tempo	1
Não respondeu	2

Fonte: Pesquisa de Campo, questionário sociocultural, EJA 3 Tempo Formativo Eixo VI do CEAP 2019.

Verificamos a falta de tempo dos sujeitos para se dedicarem aos estudos fora do ambiente escolar. Com relação aos materiais que os sujeitos têm disponível para auxiliar nos estudos, verificamos,

TABELA 9 - Fonte de consulta para os estudos

Questionamentos	SIM	NÂO
Possui computador com Internet em sua casa	6	5
Possui um dicionário em sua casa?	9	2
Possui livros para consulta em sua casa?	**11**	0
Você costuma ler?	**9**	2
Você lê revistas?	2	9
Você lê livros?	7	4

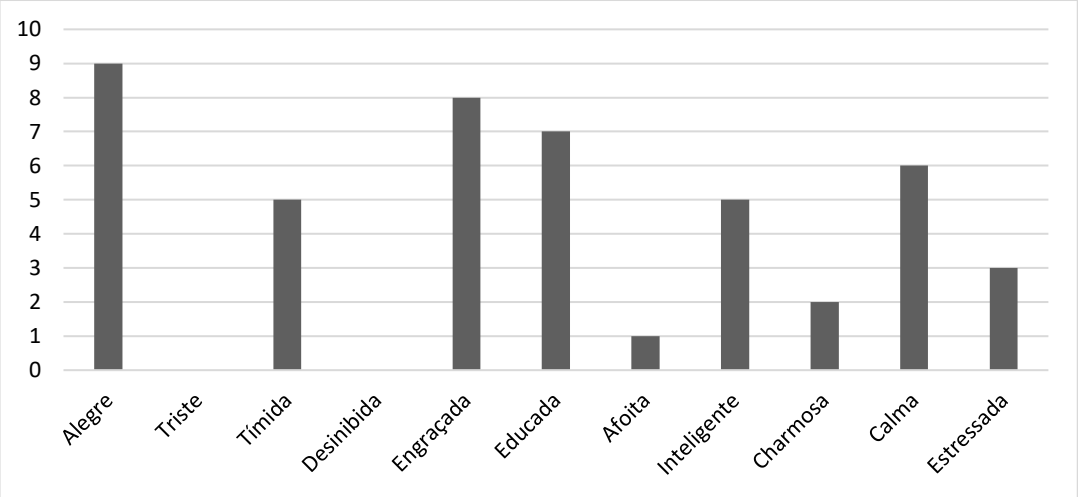
Fonte: Pesquisa de Campo, questionário sociocultural EJA 3 Tempo Formativo Eixo VI do CEAP 2019

Com relação aos estudos extraclasse, observamos o tempo dedicado é pouco e voltado para a resolução de atividades propostas em sala de aula, 100% disseram ter materiais impressos para consulta. Outro ponto importante é a falta de computador com internet nas residências de 45,45% dos sujeitos, conjecturamos que para a resolução das atividades solicitadas em sala para casa os alunos tenham dificuldade em colocar respostas mais atualizadas, e quando precisam pesquisar tem dificuldade, levando-os a buscarem os colegas ou não executarem. Segundo a pesquisa 81,81% dizem ler fora do ambiente escolar, destes 63,63% leem livros e 81,81% não leem revistas, isso significa que a busca por informações se encontra ainda nos materiais impressos.

Vale ressaltar que a proposta pedagógica da EJA do Estado da Bahia observa a falta de tempo dos sujeitos da EJA para os estudos fora da sala de aula. Por isso, todo o processo de ensino aprendizagem deve ocorrer com atividades no espaço da sala de aula. As atividades e a avaliação são processuais e organizadas para os momentos em sala de aula na relação entre os sujeitos educados e sujeitos professores.

Na seção, **atividades sociais**, o primeiro questionamento estava relacionado a personalidade dos sujeitos. Em uma questão de múltipla escolha, os sujeitos indicaram traços se sua personalidade, conforme o gráfico 1 (p. 104).

GRÁFICO 1 - Traços da personalidade dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Pesquisa de Campo, questionário sociocultural EJA 3 Tempo Formativo Eixo VI do CEAP 2019

Percebemos que os sujeitos pesquisados se reconhecem como pessoas alegres, engraçadas, educadas, inteligentes, calmas em sua maioria. Encontramos, também, sujeitos tímidos. Para a pesquisa, conhecer a personalidade dos sujeitos nos auxiliou nas escolhas das motivações, no momento dos diálogos, do entrosamento para que os sujeitos se sentissem envolvidos para a resolução das atividades.

Em outro momento da pesquisa buscamos saber sobre as atividades que os sujeitos desenvolvem fora da escola. Com estas questões buscávamos conhecer os vários campos de convivência e a construção do capital social desenvolvido pelos sujeitos. Procuramos saber as atividades de lazer dos sujeitos nos horários durante a semana e no final de semana. As atividades livres que os sujeitos da pesquisa realizam de segunda a sexta feira, 02 disseram que leem livros, dos que praticam esportes: 02 joga bola, 01 joga vôlei, 01 ouve música, 04 disseram que não fazem nada e 03 não responderam. Aos sábados e domingos, 01 disse que faz leituras, 06 jogam futebol, 01 vai passear, 01 sai com a família, 01 vai visitar a família, 01 vai visitar os amigos, 01 vai a igreja, 01 disse que não faz nada e 01 não respondeu.

Ao observar as respostas com relação ao lazer, durante a semana, percebemos que 36,36% podem ser executadas nas residências e, 27,27% estão ligadas a atividades que são desenvolvidas fora de casa. Um dado importante são os 36,36% que disseram não fazer nada, e os 27,27% não responderam, portanto, os sujeitos preferem ficar em casa durante a semana. Aos sábados e domingos, quase todos os sujeitos saem para outros espaços para relaxar.

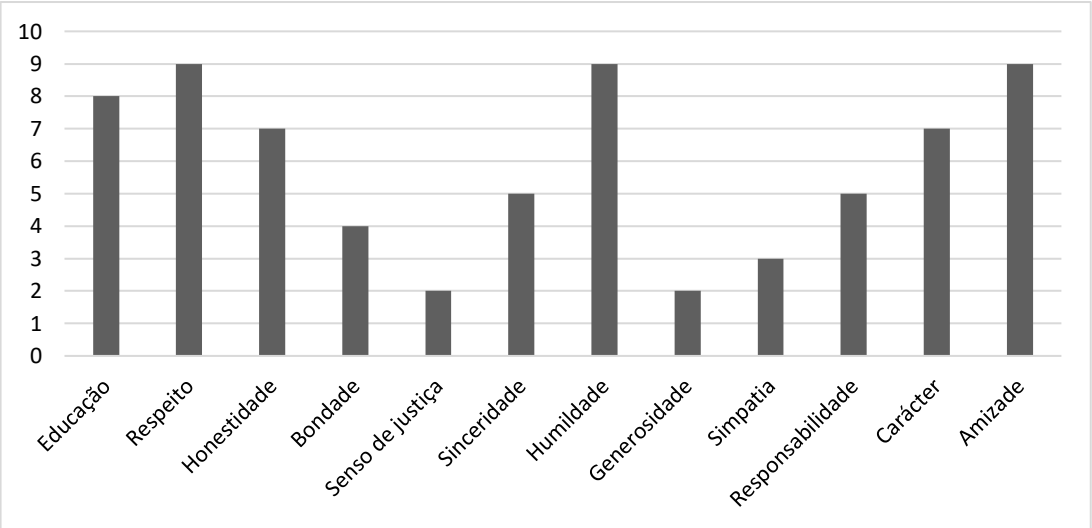
Quando questionados sobre a participação em **grupos sociais**, externos a família, somente 27,27% disseram que participam de encontros na igreja, 54,54% não participam e

18,185 não responderam. 72,72% dos sujeitos pesquisados não participam de grupos, estruturados, nas suas relações sociais.

Em uma pergunta subjetiva, foi questionado como entram em contato com os amigos, 18,18% não responderam, e os outros por celular e redes sociais. A maioria utiliza sempre o celular, 9,09% dos sujeitos não possuía celular. Observamos que os meios técnicos científicos informacionais, celular/internet, estão entre os meios mais utilizados nas relações sociais, não foi mencionado o contato pessoal.

A última questão desta seção estava relacionada a quais os valores que são importantes no outro.

GRÁFICO 2 - Visão dos sujeitos da EJA sobre os valores importantes no outro.

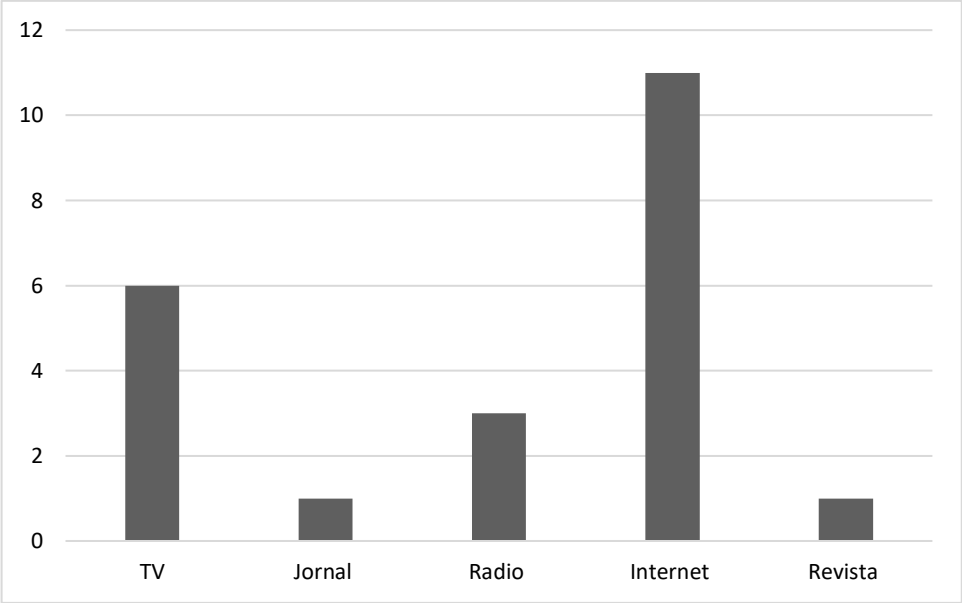


Fonte: Pesquisa de Campo, questionário sociocultural EJA 3 Tempo Formativo Eixo VI do CEAP 2019

Os dados acima foram coletados por meio de uma questão de múltipla escolha, os sujeitos poderiam marcar quantos valores que considerassem ser importantes. Todos os valores foram marcados em maior ou menor valoração. Os valores mais importantes para os sujeitos são respeito, humildade, amizade. Estes valores foram verificados nas atividades em sala de aula, os sujeitos, durante a Atividade Dialógica 1 (APENDICE D, p. 228) informaram que auxiliam os colegas com mais dificuldade. Outro ponto importante foi o nível baixo de valoração que os sujeitos marcaram para senso de justiça e generosidade, quando fazemos uma correlação com a participação em grupos sociais, percebemos que os sujeitos não se agrupam para ações sociais.

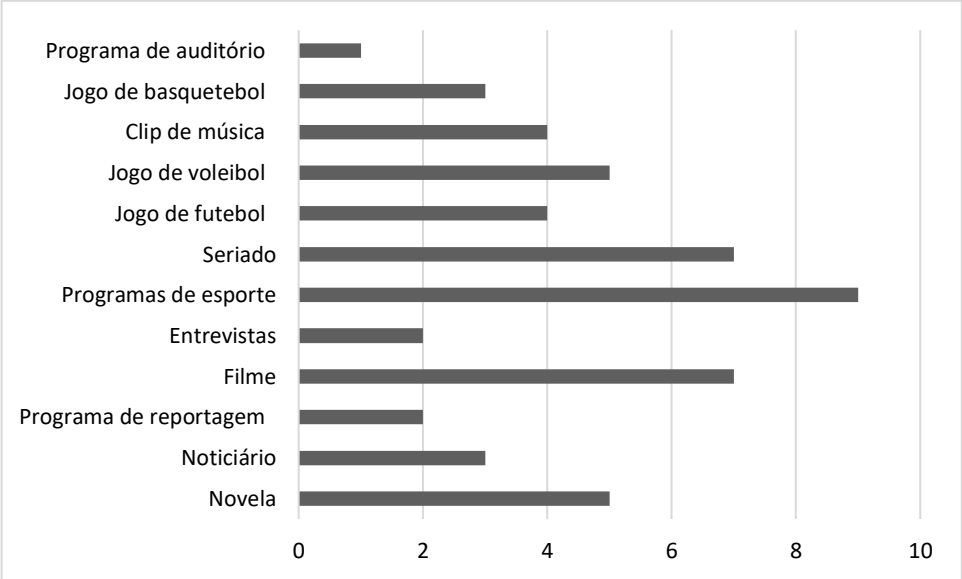
Sobre as **atividades culturais,** as perguntas estavam relacionadas com: como os sujeitos ficam informados, quais atividades artísticas que gostam, e quais os programas de TV que assistem. Assim, obtivemos as seguintes informações:

GRÁFICO 3 - Como você costuma ficar informado?



Fonte: Pesquisa de Campo, questionário sociocultural EJA 3 Tempo Formativo Eixo VI do CEAP 2019

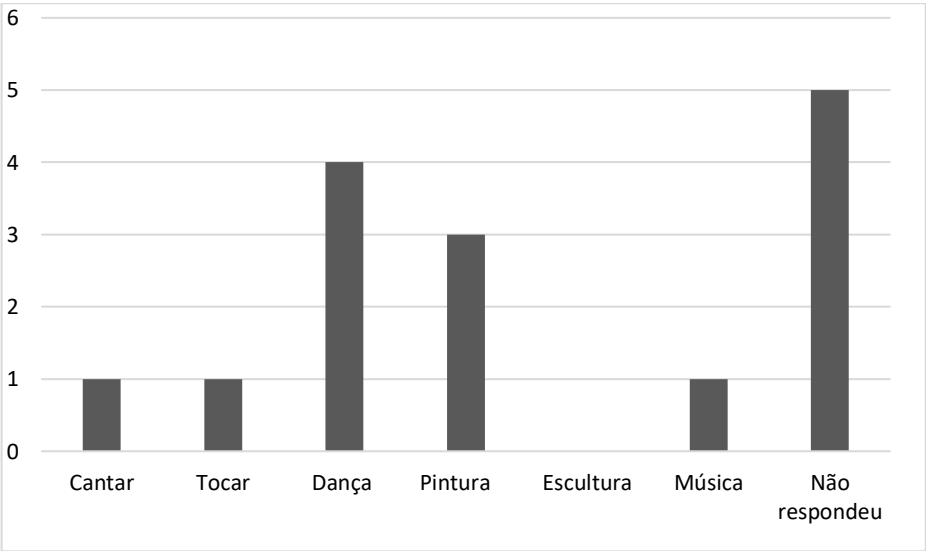
GRÁFICO 4 - Programas preferidos na televisão



Fonte: Pesquisa de Campo, questionário sociocultural EJA 3 Tempo Formativo Eixo VI do CEAP 2019

Percebemos que os meios de comunicação audiovisuais são mais utilizados pelos sujeitos para se informar, e a internet em 100% dos casos. Observamos a falta de computador com internet em 45,45% das residências, mas 90,90% têm celular. Solicitamos aos sujeitos que nos informassem sobre os programas de TV que mais assistem. Percebemos que os programas de esporte, seriados e filmes são os mais assistidos. Observamos, também, que os noticiários e reportagens não estão entre os programas prioritários para os sujeitos. Presumimos, por meio dos diálogos estabelecidos com os sujeitos que os sujeitos detêm conhecimentos sobre o que está acontecendo na cidade, na Bahia, no Brasil e no mundo por meio das atividades desenvolvidas nas aulas, por outras pessoas e ou pelos meios de comunicação audiovisual, principalmente pela internet. Quando questionados sobre as atividades artísticas,

GRÁFICO 5 - Preferência por atividades artísticas



Fonte: Pesquisa de Campo, questionário sociocultural EJA 3 Tempo Formativo Eixo VI do CEAP 2019

Sobre as atividades artísticas que gostam, 45,45% dos sujeitos não responderam. Entre os outros sujeitos a dança e a pintura foram as atividades artísticas mais selecionadas.

Neste tópico, refletimos sobre a realidade sociocultural dos sujeitos participantes da pesquisa. Nas questões para identificação observamos sujeitos jovens, jovens/adultos e adultos, com idades entre 18 a 44 anos. Portanto, com interesses e necessidades diferenciadas nas suas relações sociais, culturais e econômicas. Mesmo percebendo que a volta para a escola está relacionada ao mercado de trabalho, os motivos foram distintos: ter o próprio dinheiro, sustentar a casa e a família e vontade de estar trabalhando. Das atividades laborais que os sujeitos gostariam de exercer, todas precisam, no mínimo, do Ensino Médio completo, essa realidade

reflete em um motivo para retornarem para a escola na modalidade EJA. Outro dado importante é a escolaridade das pessoas próximas aos sujeitos, uma parte estão em situação de serem educandos e educandas da EJA. Com relação ao papel dos sujeitos em seus ambientes de convivência, observamos, exceto em 02 casos, que moram em espaços que há relação de hierarquia familiar. Dos sujeitos, 09 estão submissas as regras dos trabalhos que estão realizando. Nesse aspecto podemos apontar que os sujeitos têm conhecimento das regras de convivência da vida em sociedade.

Com os dados, buscamos conhecer um pouco do *habitus* dos sujeitos e seus campos de convivência. Deste modo, as informações que foram apresentadas dependem da posição que o sujeito ocupa nos seus campos e o motivo que levou a exposição dos acontecimentos. Com estes dados foi possível perceber a heterogeneidade com relação aos interesses sociais, culturais e econômicos nas trajetórias de vida pelos quais os sujeitos vivenciaram.

Por meio dos dados do questionário socioeconômico pudemos observar algumas situações importantes para a elaboração das Atividades Dialógicas que foram mediadas com os sujeitos. Vale salientar que foi a primeira atividade desenvolvida e os sujeitos não sabiam como seriam as ações na pesquisa.

Para compreender se os saberes geográficos adquiridos no ambiente escolar auxiliam na emancipação social dos sujeitos da EJA investigamos nas suas trajetórias de vida alguns pontos: a importância da educação, o papel dos sujeitos em seus espaços de convivência, os saberes geográficos que construíram nas aulas de Geografia e a relação destes saberes nas suas relações sociais.

4.2. A educação na trajetória de vida dos sujeitos da EJA

Os sujeitos jovens, adultos e idosos, “marginais ao sistema” (BRASIL, 2007) da educação formal, tem na EJA a oportunidade de regularizar o seu percurso escolar da Educação Básica. São sujeitos que por diversos motivos não puderam iniciar ou continuar os estudos, no caso dos sujeitos da pesquisa, estes estão matriculados na EJA do Ensino Médio, buscando completar sua formação.

Com os dados do questionário socioeconômico percebemos a necessidade dos sujeitos de retornarem à escola para completar a Educação Básica. Por meio da dialogicidade e da Atividade Dialógica 1 (APÊNDICE D, p. 184), com a elaboração de um mosaico (individual), buscamos analisar a importância dos saberes escolares para a vida dos sujeitos matriculados na modalidade da EJA do CEAP. Para esta atividade contamos com a participação de 11 sujeitos.

4.2.1. Encontro dos sujeitos no contexto da EJA

Após a exibição do curta-metragem "Vida Maria"[10], conversamos com os sujeitos sobre a realidade educacional da sociedade brasileira. Algumas questões nortearam o nível de conhecimento dos sujeitos sobre a realidade da educação brasileira. Os primeiros questionamentos estavam relacionados a existência de pessoas com mais de 15 anos em situação de analfabetismo e, com mais de 18 anos que não concluíram o Ensino Médio.

Com relação às pessoas com mais de 15 anos em situação de analfabetismo, os sujeitos pesquisados foram uníssonos em responder que existiam. E quando questionados se existem pessoas com mais de 18 anos sem o Ensino Médio, começaram a rir e me pediram para olhar ao redor.

Quando questionados se existia entre os familiares, amigos e conhecidos pessoas que não estudaram ou não concluíram a Educação Básica, falaram das mães, dos pais e dos avós.

Percebemos que os sujeitos pesquisados se reconhecem como sujeitos da modalidade EJA e sabem da existência de pessoas que não concluíram sua trajetória escolar, entre eles muitos familiares fazem parte desta realidade.

4.2.2. Importância da educação escolar para os sujeitos da EJA

Com aporte no mesmo curta-metragem, questionamos sobre a importância da educação escolar para a vida de cada um. Os sujeitos estavam tão envolvidos com o diálogo, que foi difícil pedir para que se identificassem e expusessem a sua opinião, por isso foram identificados por números ordinais de acordo com as falas. Para os sujeitos pesquisados a educação escolar é importante pois,

> Para o Sujeito 1 (2019):
> Na minha opinião é importante porque através do estudo você consegue adquirir um **emprego melhor**, uma profissão de qualidade né professora, dá um **sustento melhor pra sua família**, porque a maioria dos trabalhos hoje, você tem que ter o Ensino Médio completo e ainda ganhar um salário miserável que é o salário mínimo. Então se você acha que deve ser alguém na vida, dá **um futuro melhor** pra sua filha, seu filho o que seja. Você tem que correr atrás e tentar **ser alguém na vida** e você só vai conseguir ser alguém

[10]Vida Maria, curta-metragem em 3D, 11min:20s, 2006, Disponível em: https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/cotidiano/sintese-do-filme-%22vida-maria%22-com-o-%22planejamento-educacional%22/48818.

> na vida através do estudo né professora. **Porque a única coisa que você ganha e ninguém consegue tirar de você é o conhecimento**.
>
> Para o Sujeito 2 (2019):
> Pra poder opinar né em alguma coisa que a pessoa fala e você discorda, aí você **discorda né aí você tendo conhecimento**, pode debater, chegar a uma conclusão mostrar pra ele que não é realmente o que eles acham, isso aí professora.
>
> Para o Sujeito 3 (2019):
> Por enquanto, vai fazer a diferença de emprego por exemplo, você estudando aqui na escola, chegar lá fora você vai **saber expressar melhor** né, não vai ficar cabisbaixo, não vai ficar ali...
>
> Para o Sujeito 4 (2019):
> No dia a dia né, com o **convívio** com as pessoas né.
>
> Para o Sujeito 5, 2019):
> **Ensinar** pra os filhos, contribui para seus filhos também.
>
> Para o Sujeito 6 (2019):
> A professora tem por exemplo esses aplicativos mesmo se você for prestar atenção muitas das pessoas abrevia as palavras, eu mesmo sou uma dessas né, tipo, tô mandando uma mensagem pra uma pessoa, tipo, eu não coloco a mensagem por completo. Então você tem que ter um **conhecimento** né professora, tanto pra você **interpretar** o que a pessoa tá te mandando, tanto pra na hora de escrever, não fizer do jeito que você envia nos aplicativos de comunicação entendeu.

Percebemos, nas falas, que os sujeitos atribuem valor para o processo de escolarização. Eles apresentaram vários motivos pelos quais a educação escolar é importante para suas vidas, como por exemplo a busca por um emprego melhor, as exigências do mercado, para sustentar a família, dar um futuro melhor para os filhos, poder se expressar melhor, interpretar os textos, convívio, poder participar criticamente das conversas e, ensinar os filhos. Portanto, podemos perceber a busca por uma consciência crítico-reflexiva e pela autonomia intelectual para atuar em seus campos de convivência. Com relação aos motivos da volta à escola estão ligados a busca de certificação para o mundo do trabalho e atuar de forma crítica no meio em que vivem.

4.2.3. Desafios da educação para os sujeitos da pesquisa

Após a exibição do vídeo “Desafios da Educação”[11] dialogamos sobre este assunto com aporte em algumas questões norteadoras. O primeiro ponto indagava sobre se a educação escolar **despertava a vontade de aprender** nos seus educandos.

---

[11] Desafios da Educação, vídeo, 2min:24s, disponível em:

> Para Citrino (2019):
> Nesse colégio sim, não sei nos outros, mas eu vejo que os professores eles realmente querem ensinar a gente.
>
> Para Ágata (2019):
> Pra mim também eu acredito que sim professora, porque os professores lutam né, pra poder está aqui ensinando todos os dias, ensinando a gente que não é fácil, tem alguns sujeitos que... Para alguns sujeitos sim professora.

Os sujeitos não se colocaram na posição de "agentes" (BOURDIEU, 2011) no processo de ensino aprendizagem, deslocaram a responsabilidade e a perseverança para os professores. Os sujeitos que se pronunciaram não conseguiram abstrair e perceber que o querer é pessoal.

O outro ponto buscou saber se a educação escolar influencia a **capacidade de pensar** dos seus educandos.

> Para Citrino (2019):
> Tem alguns professores que eles têm uma maneira melhor de ensinar, que a gente já entende melhor mas tem alguns professores que sinceramente, não dá pra entender não.
>
> Para Rubelita (2019):
> E alguns não correspondem.

Os sujeitos continuam delegando a aprendizagem a capacidade do professor ou da professora em "passar", ou seja, transmitir os conteúdos. Conjecturamos que a metodologia utilizada pelos professores provavelmente tem um viés tradicional. Observando que a pedagogia da EJA, "adequada às condições de vida dos jovens e adultos e relacionada ao mundo do trabalho, devendo, portanto, possibilitar a problematização da realidade existencial e favorecer o aprender a conhecer e o fazer fazendo" (BAHIA, 2011, p. 15). Nesta modalidade de educação a participação dos sujeitos no processo de ensino aprendizagem é essencial, para a contextualização dos conteúdos com as vivências dos sujeitos e antes disso, para a busca dos conteúdos essenciais a estes sujeitos, por meio de atividades problematizadoras.

O terceiro ponto estava relacionado ao **desenvolvimento do senso crítico**. Dos sujeitos, 02 se pronunciaram com relação aos conteúdos mediados por uma professora e a importância destes saberes para entender as reportagens da televisão. Percebemos a importância do saber para pensar criticamente sobre os assuntos apresentados pelos meios de comunicação.

---

https://www.youtube.com/watch?v=b2mBfIM7Gk0

Uma quarta pergunta norteadora buscava verificar se a educação escolar **estimula a criatividade** dos seus educandos. Sobre isso, relatou Rubelita (2019), “Novas ideias né, pensamentos novos”. E um outro sujeito apresentou que nas aulas de artes e de português a professora ensina a reutilizar os materiais recicláveis. Os sujeitos percebem a importância dos saberes para melhorar suas ações do dia a dia, neste caso, minimizar os problemas ambientais.

Ao serem questionados sobre o estímulo a **autonomia intelectual** dos educandos nas aulas, os sujeitos, no momento do diálogo, se manifestaram da seguinte maneira:

> Para o Sujeito 1 (2019):
> Ser inteligente.
>
> Para o Sujeito 2 (2019):
> Desenvolver.
>
> Para o Sujeito 3 (2019):
> Desenvolva a mente, né.
>
> Para o Sujeito 4 (2019):
> Conhecimento.
>
> Para o Sujeito 5 (2019):
> Assim é bom ter essa informação, porque as vezes no dia a dia a gente não tem né. O tempo é muito corrido trabalhando você não tem informação do que acontece né. Não assiste uma TV, não vê um jornal.
>
> Para o Sujeito 6 (2019):
> Sobre a Amazônia por exemplo, então quando você ver aquelas queimadas lá, você fica curioso né porque na verdade a Amazônia é do mundo inteiro. É de todos nós ali, por exemplo, o Brasil está entrando pra cuidar, lá fora está destruindo e até aqui dentro gente sendo paga pra poder destruir
>
> Para o Sujeito 7 (2019):
> Essa parte aí nos interessa muito né, a tragédia na barragem que matou muita gente. O que levou a acontecer isso? Né. O que está acontecendo que eles nem mostrou mais. Tá nem aí, pra eles já acabou.
>
> Para o Sujeito 8 (2019):
> Igual professora, também colocou em sala de aula também sobre o aquífero, professora. Que existe na Amazônia, eu só conhecia o Guarani, mas aí professora falou outro que eu não me lembro agora o nome aí eu fui em busca pra passar a saber como é que faz e se tem como usufruir dessa água, entendeu?

Percebemos que os sujeitos relacionam saberes adquiridos em sala de aula com a capacidade intelectual de cada um. Assim, inferimos que, a “autonomia” foi percebida na perspectiva construção dos saberes em sala de aulas, como por exemplo sobre fatos e assuntos relacionados ao Brasil.

Sobre a escola, buscamos observar o **compromisso ético trabalhado** pelos professores para seus educandos, os sujeitos responderam:

> Para Esmeralda (2019):
> Igual "professora" de filosofia, ela fala que nós temos o compromisso com o outro, ou seja, tudo que a gente faz pode refletir em alguém, somos responsáveis pelo outro, ou seja, igual **construção civil**, a gente tá fazendo um sobrado ali, por exemplo a gente tá sendo responsável por quem vai morar ali dentro.
>
> Para Ágata (2019):
> É, o compromisso ético sobre a natureza eu vou falar, por que, tipo, por exemplo, se a gente ter mais educação em consumir uma bala, colocar o papel no bolso quando chegar um lugar, jogar no lixo, papel de picolé, não jogar na rua. A gente vai tá tanto contribuindo para o **meio ambiente** tanto pra gente mesmo porque essas enchentes que têm depois de chuvas, são tudo resultado disso que o ser humano faz né? Ou seja, joga, cai nos esgotos e não tem como a água passar, aí causa que ela vai encher e vai voltar né, isso aí causa doenças, gente perdendo moveis, tantas coisas né, inclusive a vida. Por que isso aí a gente pode conseguir depois e se perder a vida? Estava vendo também professora, as praias o pessoal joga bastante lixo, e eu estava vendo em uma reportagem que daqui a alguns anos professara, se continuar vai ter mais lixo no oceano do que peixe. E por aí você se tira como é que tá a poluição né professora!
>
> Para o Sujeito 4 (2019):
> Tem, tem que ter **higiene**, cuidado, como na **farinha** mesmo, quando vai fazer o pão, tem que tirar a linha com cuidado para não cair na massa na hora de fazer e se cair na massa, assar o pão, pode ir pra rua, entendeu? Aí pode fazer mal para a pessoa. É, chapéu, toca, o negócio pra botar no ouvido, protetor de boca, esses negócios.

Os sujeitos se manifestaram, no que podemos classificar como campos de conforto: construção civil, meio ambiente e serviços. Sabem da responsabilidade com o outro segundo a atividade que estão desenvolvendo.

Com relação a **solidariedade,** os sujeitos disseram:

> Para o Sujeito 1 (2019):
> No meu caso, eu **sou ajudado**.
>
> Para o Sujeito 2 (2019):
> **Tem umas que pede**.
>
> Para o Sujeito 3 (2019):
> **Trabalha em equipe**, sempre que dá a gente levanta do nosso grupo, **vai ao outro grupo**, ajuda. Inclusive na nossa sala tem uma menina que tem problema né, problemas psicológicos, uma vez mesmo, no dia que ela caiu lá no chão, que ela se cortou. Foi 2 ou foi 3 lá, socorrer ela, foi até a casa dela falar com os parentes, buscou de moto trouxe aqui, a minha sala, não menosprezando outras salas, mas a minha sala, eu cair em uma sala muito solidaria.

Percebemos nas falas dos sujeitos, na sala de aula, há uma relação de equipe entre os sujeitos/educandos, o cuidado de ajudar os que tem mais dificuldade. O processo pedagógico da EJA aponta "[...] a formação humana na especificidade do processo de aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos." (BAHIA, 2011, p. 15). Cada sujeito tem seu tempo e capacidade cognitiva de aprendizagem, com a ajuda dos seus pares o processo de ensino aprendizagem ocorre mais facilmente. Nesta modalidade, se busca a qualidade e não quantidade de conteúdos ministrados.

Na questão relacionada a **participação social,** os sujeitos informaram que não participam de grupos sociais extrafamiliar, alguns vão a igreja. Um dos sujeitos trouxe a questão para o meio ambiente, dizendo que busca não jogar lixo na rua para não obstruir os bueiros. Retomando os dados do gráfico 2 (p. 105) sobre os valores importantes no outro, observamos que as atividades possíveis de serem executadas individualmente sobressaem em detrimento aos relacionados com trabalho social. Relacionando os dados deste gráfico 2 e os relatos há alguma coerência, mas, quando se relaciona com as atividades em sala de aula há uma participação social ativa. Percebemos que o grupo da sala de aula se identificou na sua singularidade, como sujeitos que estão naquele espaço para aprender.

Com relação ao **fortalecimento da autoestima,** ou seja, se os professores fortalecem a vontade de acertar e enfraquecem o medo de errar dos seus sujeitos/educandos, estes pontuaram:

> Para o Sujeito 1 (2019):
> Na verdade são os professores que nos incentivam, dá até chocolate tem vez.
>
> Para Sujeito 2 (2019):
> Na sala de aula as vezes a pessoa não tem uma leitura muito boa, a professora incentiva ele, muitas vezes no começo, não queria, a pessoa né. Aí agora ele sempre lê e mesmo que ele vai errando, todo mundo fica incentivando, tipo se ele errar alguma palavra alguém corrige ele, aí agora ele tá se desenvolvendo mais.
>
> Para o Sujeito 3 (2019):
> Incentiva!!

Conforme os diálogos é perceptível o incentivo por parte dos professores, a quebra das barreiras cognitivas e o incentivo a aprendizagem. Nas ações em sala de aula verificamos que há respeito, generosidade, cooperação e preocupação com os colegas. Portanto, para os sujeitos da pesquisa existe uma relação de ensino aprendizagem voltado para a construção coletiva dos saberes.

4.2.4. Educação por imagens: Futuro com escolarização para os sujeitos da EJA

Nesta etapa da atividade da pesquisa de campo solicitamos aos sujeitos que representassem, em forma de mosaico, os benefícios que a educação escolar pode trazer na vida de cada um. Apresentamos, em slides (APÊNDICE E, p. 187), o que é um mosaico e sua função. Cada sujeito recebeu uma folha A3, folhas coloridas, revistas variadas, materiais para cortar, colar e pintar de acordo com sua imaginação. Observamos no início que os sujeitos não sabiam o que buscar nas revistas, mas com o tempo e a interação com os colegas o trabalho de colagem e construção do mosaico foi sendo executado. Para analisarmos os mosaicos seguimos a seguinte estratégia: primeiro observamos o título apresentado pelos sujeitos, depois fizemos uma descrição das imagens e por fim fizemos nossas análises rememorando também as falas dos sujeitos.

FOTO 3 – Construção dos mosaicos pelos sujeitos da pesquisa

Fonte: Fotos tiradas pela autora, construção dos mosaicos, 24 set. 2019

Com os 11 mosaicos buscamos vestígios sobre os possíveis benefícios da escolarização para os sujeitos pesquisados. Como poderão perceber no quadro 7 tínhamos as imagens organizadas em forma de mosaico que pudemos fazer uma descrição e com os diálogos e nossas vivências pudemos elaborar a análise do material.

QUADRO 7: Benefícios da educação escolar para os sujeitos da EJA.

<table>
<tr><th colspan="3">Ágata</th></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">
</td><td>Título

O meio ambiente tá nas suas Mãos</td></tr>
<tr><td>Descrição

1. Desenho de uma mão e uma estrada, de caneta azul;
2. Uma floresta de onde surge uma árvore estilizada;
3. O braço é o tronco coberto por imagens de canetas;
4. Cada dedo representa uma área: revistas, remédios, vegetação, dinheiro, animais;
5. Na estrada encontramos imagem de um carro, cabeças de gado e de frutas;</td></tr>
<tr><td>Análises</td><td colspan="2">Observando as imagens, conjecturamos a relação que o sujeito faz da educação escolar com o meio ambiente. Ágata trouxe a importância da educação escolar para vida das pessoas, nas áreas da saúde, trabalho, meio ambiente e informação.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="2">Amazonita</th></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td>Título

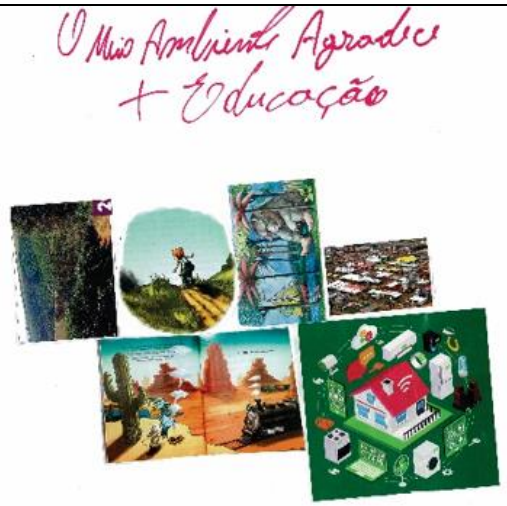
Eduque-se enquanto há tempo</td></tr>
<tr><td>Descrição

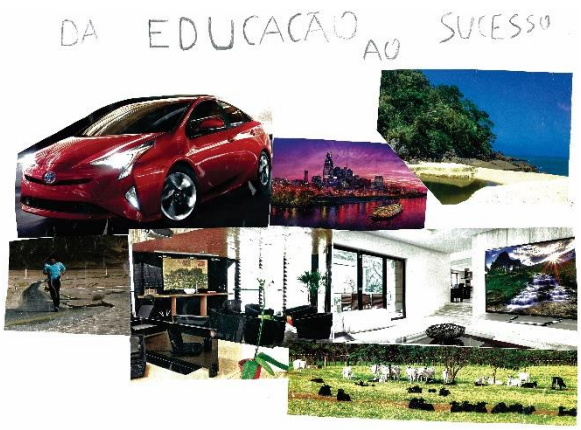
1. Uma tirinha que apresenta a sequência de uma corrida em que um dos participantes estava estudando e conseguiu ganhar a corrida;</td></tr>
</table>

	2. Um corpo com roupa de ginástica acorrentado a um cérebro; 3. Um cronometro; 4. Em uma sala de aula, uma mãe com expressão de tristeza, quase chorando, e uma criança com expressão de aflição;
Análises	Amazonita nos mostrou a importância da escolarização no tempo formal e que para almejar um futuro melhor é preciso estudar.

Citrino	
	Título **Descrição** 1. Uma sala de reunião, com muitos homens sentados à mesa e outros sentados próximo a parede, outros em pé na porta observando; 2. Um lixão com muitas sacolas pretas e um “F” (símbolo do Facebook); 3. A foto do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva com a frase “LULA A UM PASSO DO ABISMO” e uma seta indicando Fake News.
Análises	Citrino construiu um mosaico relacionado a importância das informações, lembrando que existem informações falsas disseminadas pelos meios de comunicação.

Ametista	
	Título O ambiente agradece + educação
	Descrição

	1. Uma fazenda com plantação de café; 2. Uma estrada de terra e uma criança observando a paisagem; 3. A caricatura de um animal com feições humanas e demonstrando tristeza e uma jangada chegando ao litoral; 4. Uma feira livre muito grande; 5. A caricatura de um homem fazendo sinais de fumaça, uma locomotiva e dois trens modernos chegando; 6. Uma casa cercada por aparelhos de eletrodomésticos e eletrônicos.
Análises	Ametista apresenta, por meio das colagens, a importância da educação para entender a interrelação campo e cidade, a modernização dos meios de transporte e, o desenvolvimento tecnológico.

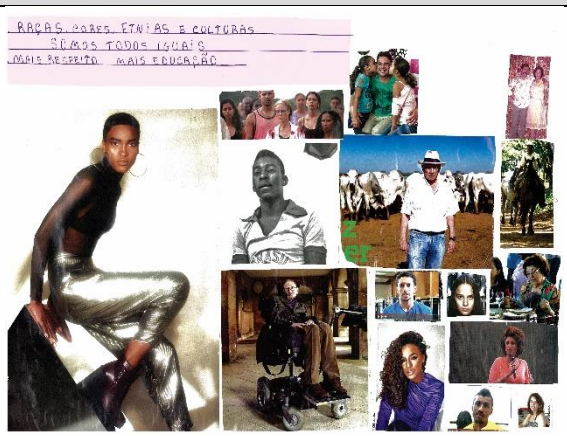
Jade	
	**Título** **Descrição** 1. Carro moderno; 2. Cidade grande próximo ao mar; 3. Praia deserta; 4. Homem fazendo exercício em estrada deserta; 5. Uma sala de escritório com dois ambientes; 6. Uma sala de estar com uma tv muito grande; 7. Uma fazenda com muitas cabeças de gado;
Análises	Jade elaborou um mosaico apresentando os benefícios financeiros que a educação escolar pode proporcionar.

Esmeralda

<table>
<tr><td rowspan="2">
</td><td>Título

Educação em minha vida</td></tr>
<tr><td>Descrição

1. Projeção da planta de três edifícios;
2. Uma sala ampla com móveis modernos;
3. Uma sala de tv e jantar com móveis;
4. Um homem fazendo a massa de cimento;
5. Um homem carregando um saco de cimento.</td></tr>
<tr><td>Análises</td><td colspan="2">Esmeralda elaborou a colagem apresentando a importância da educação escolar para o mundo do trabalho.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="2">Granada</th></tr>
<tr><td rowspan="2"> 
</td><td>Título

Raças, cores, etnias e culturas: somos todos iguais, mais respeito mais educação</td></tr>
<tr><td>Descrição

1. Uma modelo negra;
2. Pessoas com semblante muito triste e uma delas com a roupa suja de sangue;
3. Um homem recebendo beijo de duas crianças;
4. A foto de Pelé;
5. Um senhor em um curral com muitas cabeças de gado;
6. Um vaqueiro levando um boi;
7. Um homem em uma cadeira de roda motorizada;
8. Um jovem; uma jovem;
9. Uma senhora lendo na mesa de jantar;</td></tr>
</table>

	10. Uma mulher negra falando em público
Análises	Granada apresenta no mosaico a importância da educação escolar para a superação intolerância e racismo entre as pessoas.

Malaquita	
	Título Educação Escolar para realizar sonhos **Descrição** 1. Uma mulher, pensando em ser médica; 2. Estante de livros em um espaço pequeno; 3. Uma criança que deixou o balão, em forma de coração, voar; 4. A caricatura de uma mulher e um cronometro; 5. A frente de uma casa de andar; 6. Uma mulher sentada em uma caixa lendo um livro, espaço contendo muitas caixas;
Análises	Malaquita buscou imagens para mostrar a importância da educação escolar para alcançar seus sonhos.

Opala	
	Título Educação em minha vida e Esporte **Descrição** 1. Uma pessoa com roupa de alpinista mostrando um relógio; 2. Uma mulher no alto de uma montanha mostrando a bandeira do Brasil; 3. Uma mulher praticando Wake board; 4. Uma mulher esquiando; 5. Um piloto de Fórmula 1 sorrindo para um dos mecânicos;

	6. Uma pessoa descendo uma corredeira muito íngreme; 7. Cinco homens no pódio com os troféus, um deles está com uma criança; 8. Uma mulher com trajes de mergulho tirando fotos de tubarão;
Análises	Opala trouxe imagens especificas de esporte, conjecturamos que seus objetivos pessoais e profissionais estejam ligados a prática de atividades físicas.

Rubelita	
	Título Eu e a escola
	Descrição 1. Um homem com uma vestimenta representando várias profissões: jogador de futebol, eletricista, cozinheiro; informática; 2. Uma sala com um sofá e uma estante grande de livros; 3. Uma sala de aula e um professor escrevendo no quadro negro; 4. Uma estante com livros e objetos de arte.
Análises	Rubelita buscou mostrar a importância da escolarização para o mundo do trabalho.

Topázio	
	Título Educação Escolar
	Descrição 1. Um notebook; 2. Uma mulher digitando em um computador; 3. Uma paisagem, aparentemente natural, vista de uma sala sem móveis com paredes de vidro;

	4. Uma sala de estar muito organizada, com moveis em madeira, estante de livros e uma tv fixada na parede; 5. A entrada de uma casa com 3 carros na garagem; 6. Uma estante de livros que preenche uma parede; 7. Espaço residencial com uma banheira de hidromassagem; 8. Um quarto com aparelho de tv fixado na parede; 9. Um escritório com mesa em madeira e móveis projetados; Um aparador com enfeires e quadro na parede
Análises	Topázio, por meio das colagens, mostra a importância da educação escolar para alcançar os bens da vida moderna.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir da Atividade Dialógica 1, “Mosaico” elaborados pelos sujeitos da pesquisa.

Por meio das imagens buscamos vestígios da importância dos saberes construídos na escola para a vida dos sujeitos pesquisados. O processo de escolarização é importante para os sujeitos pesquisados, mas em níveis e necessidades diferentes. Foi perceptível, a educação que ocorre na escola é fonte de informações verdadeiras em várias áreas e, capaz de melhorar a vida dos sujeitos.

Cada sujeito busca na educação escolar benefícios de ordem econômica e ou social, mas todos querem uma vida melhor. Como o sistema econômico que conhecem é o capitalismo, estes buscam por bens e serviços que a sociedade pode oferecer, um trabalho/emprego melhor e um bom salário com poder de compra de bens que estão disponíveis no mercado.

4.2.5. Educação na trajetória de vida dos sujeitos e a emancipação social.

Os sujeitos da pesquisa apresentaram de forma clara e contextualizada, por meio dos diálogos, seus pontos de vista com relação a importância da educação escolar. Na atividade de

construção do mosaico, percebemos a diversidade de interesses e necessidades dos sujeitos com relação a busca pela escolarização.

A importância da educação escolar na Trajetória de Vida dos Sujeitos da EJA acontece de forma diferenciada, essa realidade ocorre em função da diversidade de vivências com relação a idade, cultura, valores e saberes adquiridos os sujeitos, pois os sujeitos têm objetivos diferentes com relação a conclusão do Ensino Médio na EJA. Percebemos que sentem a necessidade de melhorar a sua relação com seus campos de convivência, na família, com amigos, no trabalho e na escola.

Ao relacionar sobre a importância da educação escolar e a busca pela emancipação social pelos sujeitos, segundo as categorias definidas fizemos as seguintes análises:

QUADRO 8: A educação escolar para a Emancipação Social dos Sujeitos da EJA

Categorias de análise	**Análises**
Desenvolvimento da pessoa humana	Os sujeitos pesquisados se reconhecem como sujeitos da modalidade EJA e, sabem da existência de pessoas próximas e da sociedade que são potenciais educandos da EJA. Sabem da importância da educação para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Percebemos que na sala de aula há uma relação de equipe entre os sujeitos/educandos. Nas ações em sala de aula nas turmas dos sujeitos pesquisados podemos inferir que haja respeito, generosidade, cooperação e preocupação com os colegas, seus pares. Em alguns momentos das falas percebemos o deslocamento da responsabilidade da aprendizagem para os professores, mas, disseram que os saberes os auxiliam a entender o que está acontecendo na cidade e no Brasil. Os sujeitos buscam por saberes para uma consciência crítica-reflexiva e autônoma nos seus campos de convivência.
Protagonismo	Os sujeitos voltaram para a escola para concluir o Ensino Médio. Mesmo que em 02 casos os sujeitos não se encontram trabalhando, estes buscam por colocações no mercado de trabalho por diferentes motivos. Se reconhecem como participantes em suas famílias.

	Sabem que a educação escolar é importante para suas vidas, como por exemplo a busca por um emprego melhor, as exigências do mercado, para sustentar a família, dar um futuro melhor para os filhos, poder se expressar melhor, interpretar os textos, convívio, poder participar criticamente das conversas e, ensinar os filhos.
Participação crítica na sociedade	Os sujeitos se pronunciaram sobre a importância dos saberes escolares para entender as reportagens da televisão, para pensar criticamente sobre os assuntos apresentados pelos meios de comunicação. Os sujeitos percebem a importância dos saberes para melhorar suas ações do dia a dia, com consciência crítica-reflexiva e autônoma nos seus campos de convivência. Os sujeitos se manifestaram nos campos de conforto, construção civil, meio ambiente e serviços e, sabem da responsabilidade com o outro segundo a atividade que estão desenvolvendo.
Mundo do Trabalho	A volta para a escola tem relação direta com o mundo do trabalho. A certificação é uma cobrança do mercado de trabalho.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) a partir da Atividade Dialógica 1

Ao analisar as falas, percebemos que, os sujeitos voltaram à escola em busca da certificação escolar para o mundo do trabalho e, para além disso, participar ativamente nos seus campos de convivência. Os sujeitos têm a visão de que a escola é o lugar dos saberes verdadeiros e capaz de melhorar suas vidas, com uma consciência crítico-reflexiva e autonomia intelectual para compreender o que está acontecendo em Vitória da Conquista, na Bahia, no Brasil e no mundo e atuar nos seus campos de convivência.

4.3. Sujeitos da EJA em seus grupos convivência

Saber como os sujeitos enfrentaram as suas escolhas e como se reconhecem em seus grupos de convivência foi importante para conhecer um pouco do perfil social e cognitivo dos

sujeitos matriculados nas turmas da EJA. Portanto, investigar na trajetória de vida destes sujeitos o motivo que os levou a interromper ou iniciar tardiamente os estudos escolares nos ajudou a entender o motivo de estarem, em turmas da EJA.

Os sujeitos que se encontram matriculados nas turmas da Educação de Jovens e Adultos são o resultado das relações culturais, materiais e simbólicas com o meio, ou seja, nos campos de convivência. Neste movimento dialético é formado o *habitus* de cada um.

Aqui nos aproximamos dos campos família, trabalho e escola para conhecer um pouco do *habitus* dos sujeitos pesquisados. O *habitus* está ligado as aprendizagens socialmente adquiridas em suas construções e transformações a cada nova vivência, moldando os sujeitos em suas individualidades e subjetividades.

Na Atividade Dialógica 2, (APÊNDICE F, p. 191) continuando com a estratégia da dialogicidade, buscamos o papel dos sujeitos nos seus campos de convivência. Na pesquisa foram encontrados sujeitos com idades que variam entre 18 a 44 anos matriculados nesta modalidade no Ensino Médio, com vivências e necessidades diferenciadas. Além, da dialogicidade solicitamos dos sujeitos a elaboração de textos testemunhos para analisar as escolhas em suas trajetórias de vida.

Neste dia, faltaram 04 sujeitos da pesquisa, 02 justificaram a ausência solicitando aos colegas para avisarem a pesquisadora, um precisou trabalhar e o outro estava com problema de saúde. Neste dia, contamos, portanto, com a presença de 07 sujeitos.

4.3.1. As escolhas na Trajetória de Vida dos sujeitos da EJA

Após a exibição do curta-metragem “A escolha”[12], dialogamos com os sujeitos para identificar algumas das suas escolhas durante sua trajetória de vida e o que poderiam ter feito diferente. Conjecturamos as escolhas e as consequências segundo as falas dos sujeitos, quadro 9.

QUADRO 9 - Prioridade X Educação Escolar pelos sujeitos da EJA

Relatos	**Análises**	
	Escolhas	**Consequências**

[12] A escolha, curta-metragem, 3min:27s, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J8lQbfzbFnw.

Estudar (AMAZONITA, 2019).	Ter parado de estudar.	Não ter concluído o Ensino Médio
Ter **estudado** mais (OPALA, 2019).	Não ter estudado o suficiente.	Não ter concluído o Ensino Médio
... ter desistido da **escola** professora por causa de se eu tivesse terminado lá em 2016, talvez hoje eu não estaria aqui voltando os meus estudos de novo, então, eu me arrependo de não ter terminado os meus estudos, aí hoje eu me arrependo por não ter terminado. Mas hoje eu voltei já com foco de fazer uma faculdade daqui pra frente (AMETISTA, 2019).	Ter parado de estudar.	Não está cursando uma faculdade.
No meu caso, eu tenho 34 anos, tô tentando terminar, que também eu tinha que ter terminado em 2008, mais ou menos. Acabei não terminando por causa de decisões que tomei lá atrás né, de **desistir para trabalhar**, de hoje eu não ter um trabalho melhor por causa disso, por que oportunidade eu tive, inclusive esses dias eu perdi uma vaga de emprego justamente por eu não ter terminado o Ensino Médio, não fiz cursos também por causa disso, por não ter terminado, e agora eu estou aqui terminando. Pra poder fazer um curso técnico e mais tarde arrumar um trabalho melhor né. Pelo menos buscar um "poquin" que eu perdi lá atrás né. Se der tempo (ESMERALDA, 2019).	Trabalhar.	Não poder fazer um curso técnico e não consegui um trabalho melhor.
É só sobre a escola professora? Ou não, é da vida? Em minha opinião é dá **confiança** de mais nas pessoas, no meu caso. Tipo acreditar em todo mundo, achar que	Dependência emocional.	Ter dificuldade em acreditar no outro.

todo mundo é bom, e hoje eu vejo que nem todo mundo é bom (MALAQUIAS, 2019).		
... há professora pra mim foi a questão entre aspas da perdição mesmo, porque é o mesmo caso aqui do colega, já era pra mim ter terminado. Só que por ir pela má vontade, nem eu mesma sei definir, ainda tó aqui né, terminar o terceiro ano, mas, já era pra mim ter concluído né, então minha questão seria mais essa. Se eu tivesse decido, ter tomado a atitude assim, de avançar mais do que hoje assim eu acho que já estaria formada. Não é a questão de trocar o colégio, eu graças a Deus **nunca desistir de estudar**, é mais a questão de repetir. Eu assim, já repetir, de ano e tal, e pra mim foi uma escolha errada que eu fiz porque eu me arrependo até hoje (TOPÁZIO, 2019).	Ter dado prioridade a festas / lazer.	Não ter concluído o Ensino Médio.
Não sei de nada não professora. ... O que eu poderia ter feito? Ter ajudado mais as pessoas. Eu poderia ter **ajudado** ela, mas eu não ajudei, fiquei com receio, era questão financeira e eu não sabia por qual motivo ela queria, aí depois eu fui saber que era para uma coisa boa, aí eu não pude ajudar mais. Eu me arrependo disso (CITRINO, 2019).	Não ter ajudado o outro.	Sentimento de culpa.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir da Atividade Dialógica 2, transcrição áudio.

Percebemos que 71,42% dos sujeitos se arrependem por não ter priorizado o Ensino Médio no tempo formal. Os outros 28,57% sentiram a necessidade e o aconchego do grupo para falarem sobre fatores emocionais.

Por meio desta atividade, os sujeitos tiveram a oportunidade de repensar suas escolhas e as consequências destas para o futuro. As consequências vão desde continuar os estudos, a almejar melhores vagas no mercado de trabalho. Com esta informação, identificamos alguns dos motivos que os levaram a estarem nas turmas da EJA.

4.3.2. Reflexões dos sujeitos da EJA sobre suas escolhas

Para continuar com as reflexões sobre as escolhas que fizeram em suas trajetórias de vida, trabalhamos a crônica “Versões de mim” de Luís Fernando Verissimo (2002). Fizeram a primeira leitura e, cada um ficou com um personagem da crônica “Versão de mim” para representar. A encenação foi muito boa, e depois da apresentação, reflexões importantes ocorreram durante os relatos.

Depois da apresentação, tiveram um momento para amadurecimento das ideias. Foi solicitado que rememorassem situações do passado recente e o que poderiam ter feito diferente. Diante das falas pudemos observar as causas, as consequências e presumir as percepções dos sujeitos sobre suas ações.

QUADRO 10 - Percepção dos sujeitos com relação a suas ações.

Relatos	**Análises**		
	Causa	**Consequência**	**Percepção do sujeito**
Já assistiu aquele filme, como é? Efeito Borboleta. Se eu tivesse acordado no horário certo eu não teria chegado atrasado no trabalho. (AMETISTA, 2019)	Tempo	Atraso para o trabalho.	Falta de responsabilidade.
Se eu não tivesse saído de casa com pressa, eu não teria batido o carro do meu primo para colocar na garagem sem que havia alguém me orientando ali, porque eu sou novo agora com esse negócio de dirigir, aí eu fui, ao invés de esperar o meu irmão pra mim guiar, eu fui tentar ir sozinho, bati o carro do meu primo e levei o prejuízo de 250,00 reais, se eu tivesse esperado pra mim orientar não teria acontecido isso. (CITRINO, 2019)	Tempo	Danificou propriedade do outro.	Falta de cuidado e habilidade.

Fiz um processo hoje no trabalho, se eu não tivesse feito o processo errado, é porque eu também sou nova nesse ramo de secretária né, mais também se eu não tivesse feito o processo errado eu não tinha perdido um cliente e perdi, foi falta de atenção. É, foi algo, eu falo que foi mais por atenção, é uma pressão toda hora, a todo momento cliente. Então é muita coisa e eu mecho com documento também e se eu não tivesse feito o que eu fiz, talvez eu tivesse o cliente até agora. (Topázio, 2019)	Saberes	Perdeu um cliente.	A importância de saber mais sobre a atividade que exerce.
Bom, eu fiz um empréstimo e por causa desse empréstimo eu estou impedido de fazer algumas coisas que eu quero fazer agora, por causa desse empréstimo. Serviu mais pra pagar coisa que não lucrei, não é isso? (Sujeito 1, 2019)	Finanças	Dívida	Programar melhor os investimentos.
Um exemplo, como eu saí do colégio, se eu não tivesse saído naquela época, como hoje eu tenho uma profissão. Talvez eu não teria essa profissão. Eu saí do colégio e fui trabalhar, a partir do trabalho, hoje eu tenho uma profissão, sai do trabalho e hoje eu fiz o meu próprio negócio. Entendeu? ... eu me arrependo em um ponto, mais em outro eu tô feliz (Sujeito 2, 2019)	Finanças	Profissão Trabalho	Conseguiu uma profissão investindo em uma ideia que deu certo. Mas, sente falta de completar o Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir da Atividade Dialógica 2, transcrição de áudio.

Todos os relatos estão relacionados com a atividade do mercado de trabalho. Assinalamos que, esta modalidade de educação é, voltada para garantir a formação humana

observando as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos sujeitos. Nesta atividade, os sujeitos apresentaram a importância da responsabilidade, do cuidado, do saber sobre o trabalho que estão desenvolvendo e estes são aspectos cognitivos e socio-formativos necessários para atuação na sociedade e, especificamente no mundo do trabalho.

As vivências, proporcionadas pela pesquisa, possibilitaram aos sujeitos, repensar sobre suas ações, demonstrando um amadurecimento pessoal e intelectual. Neste processo, o *habitus* de cada sujeito se transforma e se modela.

4.3.3. Textos Testemunhos: *habitus* e campos de convivências dos sujeitos da EJA

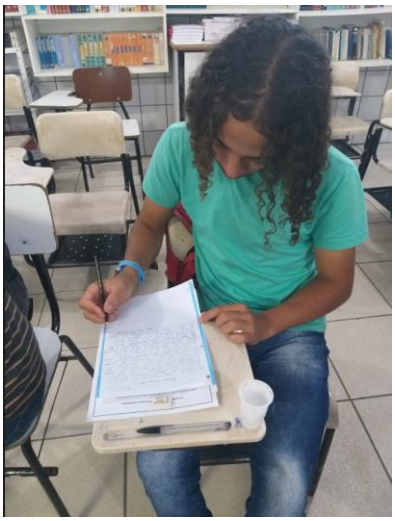


FOTO 4 – Elaboração dos rascunhos dos textos testemunhos.

Nesta atividade, solicitamos aos sujeitos a elaboração de um texto testemunhando, uma experiencia que aconteceu em suas vidas. Neste texto testemunho, a intensão é verificar os campos de convívio social, lugares para a Geografia e a percepção de si nas relações sociais. Um dos sujeitos que faltou a atividade pediu para entregar em outro momento o texto testemunho, por isso temos 08 textos.

Fonte: Foto tirada pela autora, 30 de set. 2019.

FOTO 5 – Elaboração dos Textos Testemunhos

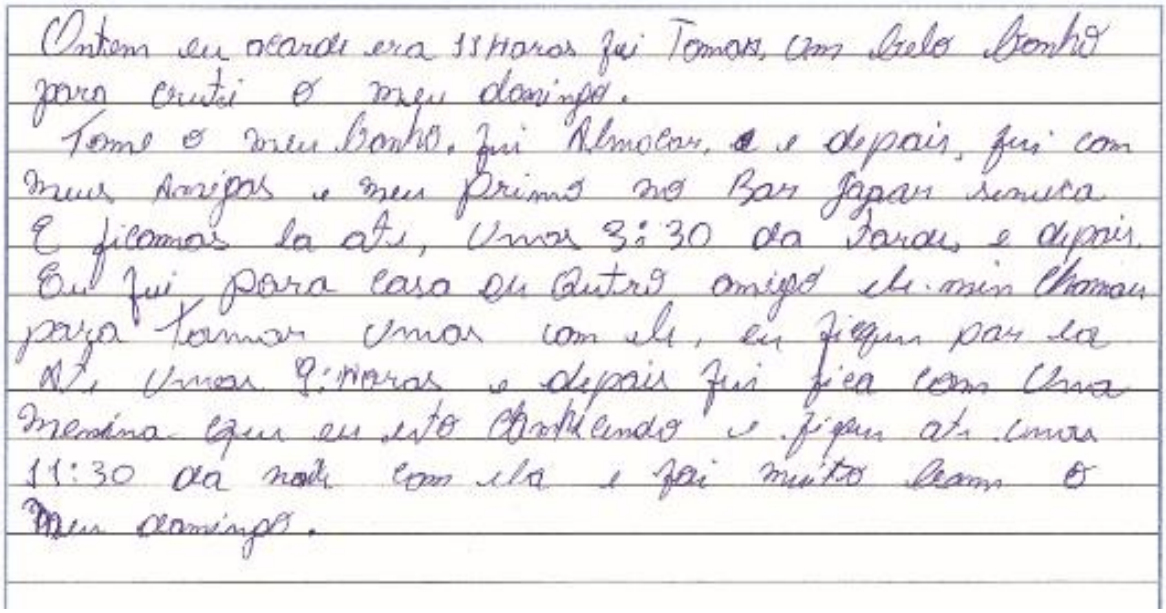
A relação dialética entre *habitus* e campos nos possibilitou identificação, por meio do senso comum, dos saberes geográficos que os sujeitos internalizaram. Para a elaboração do texto testemunho foi sugerido aos sujeitos que rememorassem algum fato relacionado a família ou ao trabalho ou sobre a escola, apresentando onde, quando e como os fatos aconteceram.

Fonte: Foto tirada pela autora, 30 de set. 2019.

Por meio dos textos testemunhos buscamos vestígios dos saberes geográficos utilizados pelos sujeitos durante os relatos. Para embasar nossas análises, observamos a idade, o tipo de testemunho e a sequência dos fatos para identificarmos as competências e habilidades cognitivas dos sujeitos necessários para a próxima atividade, a construção do mapa conceitual. Além disso, buscamos as categorias e conteúdos geográficos presentes nos relatos, com mais ênfase na categoria lugar.

QUADRO 11 - Textos testemunhos: Campos e vivência dos sujeitos da EJA

Amazonita (30/09/2019),


Ontem eu acordei era 11 horas fui Tomar um Gelo banho para curtir o meu domingo.
Tome o meu banho, fui Almoçar, e depois, fui com meus Amigos e meu primo no Bar Japan sinuca E ficamos la ate, Umas 3:30 da tarde e depois Eu fui para casa de outro amigo ele me chamou para tomar umas com ele, eu fiquei par la ate Umas 9:horas e depois fui fica com Uma menina que eu esto ficando e fiquei ate umas 11:30 da noite com ela e foi muito bom o meu domingo.

1. **Idade do sujeito:** 20 anos;
2. **Testemunho:** Dia de lazer com os amigos e a namorada;
3. **Cronologia**: sequência lógica;
4. **Categoria da Geografia:** lugar e espaço geográfico;
5. **Conteúdo da Geografia:** rede;
6. **Lugares:** residência, bar, outro espaço não identificado;
7. **Funções:** especificou a função de cada lugar.

Citrino (30/09/2019),

NO ANO DE 2013, QUANDO EU TINHA 13 ANOS DE IDADE, ESTAVA EU MEU IRMÃO E MEUS PRIMOS. ERA UMA MANHA DE DOMINGO QUANDO MEU PRIMO ME CHAMOU PARA JOGAR FUTEBOL, FAMOS JOGAR NA RUA DE CASA CHEGANDO NA RUA MEUS PRIMOS COLOCARAM OS GOLZINHOS DE MADEIRA E COME SAMOS A BRINCAR, MAIS INFELIZMENTE MEU PRIMO ANDRE CHUTOU A BOLA NA CASA DA MINHA VIZINHA ADRIANA EU COMECEI A CHAMAR ELA PARA DEVOLVER A BOLA, ELA NÃO DEVOLVEU PASSOU ALGUNS MINUTOS ELA NÃO DEVOLVEU A BOLA DO GEITO QUE CAIU EM SUA CASA ELA DEVOLVEU A BOLA FURADA! COM UMA FACA.

NAO ACREDITEI QUANDO VIR AQUILO E O PIOR ELA NEM SAIU FORA PARA DEVOLVER A BOLA ELA ARREMECOU A BOLA PELO MURO AQUELE MOMENTO FOI FRUSTANTE COMO ESTAVAM OS BRINCANDO, DEPOIS QUE ELA FEZ AQUILO NOS FICAMOS NERVOSOS.
NO DIA SEGUINTE COMO A CASA DELA E DO LADO DO MEU PRIMO. EU SEI QUE E ERRADO O QUE A GENTE FEZ MAIS VOU

CONTAR AQUI A CAIXA D'AGUA DELA E BAIXA COMPRAMOS AQUELAS MISTURA PARA FAZER TINTA E JOGAMOS NA CAIXA D'AGUA DELA QUE DEUS ME PERDOE KKK MAIS ERAMOS CRIANCAAS, ENTAO FOI ISSO QUE FISEMOS PARA NOS VINGAR. E NAO FOI SO ISSO AINDA COLOCAMOS COLA SUPER BONDER NA FECHADURA DA CASA DELA.
NO FINAL DAS CONTAS DESCUBRIRAM QUE FAMOS NÓS QUE FIZEMOS AQUILO LEVEI UMA BRONCA DO MEU PAI, E AINDA TIVE QUER PAGAR OUTRA FECHADURA.

HOJE EM DIA NUNCA QUE EU FARIA ISSO DE FORMA ALGUMA

1. **Idade do sujeito:** 18 anos;
2. **Testemunho:** dia de lazer com os amigos; reconhecimento de uma ação incorreta e a consequência;
3. **Cronologia:** sequência lógica
4. **Categoria da Geografia:** lugar, paisagem e espaço geográfico
5. **Conteúdo da Geografia:** rede, sistema econômico;
6. **Lugares:** rua e residências,
7. **Funções:** especificou a função de cada lugar, mas utilizou de forma inadequada a via de trânsito.

Ametista (30/09/2019),

Eu e o meu trabalho

No dia 10 de outubro de 2018, eu estava no meu trabalho, estava fazendo o que meu patrão mim pediu para fazer, até aí estava indo tudo bem, um pouco mais tarde o meu patrão apareceu e começou a fazer indiretas piadas. Aquilo fez mim duvidar com raiva, mas eu continuei, ouvindo calado sem o responder nada.

Naquele momento eu não suportei e comecei a discutir com ele e naquele momento ele começou a se alterar e eu também me alterei, e começamos a se discutir. Logo depois eu simplesmente arrumei minhas coisas e sem da reclamação eu me escondi e fui embora e não voltei mais.

Talvez se eu tivesse suportado o que ele me diz acho que até hoje eu estaria lá, e hoje não teria meu próprio negócio.

1. **Idade do sujeito**: 21 anos;
2. **Testemunho:** Relação empregado e patrão, problema não resolvido;
3. **Cronologia**: sequência lógica;
4. **Categoria da Geografia:** lugar e espaço geográfico;
5. **Conteúdo da Geografia:** sistema econômico;
6. **Lugares:** espaço de trabalho;
7. **Funções:** especificou a função do lugar;

Esmeralda (30/09/2019),

Milagre

No ano de 2054, eu, minha esposa, e meu filho, fomos para São Paulo, lá comecei a trabalhar, nesse meio tempo meu filho passou por exames medicos, foi constatado que ele estava com câncer no ouvido, antes de marcar a operação, ele começou a fazer um tratamento com medicamentos.

Eu e minha esposa fizemos uma campanha, prometer a Deus que se não desse nada nos exames eu iria cemiterio, e passaria o resto-lo, quando voltamos para refazer outros exames que o medico tinha marcado, a carne no nariz não estava mais lá.

1. **Idade do sujeito**: 34 anos;
2. **Testemunho:** Família e relação de fé;
3. **Cronologia:** sequência lógica
4. **Categoria da Geografia:** lugar, território e espaço geográfico;
5. **Conteúdo da Geografia:** cidades, migração, sistema econômico e rede;
6. **Lugares:** cidades, espaço de trabalho, clínica, igreja;
7. **Território:** São Paulo
8. **Funções:** especificou a função dos lugares

Granada (30/09/2019),

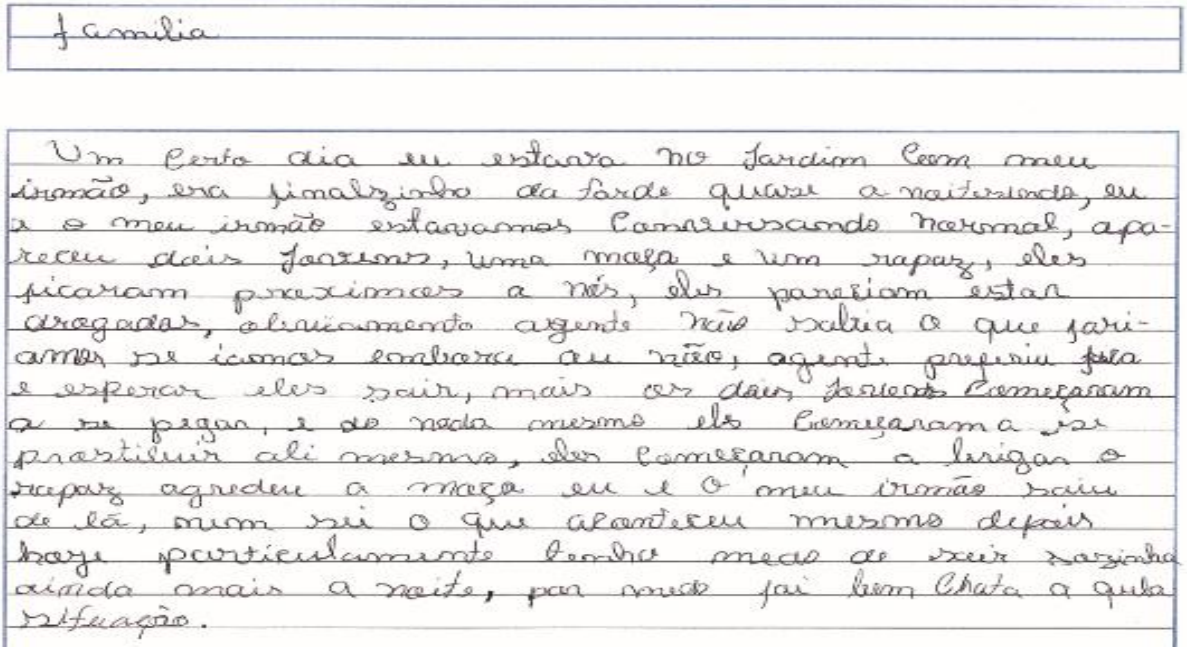
A mudança

Um dia eu e meu pai foi fazer uma mudança para um conhecido nosso, só que era arriscada por conta de ser para outra cidade e agente sem habilitação, e nosso carro ser pequeno para muita coisa, mais chegando na casa dele colocamos as coisas no para não atrasar, e dai partimos com um pouco de medo, o vento estava forte mais as coisas bem amarradas passamos pelo posto pedágio e chegando lá perto de poções paramos em um lugar para esperar uma pessoa que ia ensinar agente o desvio, não demorando muito chegou e dai agente foi seguindo e muito longe a noite chegando e agente com fome, passado uns 30 min chegamos no lugar e lá desca engatamos logo o carro, tomamos água e viemos embora, chegamos em casa lá quase de madrugada, amarelos de fome e risco que corremos em ter ido fazer essa mudança sem segurança nenhuma num lugar estranho com gente mal encarada, mais no final tudo deu certo.

1. **Idade do sujeito:** 19 anos;
2. **Testemunho:** Trabalho em família;
3. **Cronologia:** sequência lógica;
4. **Categoria da Geografia:** lugar, território e espaço geográfico;
5. **Conteúdo da Geografia:** migração pendular, rede e sistema econômico;
6. **Lugares**: residência e rodovia;

7. **Território**: Poções e entorno.
8. **Funções**: Especificou a função da rodovia.

Malaquita (30/09/2019),

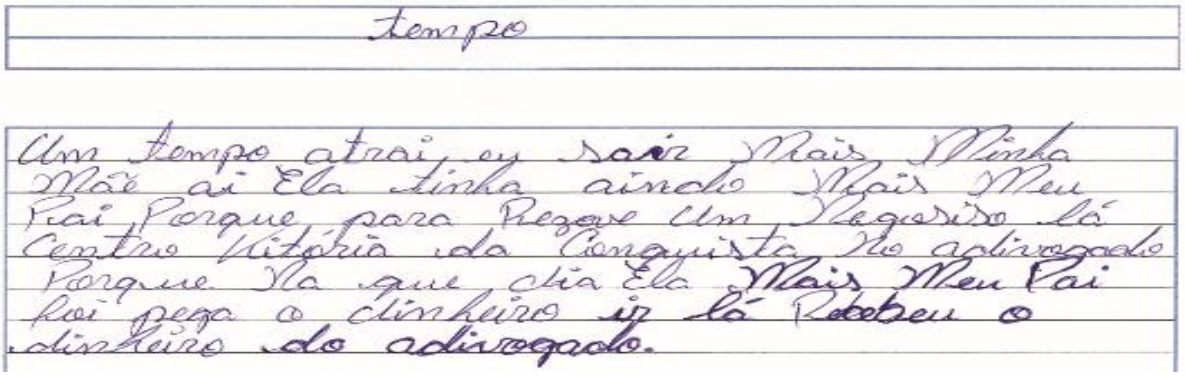


Família

Um certo dia eu estava no jardim com meu irmão, era finalzinho da tarde quase a noite sendo, eu e o meu irmão estavamos conversando normal, apareceu dois jovens, uma moça e um rapaz, eles ficaram proximos a nós, eles pareciam estar drogados, obviamente agente não sabia o que pariamos se iamos embora ou não, agente preferiu fica e esperar eles sair, mais os dois jovens começaram a se pegar, e de nada mesmo eles começaram a se prostituir ali mesmo, eles começaram a briga o rapaz agredeu a moça eu e o meu irmão saiu de lá, num sei o que aconteceu mesmo depois hoje particularmente tenho medo de sair sozinha ainda mais a noite, por nada foi bem chata a quela situação.

1. **Idade do sujeito**: 21 anos
2. **Testemunho**: Família e proteção;
3. **Cronologia:** sequência lógica
4. **Categoria da Geografia:** lugar, paisagem;
5. **Conteúdo da Geografia:** população,
6. **Lugares**: Jardim
7. **Funções**: Especificou a função do lugar e o uso incorreto.

Opala (30/09/2019),



Tempo

Um tempo atrai eu sair Mais Minha Mãe ai Ela tinha ainda Mais Meu Pai Porque para Pegar um Pagarito lá Centro Vitória da Conquista No advogado Porque Na que dia Ela Mais Meu Pai foi pega o dinheiro ir lá Roubou o dinheiro do advogado.

1. **Idade do sujeito**: 20 anos;
2. **Testemunho**: Relação familiar;
3. **Cronologia**: sequência lógica
4. **Categoria da Geografia:** lugar, paisagem, espaço geográfico;

5. **Conteúdo da Geografia:** rede, localização, serviços;
6. **Lugares**: centro, escritório;
7. **Funções**: Especificou a função do lugar

Topázio (30/09/2019),

→ Família

Certa feita eu vindo do trabalho na semana passada com minha mãe, numa tarde de quinta-feira dia 20/09/19.
Estávamos vindo no caminho quando no meio da avenida uma moça vindo de moto numa velocidade "diferente" ia passando.
E derrepente no decorrer em que ela vinha na moto, outro rapaz também vindo de moto numa velocidade já um pouquinho ultrapassada não deu sinal que também iria entrar num mesmo percurso que ela.
Infelizmente ambos se bateram, mais como estávamos lá nós duas vendo o ocorrido pedimos imediatamente os dois. Chamamos enfim a ambulância no qual ambos foram socorridos e levados ao hospital.
Saímos então e esperamos que estejam bem.

1. **Idade do sujeito:** 21 anos
2. **Testemunho**: Relação afetiva com o outro
3. **Cronologia:** sequência lógica;
4. **Categoria da Geografia:** lugar, paisagem e espaço geográfico;
5. **Conteúdo da Geografia:** rede, sistema econômico, localização;
6. **Lugares**: espaço de trabalho, rua;
7. **Funções**: Especificou a função dos lugares.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir da Atividade Dialógica 2, Texto Testemunho.

Os textos testemunhos apresentam várias informações relevantes para a nossa pesquisa, as relações mais próximas de convívio e acontecimentos que marcaram a trajetória dos sujeitos pesquisados. Dos textos, somente 01 não tem relação com a família, todos os outros tem alguém da família participando da vivência do sujeito. A relação de afetividade, nesse sentido, dos 07 textos é perceptível. 03 dos testemunhos tem relação com lazer e, 05 com o trabalho em níveis acontecimentos diferentes.

Dos textos testemunhos apresentados somente 01 apresenta vivências do cotidiano, os outros são acontecimentos que podem marcar a vida de quem participou, a depender do nível de valorização. Para os sujeitos pesquisados foram fatos importantes e que marcaram e demarcaram suas vidas.

As vivencias ocorreram em lugares e tempo específicos, apresentados pelos sujeitos. Mesmo não utilizando os termos da ciência geográfica, percebemos as categorias e conteúdos nos textos. Nesta perspectiva, analisamos nos dados do texto, as categorias e conteúdos da Geografia que os sujeitos utilizaram para apresentar seus testemunhos. Todos precisaram localizar o acontecimento, lugar em Geografia, alguns falaram sobre a paisagem, outros sobre o território, portanto, do Espaço Geográfico. Vários conteúdos poderiam ser trabalhados utilizando estes testemunhos como motivação e ou contextualização.

4.3.4. *Habitus*, minhas escolhas e a Emancipação Social

Como foi dito anteriormente, cada sujeito participa dos seus campos de convivência, na família, na escola e no trabalho segundo o seu *habitus*. Nesta atividade, puderam repensar suas escolhas relacionadas a escolarização e as consequências para suas vidas.

Como foi verificado na atividade anterior, a volta para a escola tem relação direta com o mundo do trabalho, mas como foi percebido os sujeitos sabem da importância destas escolhas para o convívio em sociedade. Em cada campo de convivência, os sujeitos seguem regras, normas, ordens e condutas diferenciadas e suas escolhas, os capacitam ou restringem nessas relações. No quadro 12 analisamos os dados coletados sobre os sujeitos em seus grupos de convivência, observando suas escolhas na perspectiva da emancipação social.

QUADRO 12 - As escolhas e a Emancipação Social

Categorias	Análise
Desenvolvimento da pessoa humana	As escolhas transformam e modelam o *habitus* de cada sujeito. As vivências pelas quais os sujeitos passaram os levaram a pensar sobre suas ações, possibilitando um amadurecimento pessoal e intelectual.
Protagonismo	Retornar para a escola para concluir o Ensino Médio na EJA. Um dos sujeitos saiu da escola porque teve a oportunidade de trabalhar com algo que tem habilidade e se estabelecer no ramo, contudo precisou retornar para conseguir a certificação do Ensino Médio.
Participação crítica na sociedade	Por meio desta atividade puderam repensar suas escolhas e as consequências para o futuro. As consequências vão desde continuar os estudos, a almejar melhores vagas no mercado de trabalho.
Mundo do Trabalho	Percebemos que os motivos que os levaram a retornarem para a escola nas turmas da EJA está relacionada ao mundo do trabalho.

	Nesta atividade, os sujeitos nos apresentaram a importância da responsabilidade, do cuidado, do saber sobre o trabalho que está desenvolvendo e estes são aspectos cognitivos e socio-formativos necessários para atuação na sociedade e, especificamente, no mundo do trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partira da Atividade Dialógica 2.

Assinalamos que esta modalidade de educação é voltada para garantir a formação humana observando as formas de vida, o trabalho e a sobrevivência dos sujeitos. Percebemos que as vivências pelas quais os sujeitos passaram os levaram a repensar sobre suas ações, os conduziram para a busca por melhores condições de vida, seja nas relações pessoais, sociais e laborais.

5. A IMPORTÂNCIA DOS SABERES GEOGRÁFICOS PARA A VIDA DOS SUJEITOS DA EJA DO 3 TEMPO FORMATIVO EIXO VI DO CEAP – 2019

A emancipação social entendida neste trabalho está relacionada a capacidade reflexiva e autônoma dos sujeitos de participarem criticamente, nos seus campos de convivência, aqui pontuado como família, escola e trabalho. Nesta perspectiva, por meio das atividades desenvolvidas com os sujeitos pesquisados buscamos vestígios para compreender se os saberes geográficos construídos nas aulas de Geografia fazem parte desse processo de emancipação social.

Neste capítulo, apresentamos os conhecimentos geográficos mediados pela professora aos sujeitos da EJA/2019 CEAP e os saberes rememorados no momento das atividades dialógicas; no segundo tópico apresentamos a relação que os sujeitos fazem dos saberes geográficos com seu dia a dia, ou seja, correlacionamos os saberes geográficos apreendidos pelos sujeitos no processo de emancipação social.

Os sujeitos da EJA levam para a sala de aula, seu *habitus* e saberes e, a depender da sua relação com este campo participam da contextualização dos conteúdos ministrados pelos professores ou professoras. Estes saberes, podem ser do senso comum como também sistematizados pelo processo de escolarização anterior, ou ainda por cursos de capacitação extraescolar. Por meio das Atividade Dialógica 3 (APÊNDICE H, p. 199) e Atividade Dialógica 4 (APÊNDICE M, p. 214), desenvolvidas com os sujeitos da pesquisa, os saberes geográficos que foram internalizados, “corporificados” (BOURDIEU, 2011), pelos educandos nas turmas da EJA de Humanas, 2019.

5.1. Conhecimentos e saberes geográficos nas aulas na EJA/2019 do CEAP

Para identificar os saberes internalizados pelos sujeitos foi necessário conhecer e analisar o Plano de Curso de Geografia da EJA 2019, e os conteúdos ministrados. No dia da aplicação do questionário sociocultural com os sujeitos da pesquisa recebemos da professora o Plano de Curso. Neste momento, em uma conversa informal, soubemos que a professora é licenciada em Geografia, mas não fez cursos ligados a modalidade da EJA. Pedimos que a professora indicasse quais os conteúdos já ministrados, marcando no próprio Plano de Curso (ANEXO E, p. 174).

QUADRO 13 - Conteúdos ministrados pela professora aos sujeitos do 3º Tempo Formativo Eixo Temático VI - 2019

Temas	Conteúdos	Categorias para análise
Geografia e as Categorias de Análise.	• Importância da Geografia para a compreensão do mundo; • Espaço geográfico, território, paisagem, região e lugar.	• Espaço geográfico; • Lugar; • Paisagem; • Território;
Tema: Riquezas e Pobrezas Ambientais.	• Consumo, desperdício e (in)sustentabilidade; • Perspectivas e sustentabilidade.	• Espaço geográfico; • Lugar; • Paisagem; • Território;
Tema: Capitalismo e Construção do Espaço Geográfico: Pobrezas e Riquezas no Espaço Urbano.	• Capitalismo industrial e as fases da revolução; • Cidade e as principais aglomerações urbanas no mundo. • Padrão de riquezas no mundo industrializado; • Conceito de "subdesenvolvimento" e a lógica da desigualdade social.	• Espaço geográfico; • Lugar; • Paisagem; • Território;
Tema: Globalização e Espaço Geográfico.	• Sistema financeiro global e estado nacional; • Uma Geografia das redes; • Mundo global e relações de trabalho.	• Espaço geográfico; • Lugar; • Paisagem; • Território;
Tema: Estado-Nação e Território-Brasil.	• Constituição do território brasileiro; • Elementos fundamentais para a formação do estado-nação; • Fronteiras: políticas, econômicas e naturais; • Arquipélago: econômico e geográfico; • Regionalização Brasileira.	• Espaço geográfico, • Lugar; • Paisagem; • Território;

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir do Plano de Curso EJA de 2019 do 3º Tempo Formativo Eixo VI do CEAP.

Observando o Plano de Curso de Geografia e os conteúdos ministrados pela professora, percebemos que poderíamos buscar indícios da presença das principais categorias de análise da Geografia, o **lugar**, a **paisagem** e o **território** para verificar se os sujeitos conseguem utilizar estes saberes nos seus campos de convivência. Estes saberes são importantes para que os sujeitos possam agir criticamente sobre o **espaço geográfico**.

5.1.1. Sujeitos da EJA rememoram os Saberes Geográficos

A Atividade Dialógica 3 (APÊNDICE H, p. 199) foi desenvolvida em dois dias seguidos. Por meio do diálogo, com os sujeitos, sobre os conhecimentos da Geografia, estes puderam externalizar seus saberes oralmente e na atividade escrita "Mapa Conceitual". No primeiro dia contamos com a presença de 08 sujeitos e no dia seguinte com 07 sujeitos. Os outros não justificaram as faltas.

No primeiro dia desta atividade. Para identificar os conteúdos que os sujeitos rememoram das aulas de Geografia trabalhamos com 02 vídeos, o primeiro uma animação e o outro um documentário. Com isso, identificamos quais os conteúdos trabalhados de forma sistemática pela professora de Geografia que são rememorados e, por meio dos diálogos, identificar a correlação que os sujeitos fazem com seu cotidiano.

Esta atividade, com diálogo e escrita, serviu para além de identificar os conteúdos geográficos, desconstruir a ideia de distanciamento teoria e prática, ou seja, os conteúdos da Geografia apreendidos nas aulas de Geografia podem estar relacionados com o dia a dia dos sujeitos/educandos da EJA. Após a exibição da animação "As cidades se transformam com o passar do tempo"[13] os sujeitos tiveram um tempo para anotar, em forma de rascunho, os possíveis conteúdos que poderiam ser trabalhados nas aulas de Geografia.

QUADRO 14 - Conteúdos geográficos após exibição da animação "As cidades se transformam com o passar do tempo"

Ametista	Citrino	Esmeralda	Granada
1. A evolução da cidade com o tempo; **2.** Tudo mudou; **3.** Os desmatamentos; **4.** Maior poluição;	**1.** Pessoas; **2.** Meios de transporte; **3.** Natureza; **4.** Desmatamento;	**1.** A cidade que era pequena passou a crescer; **2.** Começou a surgir praças;	**1.** Crescimento populacional; **2.** Mais casas e prédios;

[13] As cidades se transformam com o passar do tempo, animação, 4min:03s; disponível em: https://www.youtube.com /watch?v=M3HDz4-665c

5. Esgoto a céu aberto; **6.** Maior população.	**5.** Tempo; **6.** Escolas; **7.** Trabalho.	**3.** Passou a ser sinalizadas; **4.** Surgiu prédios, lojas; **5.** Cresceu a população;	**3.** Escolas e hospitais; **4.** Poluição aumentou conforme o passar do tempo; **5.** Melhor estilo de vida;
Malaquita	**Opala**	**Rubelita**	**Topázio**
1. Paisagem; **2.** Pessoas que se desenvolveram; **3.** Carros **4.** Campo; **5.** Arvores; **6.** Tempo; **7.** Ruas; **8.** Casas; **9.** Casas na avenida; **10.** Industrialização;	**1.** "Pessoas que mora uma cidade acabada e hoje sim com outras uma cidade mora hoje....". **2.** "Mais cidade passo um tempo hoje que maravilhoso".	**1.** Onde não havia nada... **2.** Tempo; **3.** Transformação; **4.** Desenvolvimento; **5.** Modernização; **6.** Modernização; **7.** Crescimento; **8.** Preservar; **9.** Educar; **10.** Cultivar; **11.** Muitas "..." vieram do campo.	**1.** Paisagem; **2.** Urbanização **3.** Lugar; **4.** Industrialização; **5.** Espaço; **6.** Tempo.

Fonte: Atividade Dialógica 3, Etapa 5, Rascunhos. 07 outubro de 2019.

Os conteúdos apresentados pelos sujeitos têm relação direta e indireta com os saberes geográficos. Os sujeitos sabem quais os conteúdos devem ser trabalhados pela Geografia, mesmo não estando com a nomenclatura apropriada para esta ciência. Percebemos nos rascunhos, os conteúdos trabalhados pelos professores da Geografia no processo de escolarização.

Em diálogo com os sujeitos, com o auxílio de questões norteadoras, observamos os saberes geográficos produzidos e compreendidos pelos educandos e educandas. Com relação a categoria **lugar**, eles souberam correlacionar o conceito aos espaços que lhes são familiares. Sobre os lugares, foram citados: "Minha casa", "Meu trabalho", "O ponto final", "A escola", e "Mercado, farmácia, lojas, hospital, a igreja, a casa lotérica, o salão de beleza". Portanto, observamos, eles reconhecem como lugares, em Geografia, seus espaços de convivência.

Na categoria **paisagem**, falaram do "Poço Escuro", "Vários prédios vêm sendo construídos no Candeias", "asfaltamento de ruas" e dos "condomínios". Sabem diferenciar a

paisagem natural da paisagem humanizada e observam as transformações que estão ocorrendo na cidade.

O **espaço geográfico** foi percebido em suas construções e transformações com o passar do tempo. Para análise desta categoria, buscamos dialogar com os sujeitos sobre alguns pontos apresentados no quadro 15.

QUADRO 15 - Percepção dos sujeitos sobre o Espaço Geográfico

Conteúdo	Aspecto	Análise das falas
População	Aumento populacional	Com relação ao aumento populacional da cidade muitos dos sujeitos ligaram a imigração que está ocorrendo na cidade. Informaram que os imigrantes veem para a cidade em busca de educação, trabalho ou para abrirem um comércio. Um dos sujeitos, o que trabalha na construção civil, lembrou do aumento de construções que ocorreram nos últimos anos.
Desenvolvimento técnico-científico informacional	Tecnologia	Sobre o desenvolvimento tecnológico em Vitória da Conquista, verificamos a falta de conhecimento para dialogar sobre o assunto. Apresentaram a existência da internet, telefonia, Uber e sistema de segurança nas casas.
	Infraestrutura	Falaram que está ruim, falta pavimentar muitas ruas na cidade, principalmente nos bairros mais pobres. Os sujeitos percebem a desigualdade no atendimento, pela prefeitura, aos bairros da população carente.
	Saúde	No início disseram que está muito ruim. Quando questionados se públicos ou privados, responderam, de forma uníssona, que o público. E voltam a falar da carência deste serviço nos bairros periféricos.
	Moradia	Os sujeitos sabem que existe um programa do governo para atender as pessoas sem moradia e mais carentes, mais que muitos não conseguem este benefício. Alertaram para a falta de fiscalização deste programa, pois sabem de

Serviços		pessoas que não precisam e que estão no programa.
	Educação	Eles disseram que existiam escolas para todos, mas que o governo está fechando. Para os sujeitos, no futuro, muitos ficarão sem escola.
	Meios de transporte	O sistema de transporte público, segundo os sujeitos, está muito ruim. Não atende a população mais necessitada.
Migração	Qualidade de vida	Os sujeitos identificaram que as pessoas migram para conseguir uma vida melhor na área da saúde, trabalho, educação. E que a migração ocorre das cidades menores para as maiores.
Êxodo Rural	Qualidade de vida	Um dos sujeitos passou pela experiência do êxodo rural, veio para cidade para estudar e trabalhar.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir da Atividade Dialógica 3, Etapa 5, transcrição dos áudios. 07 outubro de 2019.

Por meio do diálogo com os sujeitos da pesquisa percebeu-se a facilidade em falar sobre os assuntos abordados. Investigamos os conteúdos da Geografia apresentados no vídeo e a correlação que fazem com a cidade, lugar onde residem.

A estratégia de dialogar, na perspectiva freireana "A palavra viva é diálogo existencial" (FREIRE, 1980, p. 15), sobre os conteúdos da Geografia, buscando inserir o sujeito no espaço geográfico, facilitou a discussão sobre os assuntos abordados.

Percebemos que os sujeitos estão cientes das transformações da estrutura física e social da sua cidade. Sabem identificar as carências e os benefícios que podem encontrar na cidade de Vitória da Conquista e estão conscientes das desigualdades sociais com relação a saúde, moradia, transporte e educação.

No segundo momento, após a exibição do documentário "Ilha das Flores"[14], foi necessário um momento para ouvir os sujeitos, pois eles ficaram muito comovidos e compadecidos com os "personagens" da história, questionando sobre a vida, os seres humanos e o mercado de trabalho. Abordamos, que a história é real e, para entendermos o que acontece

[14] Ilha das Flores, documentário, 13min; disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bVjhNaX57iA

no vídeo, é bom conhecer e analisar as ações dos seres humanos sobre o espaço, o sistema econômico, as relações sociais, as construções e as transformações do espaço geográfico.

O documentário busca abordar a situação de um bairro da região metropolitana de Porto Alegre, na década de 1980. Este curta narra de forma crítica e questionadora a relação que existe entre os seres humanos e o desigual sistema capitalista. Para isso, apresenta a cadeia produtiva do tomate e, até o "descarte". No documentário encontramos conhecimentos de diversas ciências, mas a relação com os saberes geográficos é real/ perceptível.

Os sujeitos tiveram um momento para anotar, em forma de rascunho, os possíveis conteúdos que poderiam ser trabalhados na disciplina de Geografia.

QUADRO 16 - Conteúdos geográficos após exibição do documentário "Ilha das Flores"

Ametista	**Citrino**	**Esmeralda**	**Granada**
1. "x" o sofrimento; 2. Poluição; 3. Tempo de cobrar as horas do trabalhador;	1. Alimentação; 2. Lixo; 3. Produtos orgânicos; 4. Animal; 5. Poluição.	1. O terreno que foi separado para o porco; 2. A poluição nos rios que é gerado pelos alimentos podres;	1. Latitude e longitude; 2. Coordenadas geográficas; 3. Horas e minutos; 4. Poluição; 5. Capitalismo;
Malaquita	**Opala**	**Rubelita**	**Topázio**
Observação: Pediu licença para sair da sala e não voltou.	1. "Ele acha vai o que uma dia... eli as peasoa não acha muitas. Pessoa também".	1. Latitude e longitude; 2. Horas, minutos e segundos; 3. Sofrimento; 4. Pobreza; 5. Desigualdade; 6. Falta de oportunidade; 7. Miséria; 8. Poluição; 9. Cadeia produtiva; 10. Industrialização; 11. Imigração; 12. É uma forma de compreender o mundo em que vivemos.	1. Coordenadas geográficas; 2. Localidades; 3. Zona Rural 4. Poluição.

Fonte: Atividade Dialógica 3, Etapa 5, Rascunhos. 07 outubro de 2019.

Analisando os rascunhos, identificamos conteúdos ligados as categorias geográficas **lugar**, **paisagem, território** e o **espaço geográfico**. Percebemos, com o documentário que os sujeitos utilizaram termos ligados à ciência geográfica - conteúdos da disciplina. Os assuntos que não têm relação com a Geografia, foram sobre a percepção que tiveram ao assistirem o documentário.

Algumas questões norteadoras nos auxiliaram para verificar os saberes que os sujeitos têm mais facilidade de correlacionar com a cidade de Vitória da Conquista.

QUADRO 17 - Saberes geográficos e a percepção pelos sujeitos sobre a cidade de Vitória da Conquista

Conteúdo	Aspecto	Análise das falas
Meio Ambiente: consumo, desperdício e sustentabilidade;	Coleta Seletiva	Souberam o conceito de coleta seletiva, a importância e materiais para a reciclagem. Falaram que o serviço público não tem o serviço de coleta seletiva e reciclagem. Que o problema ambiental mais grave da cidade é o alagamento por causa dos bueiros entupidos com lixo. E falaram do desmatamento que está mudando o tempo e o clima da região.
Agricultura e Pecuária	Produção Agrícola e pecuária	Os sujeitos falaram que a economia do município de Conquista é baseada no café e no gado bovino de corte e de leite. Mas, que existem outros produtores agrícolas de algodão, milho e criadores de abelha.
Capitalismo e transformação do espaço	Cadeia Produtiva	Os sujeitos apresentaram a cadeia produtiva de alguns produtos: zona rural → indústria → supermercado → consumidor.
Indústria	Em Vitória da Conquista	Souberam da existência de várias indústrias com produtos variados, Coca-Cola, água sanitária, sandália e sabão. Disseram que vários produtos são vendidos para fora do Estado.

		Falaram da importância do Centro Industrial para a economia local e da possibilidade de empregos com carteira assinada.
Comércio e redes	Dinâmica do comércio	Os sujeitos informaram que no comércio de Vitória da Conquista é possível encontrar quase todos os produtos que precisam.
Urbanização	Espaços urbanos	Os sujeitos percebem a carência da infraestrutura e saneamento básico em alguns bairros da cidade, sobretudo, os populares.
Globalização	Meio de comunicação	Os sujeitos informaram que tem acesso ao celular mas falta dinheiro para comprar.
	Avanço técnico, científico e informacional	Os sujeitos estão conscientes que para alcançar os avanços é preciso ter um emprego para poder comprar e para terem um emprego melhor precisam estudar.
Migração	Imigrantes em Vitória da Conquista	Os sujeitos falaram que estas pessoas migram para conseguirem uma vida melhor, em busca de trabalho, saúde e investir no comércio.
Trabalho	Mercado de Trabalho	Os sujeitos sabem das dificuldades enfrentadas no mercado de trabalho, pois solicitam o Ensino Médio e ou técnico e ou informática, além de pedirem experiência. Sabem da existência dos contratos de 3 meses, para não criar vínculo empregatício.
Desigualdades sociais	Educação	Eles disseram que para diminuir a desigualdade é preciso estudar.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir da Atividade Dialógica 3, transcrição de áudios. 07 outubro de 2019.

A “palavra viva” (FREIRE, 1980), o diálogo, foi uma estratégia eficiente capaz de buscar os saberes na memória dos sujeitos que retornam à escola. Percebemos a participação ativa dos sujeitos para expressarem suas opiniões, saberes e dúvidas com relação aos questionamentos. Esta estratégia foi capaz de dinamizar esta etapa da atividade.

No momento do diálogo, todos os pontos foram debatidos, alguns sujeitos participam mais que outros, mas foi perceptível que, quando um colega falava os outros rememoravam e queriam falar.

Com relação aos saberes geográficos, quadro 17 (p. 146), os sujeitos têm conhecimentos sobre os pontos abordados com maior ou menor grau de aprofundamento e conseguem relacionar os saberes geográficos com o seu cotidiano.

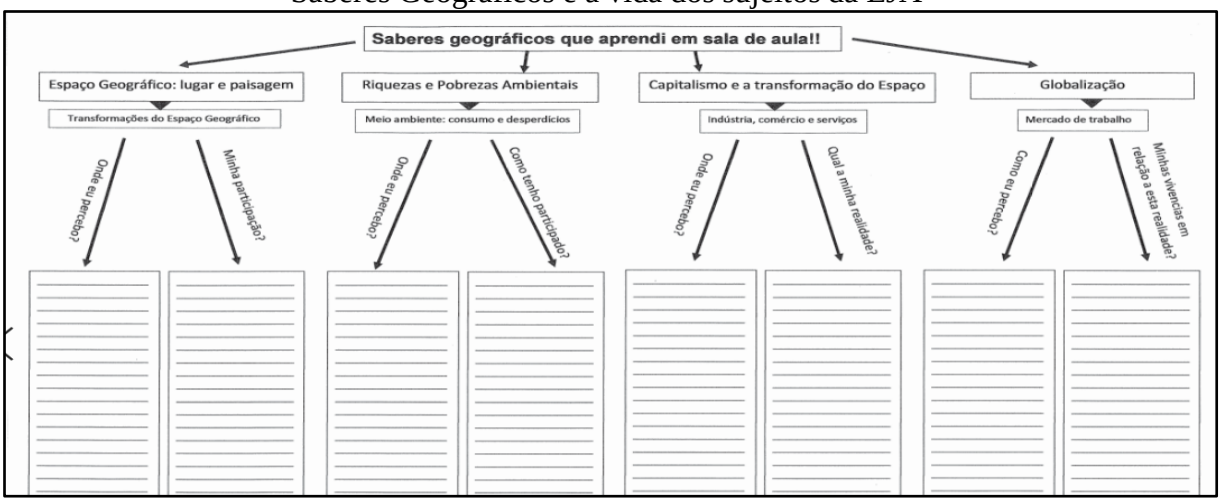
5.2. Saberes geográficos no dia a dia dos sujeitos da EJA

No segundo dia da Atividade Dialógica 3, etapa 6 (APÊNDICE H, p. 199), contamos com a presença de 07 sujeitos. Para verificar e analisar se os saberes construídos nas aulas de Geografia são utilizados pelos sujeitos na compreensão do espaço geográfico, com participação reflexiva, critica e autônoma, ou seja, como protagonistas na sociedade, utilizamos a construção de mapas conceituais, com explicação em *slides* (APÊNDICE I, p. 204).

Para tanto foram utilizados 04 conteúdos geográficos, mediados pela professora no ano letivo de 2019, para verificar a relação que os sujeitos da EJA fazem com a realidade, a saber: Espaço Geográfico: lugar e paisagem; Riquezas e Pobrezas Ambientais; Capitalismo e a transformação do Espaço e a Globalização. Por meio desses conteúdos foram dispostas as questões, conforme figura 2 (APÊNDICE J, p. 207), para que os sujeitos pudessem apresentar seus saberes no mapa conceitual. Esta atividade possui 04 Eixos Temáticos, cada um com 02 questões, para os sujeitos apresentarem: onde é perceptível cada assunto e a sua participação.

Os sujeitos receberam uma folha impressa, figura 2, e foram organizados ao redor de 03 mesas, foto 6 (p. 149), para que ficassem descontraídos e, se necessário, recebessem o apoio dos colegas.

FIGURA 2: Mapa Conceitual (adaptado):
Saberes Geográficos e a vida dos sujeitos da EJA



Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir do Plano de Curso EJA 3 Tempo Formativo Eixo VI do CEAP 2019.

FOTO 6 – Construção do mapa conceitual (adaptado) pelos sujeitos da pesquisa

Fonte: Foto tirada pela autora, 08 outubro de 2019.

O primeiro Eixo Temático, foi solicitado aos sujeitos os saberes sobre duas categorias da Geografia para análise das transformações do Espaço Geográfico: lugar e paisagem. Os sujeitos precisaram indicar exemplos destas categorias e qual a sua participação.

QUADRO 18 - Espaço Geográfico: lugar e paisagem

Transformações do Espaço geográfico	
Questão norteadora	**Análise dos dados**
Onde eu percebo?	Todos os sujeitos identificam seus campos de convivência como lugares na Geografia. Sinalizando a função de cada lugar. Os sujeitos percebem as construções e transformações das paisagens da cidade de Vitória da Conquista.
Minha participação?	Os sujeitos reconhecem que fazem parte das ações que modificam a paisagem quando agem sobre os lugares de convivência.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir da Atividade Dialógica 3, Etapa 7, Mapa conceitual,07 outubro de 2019.

No segundo Eixo Temático, os sujeitos puderam expor os saberes sobre o meio ambiente com viés no consumo e desperdício, ministrados pela professora. Foi solicitado dos sujeitos que informassem onde há consumo e desperdício na cidade de Vitória da Conquista, e a sua participação neste processo.

QUADRO 19 - Riquezas e Pobrezas Ambientais

Meio ambiente: consumo e desperdícios	
Questão norteadora	**Análise dos dados**
Onde eu percebo?	Os sujeitos identificaram lugares de consumo e desperdício na cidade e no Brasil. Percebemos que utilizam conteúdos trabalhados em sala de aula para exemplificar. A maioria dos sujeitos citou outros exemplos de riqueza e pobreza ambiental, como o desmatamento, alagamento, a queimada, poluição, a limpeza pública e a desigualdade social.
Como tenho participado?	Os sujeitos fizeram análise crítica com relação a quantidade de produtos que são jogados fora, principalmente os vegetais. E se colocaram como atores do problema do consumismo e desperdício. Sabem da importância do consumo consciente para o meio ambiente, como: comprar o necessário, não jogar lixo nas ruas, sobre a separação do lixo e a importância de se economizar a água. Um dos sujeitos nos alertou, que o desperdício aumenta a desigualdade.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir da Atividade Dialógica 3, Etapa 7, Mapa conceitual,07 outubro de 2019.

No Eixo Temático 03, buscamos verificar quais os setores econômicos fazem parte da realidade da cidade e da vida de cada um.

QUADRO 20 - Capitalismo e a transformação do Espaço

Industria, comércio e serviços	
Questão norteadora	**Análise dos dados**

Onde eu percebo?	Os sujeitos identificaram na cidade de Vitória da Conquista os setores: comércio, indústria e serviços. Sabem que a cidade de Vitória da Conquista é Polo Regional, oferecendo produtos variados no comércio e no serviço para as cidades vizinhas. Percebem do desenvolvimento econômico da cidade de Vitória da Conquista. Informaram que a indústria da cidade está crescendo. Um dos sujeitos alertou sobre a precarização do serviço de saúde pública para os menos favorecidos.
Qual a minha realidade?	Sabem da importância da qualificação para conseguir um emprego, nos setores da indústria, comercio e serviços. Disseram que o setor da construção civil tem mais empregos. Um dos sujeitos informou que nas cidades grandes a oportunidade de emprego é maior, por exemplo, a cidade de São Paulo.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir da Atividade Dialógica 3, Etapa 7, Mapa conceitual,07 outubro de 2019.

O último Eixo Temático estava relacionado ao mercado de trabalho. Os sujeitos precisaram informar como está o mercado de trabalho da cidade e suas vivências nesta realidade.

QUADRO 21 - Globalização

Mercado de trabalho	
Questão norteadora	**Análise dos dados**
Onde eu percebo?	Disseram que há empregos nas áreas do comércio, serviços e indústria e que sabem das exigências por qualificação para serem contratados.
Minhas vivências em relação a esta realidade?	Percebem que é necessário qualificação, Ensino Médio completo, cursos de capacitação e técnicos para conseguir um emprego. Percebem que tem aumentado o número de pessoas abrindo seu próprio negócio. Sabem da dificuldade de conseguir o primeiro emprego.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir da Atividade Dialógica 3, Etapa 7, Mapa conceitual,07 outubro de 2019.

Vale ressaltar que os sujeitos tiveram dificuldade em expressar seus saberes, mas se esforçaram para responder todos os questionamentos. Dois sujeitos tiveram mais dificuldade,

não responderam, nas questões relacionadas ao capitalismo e a globalização, assuntos mais complexos.

Com esta atividade, foi possível perceber que os sujeitos utilizam saberes da ciência geográfica nas situações do dia a dia. Os sujeitos da pesquisa em maior ou menor grau de aprofundamento, utilizam seus saberes da ciência geográfica para se posicionarem sobre as questões solicitadas. Nos dois primeiros Eixos Temáticos, os sujeitos correlacionaram com as categorias lugar e paisagem, na perspectiva das construções, transformações, ações individuais e ou coletivas de forma correta ou incorreta no espaço geográfico, ou melhor, os sujeitos identificam nos seus espaços de convivência, como também na cidade de Vitória da Conquista e no Brasil ações humanas que constroem, transformam as paisagens e interferem em seus lugares.

Nos dois últimos Eixos Temáticos, os sujeitos relacionaram diretamente ao mercado de trabalho da cidade, com relação ao setor industrial, ao comércio e aos serviços. Neste contexto, apresentaram que, para obterem uma colocação nestas áreas é necessário a certificação do Ensino Médio, portanto, reconhecem que o mercado de trabalho possui uma demanda por trabalhadores e que eles necessitam mais do que uma certificação da EJA.

A percepção crítica e reflexiva dos sujeitos sobre a realidade ambiental, econômica e social, corrobora para a emancipação na perspectiva social.

5.2.1. Importância dos saberes geográficos para os sujeitos da EJA

A Atividade Dialógica 4 (APÊNDICE M, p. 214), última atividade desenvolvida com os sujeitos, contamos com a presença de 08 sujeitos. Os outros não justificaram as ausências.

Após o momento de acolhimento e diálogo sobre as vivências do dia, questionamos sobre a importância de estudar os conteúdos da Geografia para a vida de cada um.

> Para Granada (2019):
> A Geografia para a minha vida, ela trouxe **vários conhecimentos** sobre espaço, lugar, também sobre meio ambiente, vegetação, clima, essas coisas. Sobre a globalização também e nisso eu aprendi muita coisa com a Geografia.
>
> Para Rubelita (2019):
> A Geografia é como a gente **compreender o planeta** né, ensinando a distinguir de tudo, espaço, tempo, lugares, pra mim é isso daí né.

> Para Esmeralda (2019):
> A Geografia , hoje mesmo eu tive uma experiência hoje, **eu nunca tinha prestado a atenção de fato, nas coisas da natureza, hoje eu vindo do trabalho hoje eu percebi um bueiro,** ali vindo da rua do SESC, a distância e muito longe do bueiro, mais estava cheio de lixo, cheio de mato, mais como eu nunca tinha prestado atenção assim né, depois das aulas aqui, também aprendi a prestar mais atenção na natureza.
>
> Para Topázio (2019),
> A Geografia pra mim é realmente né**, traz conhecimento**, porque além de conhecer espaço, tempo e lugar, vai abrindo a nossa visão pra muita coisa, porque aquilo que **a gente vê errado meio que já começa a incomodar**, tanto no meio ambiente, como nos lugares que a gente acaba indo e vai observando certas coisas que a gente... Poxa vai é... Pra mim é conhecimento mesmo, alta ajuda aliás. É isso.
>
> Para Citrino (2019):
> A geografia pra mim é importante porque **ela me formou**, eu não sabia que a Geografia está em tudo que a gente faz pelo simples fato de ter um livro aqui, se eu tirei do lugar já faz parte a Geografia , eu não sabia, aprendi isso nas aulas que tive aqui, e a Geografia é importante pra mim por isso. A Geografia porque ela **está presente em tudo que a gente faz**.
>
> Para Amazonita (2019):
> A geografia, eu aprendi muitas coisas boas, interessantes, que **a gente vê também no dia a dia,** e nos demais também. É, uma coisa que aprendi na Geografia ... e as professoras explicam também né...Nós pega, **raciocina na cabeça**, só isso.
>
> Para Ametista (2019):
> Como meus colegas disse né, a geografia trouxe **conhecimento**, espaço, tempo, lugar, essas coisas e também dá para entender mais o planeta né. **Como a gente não tem acesso ao planeta inteiro, tipo, a gente não vai em todos os pontos do mundo**. Mas a gente consegue entender mais ou menos com as explicações, do, esqueci, como é o nome daquela... então, o globo, o mapa, dá pra gente entender como é a geografia, pra mim a Geografia hoje ela é **fundamental** né.

Neste momento do diálogo, com os sujeitos da pesquisa, percebemos que as atividades realizadas instigaram os sujeitos a repensarem os conteúdos da Geografia relacionando-os com seu dia a dia.

Cada sujeito apresentou a importância dos conhecimentos adquiridos durante as aulas e disseram que é possível utilizar os saberes para compreender o “planeta”, “raciocinar” sobre o que acontece e se “incomodar”. Sobre isso, podemos conjecturar que, estes perceberam que os

conhecimentos geográficos podem auxiliá-los a refletir sobre o mundo e analisar criticamente suas ações e agir de forma autônoma na sociedade.

Em um segundo momento, após a exibição do vídeo "A carta"[15], dialogamos com os sujeitos sobre a importância e o cuidado de escrever uma carta. Solicitamos que expressassem, neste texto, as impressões, sugestões e ideias sobre o trabalho desenvolvido e, que relacionassem com os saberes que adquiriram nas aulas de Geografia para suas vidas.

QUADRO 22 - Fragmentos das cartas dos sujeitos sobre a experiência e os saberes geográficos escolares

Sujeitos (2019)	**Trechos das cartas dos sujeitos**
Amazonita	• Tive alguns conhecimentos que eu vou leva para toda vida;
Citrino	• [...] conhecimentos da geografia. • [...] sua paciência [...] • [...] valorizar mais a Geografia [...] • [...] geografia esta em tudo que eu fasso. • [...] me fez a dar mais valor ao que tenho.
Ametista	• [...] convivência [...] • [...] a gente pençasse [...]; • [...] importância da geografia na minha vida é fundamental. • [...] a partir do momento em que você começou a pesquisa a gente sobre o nosso dia a dia, a partir daquele momento tudo que eu faço e coloco a geografia. • [...] rotina mudou [...]; • [...] geografia nos dia a dia; • [...] achei que seria muito complicado, mas fui vendo que somente a gente deixa as coisas ser difícil.
Esmeralda	• [...] geografia é muito importante para as nossas vidas. • [...] passei a prestar mais atenção no caminho em que eu ia passando e também na natureza, ou seja, no meio ambiente. • [...] ensina a cuidar melhor do nosso planeta.
Granada	• [...] estudando e conhecendo mais a geografia. • [...] a geografia está relacionada em tudo na minha vida, por onde eu passo, lugares que eu frequento, no trabalho. • [...] comecei a ver as coisas de outra forma [...] • [...] pesquisar mais sobre o que está acontecendo no Brasil e no mundo.
Opala	(Sujeito com dificuldade na escrita...não identificado o transtorno de aprendizagem)

[15] "A carta", vídeo, 8min:09seg; Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=k8dAU992Ntg

	• Adrina você foi um professora muito e tuca cada dia mais de sala e na escola em conquista foi ótimo professora (correção: Adriana você foi uma professora muito educada na sala, na escola, em Conquista. Foi ótima professora.)
Rubelita	• [...] conhecimento, sabedoria, entendimento. • [...] ensinamentos foram muito além dos conteúdos [...] • [...] dedicação, paciência e carinho. • [...] o vínculo que você cria com seus alunos. • [...] motivar nós a aprender e despertar maquis curiosidade. • [...] entusiasmo e verdade;
Topázio	• [...] a valorização de ter a geografia como referência em minha vida. • [...] temas e conhecimentos práticos

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir da Atividade Dialógica 4, transcrição de partes das Cartas.

A carta foi o momento que os sujeitos puderam expressar suas impressões sobre as atividades dialógicas desenvolvidas e sobre a relação dos saberes geográficos com a vida de cada um. Nenhum dos sujeitos havia passado pela experiência de escrever uma carta, mas o vídeo e as explicações com o auxílio dos slides (APÊNDICE N, p. 217) os auxiliaram na organização da escrita. A carta é um documento para estabelecer comunicação entre duas ou mais pessoas, numa relação interpessoal, neste caso, uma relação direta entre os sujeitos e a pesquisadora. Neste momento apreendemos dos sujeitos a relação afetiva, cultural e social com as atividades desenvolvidas.

Percebemos que a sequência das ações nas Atividades Dialógicas 1, 2, 3 e 4 os fizeram refletir sobre a educação escolar, no caso das aulas de Geografia, e perceber a importância dos saberes desta disciplina para suas vidas. Além disso, perceberam a necessidade da reflexão e da consciência crítica para agir nos campos de convivência e compreender o seu papel neste processo.

A educação escolar não é necessariamente um fator de emancipação, os saberes geográficos não têm o poder de emancipar, mas os saberes geográficos possibilitam aos sujeitos reflexões, consciência crítica e autonomia para entender e participar ativamente da sociedade em que vive.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos as nossas descobertas por meio das categorias que elegemos para compreender se os saberes geográficos adquiridos no ambiente escolar auxiliam os sujeitos da EJA na emancipação social. As categorias eleitas tinham o intuito de analisar o desenvolvimento da pessoa humana, o protagonismo, a participação crítica na sociedade e no mundo do trabalho.

Na busca por responder as nossas inquietações analisamos primeiro as Legislações Federais desde 1934 a 1988, e outros documentos voltados para a educação para encontrar vestígios sobre a educação para pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil e na Bahia. Identificamos que na Constituição Federal de 1934 legislou-se sobre a obrigatoriedade da educação "ensino primário" para os adultos, e só retomando com a Constituição de 1988 com a obrigatoriedade do Estado para pessoas que não iniciaram ou concluíram a Educação Básica no tempo formal.

Para investigar o perfil e a trajetória de vida dos sujeitos que fazem parte das turmas da EJA do Colégio Estadual Adelmário Pinheiro – 2019, buscamos conhecer do *habitus* e dos campos de convivência para organizar o perfil dos sujeitos no intuito de compreender a relação que fazem com a educação e em especial com os saberes da Geografia . Foi necessário buscarmos algumas informações sobre os sujeitos da EJA, representados pelos sujeitos da pesquisa, a respeito de quem são e suas trajetórias de vida. Identificamos sujeitos com idades e vivências muito diferentes, com interesses e necessidades diversificadas com relação ao desenvolvimento cognitivo, aos valores, a cultura, e suas relações sociais, mas, todos, com foco em conseguir o certificado para ingressar ou continuar no mundo do trabalho e poder participar de forma crítica nos seus campos.

Observamos que há o reconhecimento da importância dos saberes adquiridos no ambiente escolar para o seu cotidiano. A percepção dos sujeitos sobre suas escolhas e a relação com seus campos de convivência foi possível por meio dos diálogos e dos textos testemunhos. Os sujeitos informaram que suas escolhas estavam relacionadas a família e a necessidades pessoais. As escolhas com relação a descontinuidade do processo de escolarização, segundo os pesquisados, interferem de forma negativa em suas vidas, tanto nas relações sociais como no mundo do trabalho. Percebemos que estavam conscientes da necessidade de maior qualificação, no mínimo o Ensino Médio, para buscar por uma vaga no mundo do trabalho. Os sujeitos também apresentaram a necessidade de maiores saberes para refletir sobre os acontecimentos da sociedade e poder agir de forma crítica.

Sobre a importância dos saberes geográficos sistematizados na escola em suas relações do cotidiano, foram identificados os conhecimentos/conteúdos que a professora mediou e, por meio do diálogo e atividades escritas, pudemos inferir que muitos conhecimentos geográficos sistematizados no ambiente escolar se tornam saberes para os sujeitos. Na atividade dos textos testemunhos os sujeitos utilizaram saberes da Geografia para contextualizar e localizar os fatos e apresentar seus testemunhos. Durante os diálogos, os sujeitos disseram que vários assuntos tratados nos meios de comunicação só puderam ser analisados criticamente com os conteúdos trabalhados pela professora em sala de aula, e, além disso, muitas informações eles só ficam sabendo por meio das aulas.

Os sujeitos da EJA constroem e reconstroem suas relações sociais por meio dos saberes construídos nas aulas de Geografia. Em relação ao papel dos saberes escolares, em específico, da Geografia, no processo de emancipação social dos sujeitos da EJA em suas relações cotidianas, os sujeitos expressaram os saberes geográficos, mas, percebemos maior dificuldade nas atividades escritas. Observamos maior facilidade para coletar os dados sobre os saberes geográficos dos sujeitos por meio dos diálogos. Portanto, o nível de articulação do discurso e a utilização da linguagem oral sobrepuseram o domínio da escrita.

Percebemos que, por meio da oralidade, o grau de reflexão e sistematização dos saberes geográficos construídos pelos sujeitos possibilitaram uma postura crítica frente a realidade social, econômica/laboral e cultural. Tais aspectos, foram observados por meio dos diálogos na construção da visão de mundo diante dos saberes geográficos construídos em sala de aula. A aplicação dos saberes geográficos escolares na vida cotidiana e prática foi perceptível, contudo, foram necessários os momentos de diálogo para que esta relação ocorresse.

Por meio das atividades desenvolvidas com os sujeitos da pesquisa pudemos avaliar o desenvolvimento pessoa humana, o protagonismo, a participação crítica deles na sociedade e no mundo do trabalho. Sabemos que cada sujeito possui seu tempo e capacidade cognitiva de aprendizagem. Nesse sentido, percebemos que, com a ajuda dos colegas, o processo de ensino aprendizagem ocorre com maior facilidade. Nesta modalidade de ensino se busca a qualidade e não quantidade de conteúdos ministrados.

Com relação ao desenvolvimento da pessoa humana, observamos que os sujeitos conseguem expressar os saberes geográficos construídos nas aulas, com maior ou menor complexidade e se reconhecem como atores na sociedade, e sabem da necessidade dos saberes, no caso os geográficos, para poder refletir e participar criticamente nos seus campos de convivência.

Com relação ao protagonismo, estes são sujeitos que por diversos motivos interromperam sua trajetória escolar, portanto ao retornar já são protagonistas da sua vida, e que buscam a certificação do Ensino Médio para conseguir emprego ou continuar no mundo do trabalho em Vitória da Conquista.

Em níveis diferentes, os sujeitos manifestaram a importância dos saberes geográficos para suas vidas, com maior ênfase no mundo do trabalho. Foi observado também que os saberes geográficos auxiliaram os sujeitos à participação crítica na sociedade, e estes atribuem significados à sua participação na construção e transformação, para si, para o espaço e para as relações sociais constituídas.

O trabalho possibilitou conhecimentos que antes não tínhamos. Contudo, alguns dos conhecimentos apontaram para um quadro de incertezas e angústias para a EJA. Como professora, que leciona para este público, esta pesquisa trouxe muitas respostas às minhas inquietações, sobretudo, a importância da relação de proximidade que deve existir entre os sujeitos do processo, professores e educandos, além da importância da dialogicidade no processo de ensino aprendizagem escolar. Foi salutar, estar perto dos sujeitos, participar das atividades dialogando em todas as etapas. Foi esta disponibilidade que dinamizou as atividades e possibilitou a coleta dos dados para responder às nossas indagações.

Das angústias, podemos relatar sobre a falta de atenção que estes sujeitos recebem das organizações competentes com relação a propostas pedagógicas mais próximas dos educandos, da falta de estrutura e material para atender a este público e da falta de diálogo para apresentar e discutir esta política pública com os próprios os envolvidos. Além disso, a importância da qualificação dos docentes para lecionar para este público.

Assim, este trabalho aponta para novos estudos, podemos apresentar a adaptação da escola à realidade dos sujeitos da EJA; a falta de atividades artísticas na vida dos sujeitos da EJA; a relação entre os saberes construídos em sala de aula e a permanência dos sujeitos na escola; construção/reconstrução de sentidos da EJA para quem retorna à escola. Outro ponto importante e que poderia ser pesquisado, são sobre os familiares dos sujeitos da EJA e que são possíveis sujeitos da EJA.

Os saberes construídos, de forma crítica, na disciplina de Geografia , podem vir a motivar a permanência e a construção/reconstrução de sentidos para quem retorna à escola e possui dificuldades para conciliar os estudos com o horário de trabalho, os afazeres domésticos, o cansaço, a falta de conhecimentos prévios, entre outros. Portanto, a relação entre a vida cotidiana e os saberes geográficos podem assegurar o processo de ensino aprendizagem dos sujeitos da EJA.

7. REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In:* SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAHIA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Educação Básica**/Educação de Jovens e Adultos/Tempos Formativos. Salvador: SEC-BA, 2017. Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/temposformativosadultos_. Acesso em: 14.01.2019

_____. **Política de EJA da Rede Estadual:** EJA Educação de Jovens e Adultos Aprendizagem ao longo da vida. Salvador: SEC-BA, 2011.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil** de 20 de outubro de 1967. Brasília, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Constituição (1967). **Emenda Constitucional** n.1 de 24 de janeiro de 1969. Brasília, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 10 dez. 2018

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 01 set. 2018

BRASIL. Decreto-lei nº 709, de 28 de julho de 1969. Da nova redação ao art. 99 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lex:** Diário Oficial da União: Seção 1, p. 6441, Brasília, DF, 29 jul. 1969a. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-709-28-julho-1969-374183-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Decretos-lei nº 6.141, 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Lex:** Diário Oficial da União: Seção 1, p. 19217 (Publicação Original), Retificação: Diário Oficial da União: Seção 1, 6/1/1944, p. 209, Brasília, DF, 31 dez. 1943. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Decretos-lei nº 8.529, 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Lex:** Diário Oficial da União: Seção 1, p. 113, Brasília, DF, 4 jan. 1946. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Decretos-lei nº 8.530, 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Lex:** Diário Oficial da União: Seção 1, p. 116, Brasília, DF, 4 jan. 1946. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Decretos-lei nº 8.621, 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providencias. **Lex:** Diário Oficial da União: Seção 1, p. 541, Brasília, DF, 12 jan. 1946. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8621-10-janeiro-1946-416555-norma-pe.html. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Decretos-lei nº 8.622, 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. **Lex:** Diário Oficial da União: Seção 1, p. 000, Brasília, DF, 12 jan. 1946. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8622-10-janeiro-1946-416558-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Decretos-lei nº 9.613, 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Lex:** Diário Oficial da União: Seção 1, p. 12019, Brasília, DF, 23 out. 1946. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 19.433, de 26 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. **Lex:** Diário Oficial da União: Seção 1, p. 21604, Brasília, DF, 2 dez. 1930. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19433-26-novembro-1930-517354-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Decretos-lei 4.048, 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Lex:** Diário Oficial da União: Seção 1, p. 1231, Brasília, DF, 24 jan. 1942. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Decretos-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Lex:** Diário Oficial da União: Seção 1, p. 1997, Brasília, DF, 9 fev. 1942. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Decretos-lei 4.244, 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Lex:** Diário Oficial da União: Seção 1, p. 5798, Brasília, DF, 10 abril 1942. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL, Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959. Dispõe sobre as campanhas extraordinárias de educação no Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. **Lex:** Diário Oficial da União: Seção 1, p. 24113, Brasília, DF, 17 nov. 1959. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47251-17-novembro-1959-386350-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 50.370, de 21 de março de 1961. Dispõe sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-0este do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Lex:** Diário Oficial da União: Seção 1, p. 2801, Brasília, DF, 22 mar. 1961. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Decreto 61.313, de 8 de setembro de 1967. Provê sobre a Constituição da Rede Nacional de Alfabetização Funcional e Educação de Adultos e dá outras Providências. **Lex:** Diário Oficial da União: Seção 1, p. 9281, Brasília, DF, 11 set. 1967. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61313-8-setembro-1967-402380-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. **Documento Base Nacional para a VI CONFINTEA**. Brasília: MEC, março de 2008.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069. Brasília, 13 de julho de 1990.

BRASIL, IBGE. **Analfabetismo**. Rio de Janeiro: Agência IBGE Notícias, 2017. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015. Acesso em: 19 dez. 2018.

BRASIL, IBGE. **Educação 2016**. Rio de janeiro: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio Continua, 2017 Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL, IBGE. **Séries Históricas e Estatísticas**. Rio de Janeiro: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 2009. Disponível em: https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD366. Acesso em: 19.12.2018

BRASIL, IBGE. **Brasil Síntese**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html. Acesso em: 10 jan. 2020

BRASIL, IBGE. **Brasil Síntese**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015. Acesso em: 10 jan. 2020

BRASIL, IBGE. **Brasil Síntese**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html Fonte: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015. Acesso em: 10 jan. 2020

BRASIL, IBGE. **Estatísticas do Século XX**. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Disseminação de Informações. 2006. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv37312.pdf. Acesso em: 11 dez. 2018

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Alfabetização: **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2000. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3 Acesso em: 19 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.379 de 15 de dezembro em 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. **Lex:** Diário Oficial da União, Seção 1, p. 12727, Brasília, DF, 19 dez. 1967a. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1961. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1971**, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1961. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394**, **de 20 de dezembro de 1996,** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília:

Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 03 set 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 2/98, de 7 de abril de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União: Seção I, p. 31, Brasília, DF, 15 abr. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 3/98, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: Seção I, p. 21, Brasília, DF, 5 ago. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº: 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União: Seção 1, p. 15, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº: 1/2000, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 36/2004, de 7 dezembro de 2004**. Aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb036_04.pdf. Acesso em: 30.01.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 29/2006, de 5 abril de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14346-pceb029-06&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 23/2008, de 8 outubro de 2008**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 out. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, DE 15 DE junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Diário Oficial da União: Seção 1, p. 66, Brasília, DF, 16 jun. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 06/2010, de 7 abril de 2010.** Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 abr. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. PROEJA Programa Nacional de Integração profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos:** Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jan. de 2019

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: **sobre a teoria da ação**. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

CAMBI, Franco. **HISTÓRIA DA PEDAGOGIA**. 3ª Ed. São Paulo: UNESP, 1999.

CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **REFORMAS NO MUNDO DA EDUCAÇÃO** parâmetros curriculares e Geografia . São Paulo: Contexto, 1999.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 11ª ed. Paz e Terra; 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. Disponível em: GADOTTI, Moacyr; ROMÃO, José (Org.). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. Vol. 5. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001 (Guia da escola cidadã).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire** - Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1991.

GADOTTI, Moacyr; ROMÃO José (Org.). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. Vol. 5. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001 (Guia da escola cidadã).

GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler** (1961-1964): Uma Escola Democrática. Educação e Transformação 3. Rio de Janeiro (RJ): Civilização brasileira, 1980.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GONZALEZ, Jeferson Aníbal. **Cultura, Educação Popular e Transformação Social nas Formulações do MEB e do CPC (1961-1964)**. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado. Campinas, SP, 2011.

HADDAD, Sergio (coordenador); SOUZA, Antônio Carlos; SILVA, Marcos José Pereira; PIERRO, Maria Clara; MACHADO, Maria Margarida; NALLES, Miro; CUKIERKORN, Monica M. O. Braga. **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: A produção discente da pós-graduação no período 1986 – 1998. São Paulo: Educativa, 2000. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org /index.php/. Acesso em: 21 nov. 2018

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí, RS: Unijuí, 2007.

MELO, Soraya Rocha; BARRETO, Denise Aparecida Brito. A formação do professor para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Disponível em: CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; MOREIRA, Núbia Regina; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; PINA, Maria Cristina Dantas; BARRETO, Denise Aparecida Brito; CARMO, Edinaldo Medeiros (Orgs.). **Pesquisas em Currículo, Ensino e Formação Docente**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação** [*online*], Rio de Janeiro, v. XXX, n. 23, p. 156-168, 2003

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e Ser em GEOGRAFIA**. São Paulo: Contexto, 2010.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).** Portal do Ministério da Justiça. Disponível em: file:///C:/Users/MIRANDO/Documents/Adriana%20Mestrado%20em%20Educação%2016112018/REFERENCIAS%202018/DECLARAÇÃO%20UNIVERSAL%20DOS%20DIREITOS%20HUMANOS.pdf. Acesso em: 16 out 2018.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. 6ª ed. São Paulo: LOYOLA, 2003.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Nova: **Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica.** São Paulo: Hucitec, 1980.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: **do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2005

SAVIANI, Dermeval. **TEORIA PEDAGÓGICA CONTRA-HEGEMONICA NO BRASIL**. Ideação, Foz do Iguaçu (PR), v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387. Acesso em: 21 abr. 2018.

SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos:** o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Leôncio; SILVA, Fernanda Rodrigues; FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. **A pesquisa em Educação de Jovens e Adultos:** um olhar retrospectivo sobre a produção do período de 1998 a 2008. In: SOARES, Leôncio (Org.). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 23-48.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VALDEMARIN, Vera Tereza. Cultura escolar e conhecimento científico. *In:* SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Tereza. **A cultura escolar em debate questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANEXOS

Anexo A - Parecer consubstanciado do CEP UESB/BA 168

Anexo B – Dinâmicas da Estrutura Curricular da EJA – BA 171

Anexo C – Acompanhamento do percurso da aprendizagem (cíclico) da EJA – BA 172

Anexo D - Modelo Curricular – EJA (completo) – BA 173

Anexo E - Plano de Curso de Geografia de 2019 do CEAP 174

Anexo A – Parecer consubstanciado do CEP UESB/BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIA DE VIDA DOS SUJEITOS DA EJA E O PAPEL DOS SABERES GEOGRÁFICOS PARA A EMANCIPAÇÃO SOCIAL: ESTUDO DE CASO DO COLÉGIO ESTADUAL ADELMÁRIO PINHEIRO, VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

Pesquisador: ADRIANA DE MELLO AMORIM NOVAIS SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 19009219.6.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.589.759

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de Mestrado em Educação da UESB (PPGEd-Vitória da Conquista) que visa, segundo a autora, compreender se os saberes geográficos adquiridos no ambiente escolar auxiliam na emancipação dos sujeitos da EJA. A pesquisa utilizará uma abordagem qualitativa, amparada pelo método dialético. Serão aplicados questionários, entrevistas semiestruturadas e atividades dialógicas, no intuito de fazê-los rememorar a geografia em suas trajetórias de vida e apresentá-los em forma de mapa conceitual.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender se os saberes geográficos adquiridos no ambiente escolar auxiliam na emancipação social dos sujeitos da EJA.

Objetivo Secundário:

•Analisar a legislação e documentos para a educação para pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil e na Bahia;

•Investigar a trajetória de vida dos sujeitos que fazem parte das turmas da EJA do Colégio Estadual Adelmário Pinheiro observando em que medida os saberes construídos nas aulas de geografia são utilizados nas relações sociais;

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

•Identificar os conhecimentos, competências e habilidades geográficas que são trabalhados nas turmas da EJA;

•Analisar se os saberes construídos nas aulas de geografia contribuem para a emancipação social dos sujeitos da EJA;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são explicitados os benefícios advindos do estudo justificam sua aplicação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa na área da Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos saberes geográficos e trajetórias de vida. Participarão do estudo 1 (uma) professora e 10 (dez) estudantes de um Colégio Estadual de Vitória da Conquista-Ba. Os resultados devem contribuir com os estudos da EJA, sobretudo com o eixo Ciências Humanas, no que tange a questão metodológica da Geografia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos exigidos foram devidamente apresentados.

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma pendência foi identificada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião de 20.09.2019, a plenária deste CEP/UESB aprova o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1394166.pdf	06/08/2019 12:03:50		Aceito
Outros	QUESTIONARIO_SUJEITOS_EJA_CEAP2019_ADRIANA_NOVAIS.pdf	06/08/2019 12:02:55	ADRIANA DE MELLO AMORIM NOVAIS SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_SOCIOCULTURAL_SUJEITOS_EJA_CEAP2019_ADRIANA_NOVAIS.pdf	06/08/2019 11:59:42	ADRIANA DE MELLO AMORIM NOVAIS SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PROFESSOR_EJA_CEAP2019_ADRIANA_NOVAIS.pdf	06/08/2019 11:57:38	ADRIANA DE MELLO AMORIM NOVAIS SILVA	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 3.589.759

Outros	QUESTIONARIO_SUJEITOS_EJA_CEAP2018_ADRIANA_NOVAIS.pdf	06/08/2019 11:55:37	ADRIANA DE MELLO AMORIM NOVAIS SILVA	Aceito
Outros	CARTA_PROFESSOR_SOBRE_EJA_CEAP2019_ADRIANA_NOVAIS.pdf	06/08/2019 11:51:15	ADRIANA DE MELLO AMORIM NOVAIS SILVA	Aceito
Outros	ATIVIDADE_DIALOGICA_1234_ADRIANA_NOVAIS.pdf	06/08/2019 11:50:14	ADRIANA DE MELLO AMORIM NOVAIS SILVA	Aceito
Outros	Termo_para_uso_de_imagem_e_depoimentos_ADRIANA_NOVAIS.pdf	06/08/2019 11:48:02	ADRIANA DE MELLO AMORIM NOVAIS SILVA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_PARA_COLETA_DADOS.pdf	06/08/2019 11:45:39	ADRIANA DE MELLO AMORIM NOVAIS SILVA	Aceito
Outros	DECLARACAO_COMPROMISSOS_ADRIANA_NOVAIS.pdf	06/08/2019 11:42:59	ADRIANA DE MELLO AMORIM NOVAIS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ADRIANA_NOVAIS.pdf	12/07/2019 12:40:42	ADRIANA DE MELLO AMORIM NOVAIS SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TRAJETORIA_DE_VIDA_SUJEITOS_DA_EJA_PAPEL_DOS_SABERES_GEOGRAFICOS_EMANCIPACAO_SOCIAL.	12/07/2019 12:31:48	ADRIANA DE MELLO AMORIM NOVAIS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_adriana.pdf	11/07/2019 17:26:26	ADRIANA DE MELLO AMORIM NOVAIS SILVA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

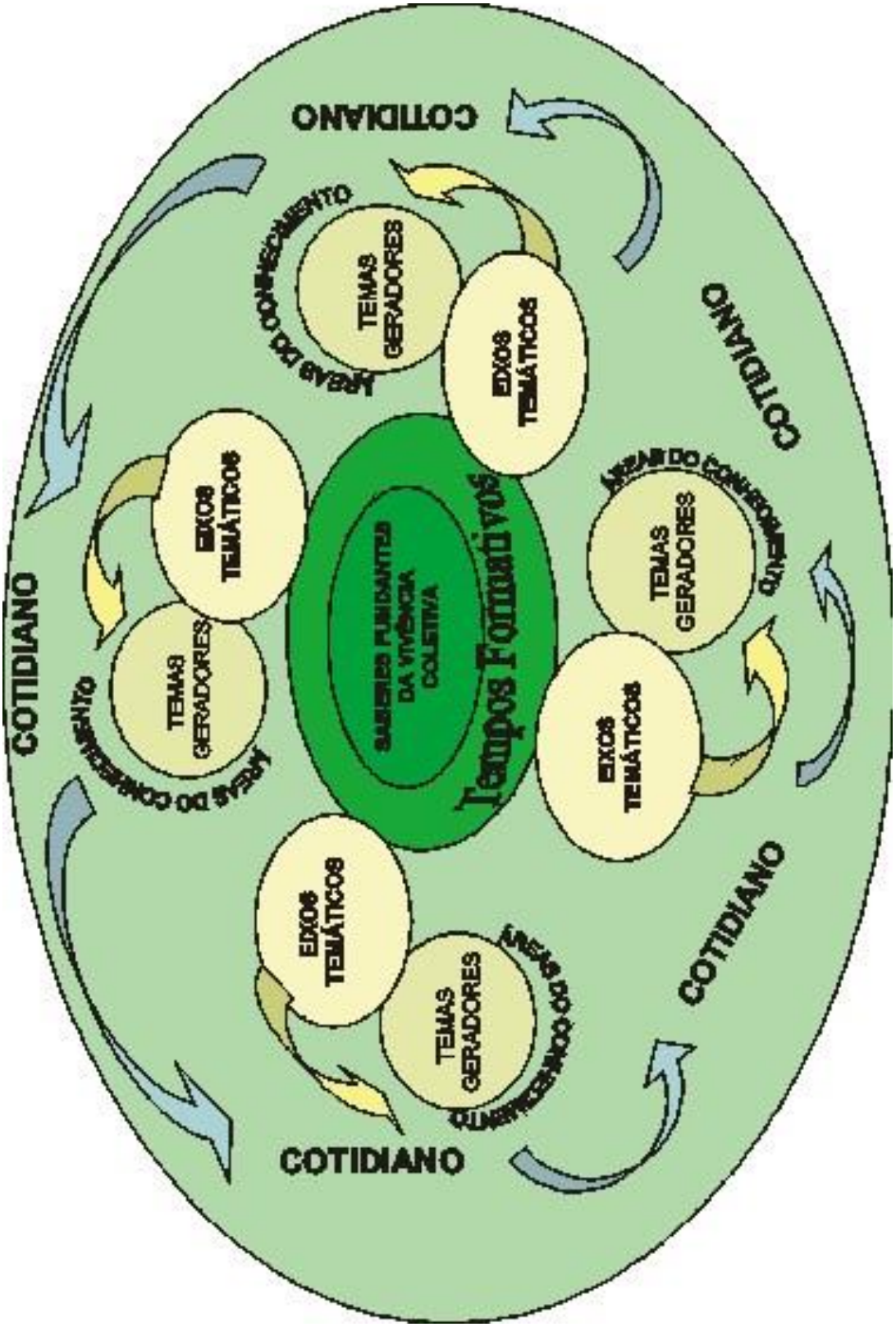
Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 20 de Setembro de 2019

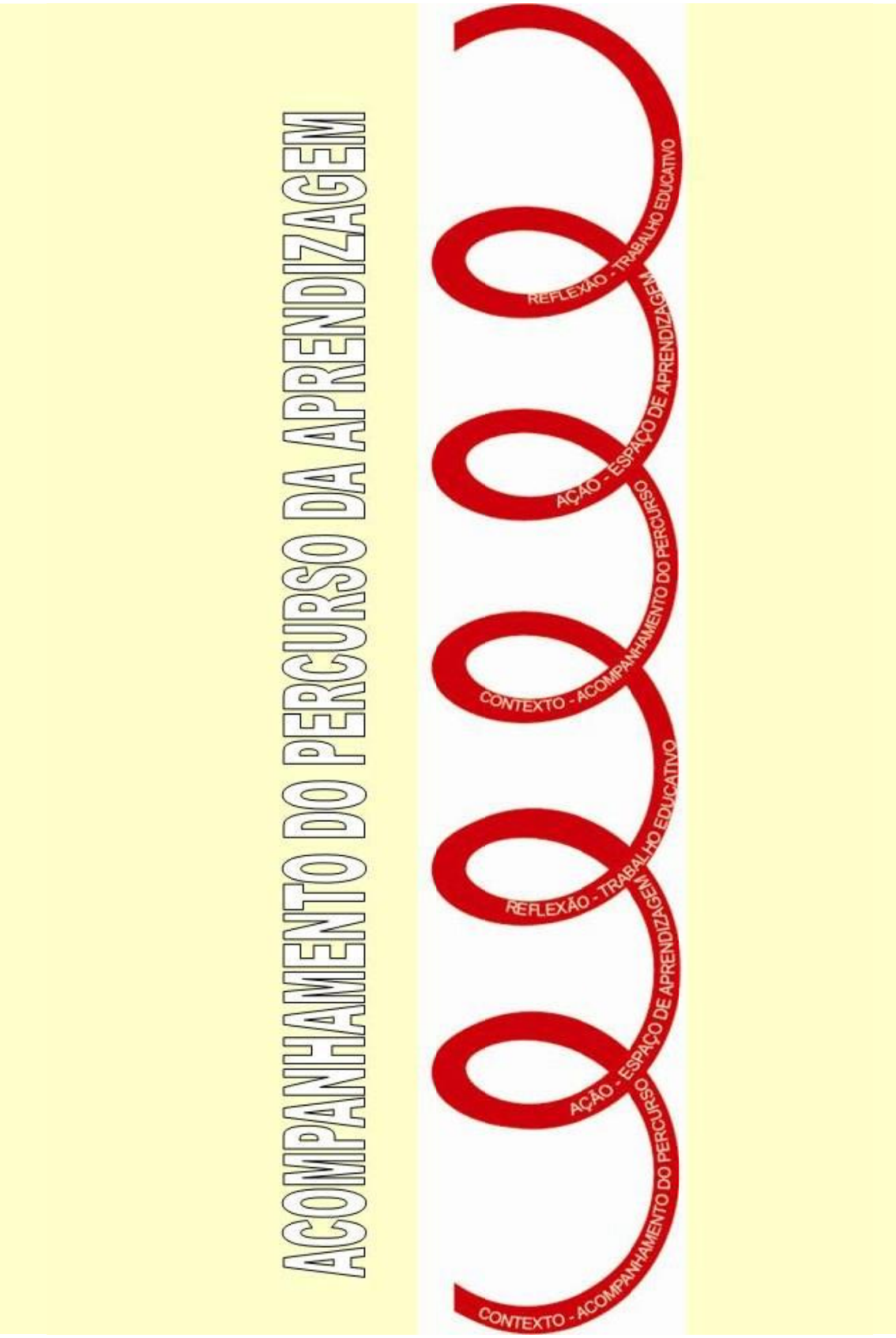
Assinado por:
Douglas Leonardo Gomes Filho
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

Anexo B – Dinâmicas da Estrutura Curricular da EJA – BA



Anexo C – Acompanhamento do percurso da aprendizagem (cíclico) da EJA - BA



Anexo D - Modelo Curricular – EJA (completo) - BA

APÊNDICE I - MODELO CURRICULAR – EJA

1º TEMPO: APRENDER A SER				
EIXOS TEMÁTICOS	**DURAÇÃO**	**TEMAS GERADORES**	**DURAÇÃO**	**ÁREAS DE CONHECIMENTO**
I - Identidade e Cultura	1 ano	Diversidade cultural Gênero: o lugar da mulher na sociedade Identidade afro-brasileira e indígena A família e a sociedade plural: crise e sentidos	1 bimestre cada tema	Linguagens (Língua Portuguesa e Artes); Matemática; Estudos da Natureza e da Sociedade
II - Cidadania e Trabalho	1 ano	Ações coletivas para a construção da cidadania Aldeias e quilombos: espaços de luta e resistência O cidadão como sujeito de direitos e deveres O desemprego, a fome e suas consequências	1 bimestre cada tema	
III - Saúde e Meio Ambiente	1 ano	A saúde do planeta Direito à qualidade de vida dos setores populares Segurança e defesa da vida As drogas lícitas e ilícitas como ameaça à vida	1 bimestre cada tema	
2º TEMPO: APRENDER A CONVIVER				
EIXOS TEMÁTICOS	**DURAÇÃO**	**TEMAS GERADORES**	**DURAÇÃO**	**ÁREAS DE CONHECIMENTO**
IV - Trabalho e Sociedade	1 ano	Relações de poder no mundo do trabalho Experiências históricas de emancipação O movimento sindical e as relações de trabalho Estratégias de emancipação e participação política nas relações de trabalho	1 bimestre cada tema	Linguagens (Língua Portuguesa, Artes e Língua Estrangeira); Matemática; Estudos da Natureza e da Sociedade
V - Meio Ambiente e Movimentos Sociais	1 ano	Trajetória dos movimentos sociais Concepções de meio ambiente e suas implicações Movimentos em defesa do meio ambiente Atuação das lideranças populares em defesa da vida	1 bimestre cada tema	
3º TEMPO: APRENDER A FAZER				
EIXOS TEMÁTICOS	**DURAÇÃO**	**TEMAS GERADORES**	**DURAÇÃO**	**ÁREAS DE CONHECIMENTO**
VI - Globalização, Cultura e Conhecimento	1 ano	A sociedade globalizada O conhecimento como instrumento de Poder e inserção social Informação ou conhecimento? A escola como espaço de socialização e construção de conhecimento	1 bimestre cada tema	Linguagens, Códigos Ciências Humanas e suas Tecnologias; Artes e Atividades Laborais
VII - Economia Solidária e Empreendedorismo	1 ano	A economia à serviço da vida O cooperativismo como prática solidária Agricultura familiar Desenvolvimento auto-sustentável e geração de renda	1 bimestre cada tema	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Artes e Atividades Laborais

NOTA: Considerando os Temas Geradores como conhecimentos primeiros, indicados como possibilidades de Estudo / Trabalho e não como imposições, os Educadores devem identificar, junto aos coletivos de sujeitos da EJA, temas que sejam próprios à realidade desses e de necessidade de estudo. Desses temas, devem emergir os conteúdos das diferentes Áreas de Conhecimento e disciplinas, para estudo e aprofundamento.

Anexo E - Plano de Curso de Geografia de 2019 do CEAP

COLÉGIO ESTADUAL ADELMÁRIO PINHEIRO
CIÊNCIAS HUMAS E SUAS TECNOLOGIAS
PROFESSORA: De Geografia

PLANO DE CURSO- Ano Letivo do Colégio Estadual Adelmário Pinheiro – 2019

Unidade	Competências	Habilidades	Conhecimentos/conteúdos
I	**1.** Analisar a relevância da Geografia e identificar as categorias de análise da Geografia; **2.** Apresentar os problemas do consumo e desperdício, a partir da perspectiva da insustentabilidade ambiental; **3.** Compreender as mudanças no espaço geográfico com o processo de industrialização; **4.** Diferenciar as distribuições e mudanças espaciais, sistema de produção e relações de trabalho de cada fase da revolução industrial. **5.** Entender o processo de Globalização e a importância das redes, a interligação entre os mercados, a intensificação das inovações tecnológica e o acrescente consumo.	**1.** Avaliar o conhecimento sobre o espaço geográfico e humano, sua transformação e ocupação; **2.** Distinguir as categorias de análise geográficas em distintos contextos espaciais e históricos. **3.** Promover e construir uma sociedade consciente e sensível em relação à utilização da natureza. **4.** Comparar as distintas mudanças no espaço geográfico com a introdução do capitalismo industrial. **5.** Reconhecer as transformações do espaço através da inserção da tecnologia tanto no meio rural quanto urbano e suas implicações. **6.** Distinguir países ricos e pobres "desenvolvido e subdesenvolvido" no contexto apresentado, também a lógica da desigualdade social. **7.** Identificar as características da globalização econômica, a	TEMA: GEOGRAFIA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE. • Importância da Geografia para a compreensão do mundo; • Espaço geográfico, território, paisagem, região e lugar. TEMA: RIQUEZAS E POBREZAS AMBIENTAIS. • Consumo, desperdício e insustentabilidade; • Perspectivas e sustentabilidade. TEMA: CAPITALISMO E CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO: POBREZAS E RIQUEZAS NO ESPAÇO URBANO. • Capitalismo industrial e as fases da revolução; • Cidade e as principais aglomerações urbanas no mundo. • Padrão de riquezas no mundo industrializado; • Conceito de "subdesenvolvimento" e a lógica da desigualdade social. TEMA: GLOBALIZAÇÃO E ESPAÇO GEOGRÁFICO.

		interligação entre os mercados, intensificação das inovações tecnológicas e aumento do consumo, e as relações de trabalho.	• Sistema financeiro global e estado nacional; • Uma Geografia das redes; • Mundo global e relações de trabalho.
II	**1.** Compreender a concepção de Estado-Nação a partir do território brasileiro. **2.** Compreender questões relacionadas à divisão política e aos limites e fronteiras do território brasileiro, assimilar a divisão oficial do território brasileiro; **3.** Compreender a questão agrária no Brasil e os problemas relacionados à distribuição e à organização de terras. **4.** Identificar a paisagem natural da paisagem construída. **5.** Conhecer a divisão em domínios morfoclimáticos proposta por Aziz Nacib Ab'Sáber e a sua abordagem conceitual.	**1.** Entender as diferenças entre Estado, País, Nação e Território, a soberania territorial e como é exercida pelo Estado brasileiro. **2.** Distinguir os diversos tipos de fronteiras. **3.** Identificar as diferentes regionalizações realizadas no Brasil, divisão regional oficial realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **4.** Conhecer a importância da reforma agrária, atualmente, uma das grandes questões sociais e políticas do Brasil, congregando vários setores da sociedade e partidos políticos. **5.** Entender diferenças entre os conceitos de paisagem natural e cultural, suas interações. **6.** Distinguir as principais características domínios morfoclimáticos.	TEMA: ESTADO-NAÇÃO E TERRITÓRIO- BRASIL. • Constituição do território brasileiro; • Elementos fundamentais para a formação do estado-nação; • Fronteiras: políticas, econômicas e naturais; • Arquipélago: econômico e geográfico; • Regionalização Brasileira. TEMA: QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL: A RELAÇÃO COM A TERRA. Reforma agrária e Lutas no campo; Agronegócios e Agricultura familiar. TEMA: PAISAGENS NATURAIS BRASILEIRAS E EXPRESÕES CULTURAIS REGIONAIS. • Domínios morfoclimáticos brasileiros e sua caracterização.
III	**1.** Compreender as particularidades e configurações geopolíticas da Nova Ordem Mundial.	**1.** Perceber as características e configurações geopolíticas da Nova Ordem Mundial. ⍰ Entender a relevância dos	TEMA: AMÉRICA LATINA E OS MOVIMENTOS DE CONTESTAÇÃO. • Guerra e Nova Ordem Mundial;

	2. Compreender como está distribuído a população mundial. **3.** Compreender como se deu o processo de urbanização do Brasil.	movimentos sociais para a conquista da cidadania. **2.** Destacar principais países com maior demografia. **3.** Mostrar os principais elementos para urbanização do Brasil e as aglomerações urbanas.	• Movimentos Sociais; • Demografia mundial e distribuição espacial; • Brasil: um país urbano e os desafios.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário com todos os sujeitos e alunas da EJA (Humanas) CEAP-2019 178
Apêndice B – Carta convite a todos os sujeitos e alunas da EJA (Humanas) com mais de 18 anos 179
Apêndice C – Questionário sociocultural com os sujeitos da pesquisa – EJA CEAP/2019 180
Apêndice D – Atividade Dialógica 1 184
Apêndice E – Slides no PowerPoint com o tema "Mosaico" 187
Apêndice F – Atividade Dialógica 2 191
Apêndice G – Slides no PowerPoint com o tema "Texto Testemunho" 196
Apêndice H – Atividade Dialógica 3 199
Apêndice I – Slides no PowerPoint com o tema "Mapa Conceitual" 204
Apêndice J – Mapa Conceitual (adaptado) com o tema "Saberes geográficos que aprendi em sala de aula!!! 207
Apêndice L - Transcrição dos Mapas Conceituais por Eixo Temático 208
Apêndice M – Atividade Dialógica 4 214
Apêndice N – Slides no PowerPoint com o tema "A Carta" 217
Apêndice O – Pesquisa exploratória EJA CEAP 2018 220

Apêndice A – Questionário com todos os sujeitos e alunas da EJA (Humanas) CEAP-2019

UESB	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO- PPG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)	PPGED UESB

Orientadora: Prof.ª Drª Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis
Mestranda: Adriana de Mello Amorim Novais Silva

Pesquisa de Campo

Colégio Estadual Adelmário Pinheiro	Data: ___/___/_____
MODALIDADE/SERIE: 3º Tempo Formativo	Eixo Temático VI (**HUMANAS)**
TURMA: ____ TURNO: Noturno DISCIPLINA: Geografia	PROFESSORA:

Caro educando (a),
Estou desenvolvendo uma pesquisa no Mestrado de Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB relacionada a modalidade de educação que estão inseridos, Educação de Jovens e Adultos - EJA. Suas informações, presentes nesse questionário, são de fundamental importância para que eu possa identificar e analisar os sujeitos que estudam nesta modalidade de educação no Colégio Estadual Adelmário Pinheiro – CEAP.

1. Nome: ____NÃO PRECISA SE IDENTIFICAR_____
2. Idade: _____
3. Endereço de moradia (rua, número e bairro):

_____

_____

4. No momento, está empregado? ( ) SIM ( ) NÃO
5. Se SIM, qual a função que exerce? _____
6. Qual o bairro em que trabalha? _____

Apêndice B – Carta convite com todos os sujeitos e alunas da EJA (Humanas) com mais de 18 anos

Convite para participar de pesquisa

Caro(a) educando e educanda,
Estamos desenvolvendo uma pesquisa no Mestrado de Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) relacionada a modalidade de educação que está inserido(a), Educação de Jovens e Adultos - EJA. Sua participação é de fundamental importância para que possamos conhecer sua trajetória de vida e a relação com os saberes geográficos que ocorrem em sala de aula. Este é um estudo de caso do Colégio Estadual Adelmário Pinheiro – CEAP/2019.

Nome: _____

Modalidade/Turma: ( ) Humanas A ( ) Humanas B ( ) Humanas C

Aceito: ( ) SIM ( ) Não

UESB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO- PPG.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)

PPGED

Orientadora: Prof.ª Drª Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis
Mestranda: Adriana de Mello Amorim Novais Silva

Apêndice C – Questionário sociocultural com os sujeitos da pesquisa – EJA CEAP/2019

UESB	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO- PPG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)	PPGED UESB

Orientadora: Prof.ª Drª Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis
Mestranda: Adriana de Mello Amorim Novais Silva

Pesquisa de Campo

Colégio Estadual Adelmário Pinheiro	Data: ___/___/_____
MODALIDADE/SERIE: 3º Tempo Formativo	Eixo Temático VI (**HUMANAS)**
TURNO: Noturno TURMA: ____	

QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL - EJA CEAP/2019

Caro educando (a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa no Mestrado de Educação, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, relacionada a modalidade de ensino que estão inseridos, Educação de Jovens e Adultos - EJA. Suas informações, presentes nesse questionário, são de fundamental importância para que possamos identificar e analisar os sujeitos que estudam nesta modalidade de ensino no Colégio Estadual Adelmário Pinheiro – CEAP.

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____
2. Idade: _____Data de nascimento: _____ Sexo: _____
3. Cidade e Estado de nascimento: _____/_____
4. Tempo de moradia em Vitoria da Conquista: __; Bairro /Tempo de moradia no bairro: ___/_

ESCOLARIDADE

1. Colégio (atual): _____Série/Modalidade: _____Turma: __
2. Tempo de estudo nesta escola: _____
3. Quanto tempo ficou sem estudar em uma escola? _____
4. Quando terminar o Ensino Médio na EJA, vai continuar estudando: Não ( ) Sim( ) Não sei( );
a) Se SIM, curso técnico ( ) Qual? _____ Graduação ( ) Qual? _____
b) Se NÃO, qual o motivo? _____

FAMÍLIA

1. Quantas pessoas moram na sua residência? _____; preencha a tabela abaixo com informações sobre as pessoas que moram com você. Não esqueça que você também faz parte.

	Nome	**Idade**	**Grau de parentesco**	**Escolaridade**
1.	VC			
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				

(1)Fundamental Completo (2) Fundamental Incompleto (3) Nível Médio Completo (4) Nível Médio Incompleto

(5) Graduação - Nível Superior (6) Analfabeto

PROFISSÃO/TRABALHO

1. No momento, está empregado? ( ) SIM ( ) NÃO
2. Se SIM,

a) Qual o local/empresa? _____
b) Qual a função que exerce? _____
c) Qual o bairro onde trabalha? _____
d) Tempo de trabalho? _____
e) Está com a carteira assinada? ( ) SIM ( ) NÃO
f) Qual a importância da carteira assinada? _____
g) Como você descreve o ambiente que trabalha? _____
_____
h) Qual a sua relação com os colegas e com o patrão? _____
_____

3. Se NÃO, qual o motivo de não estar trabalhando? _____

a) Qual o local/empresa do seu último trabalho? _____
b) Qual a função que exerceu? _____
c) Qual era bairro onde trabalhou? _____
d) Tempo que trabalhou? _____
e) Foi com a carteira assinada? ( ) SIM ( ) NÃO
f) Qual a importância da carteira assinada? _____

g) Como você descreve o ambiente que trabalhou? _____
_____

h) Qual foi sua relação com os colegas e com o patrão?
_____
_____

4. Qual a profissão gostaria de seguir? _____; Gostaria de ter informação sobre qual profissão? _____

CURSOS

1. Quais os cursos que você faz e o tempo que gasta?

1º. Atividade: _____ Horas por dia: _____
2º. Atividade: _____ Horas por dia: _____
3º. Atividade: _____ Horas por dia: _____

2. Quais os cursos que já fez?

_____
_____
_____
_____
_____

AMBIENTE ESCOLAR

1. Gosta do ambiente da escola? Não ( ) Sim( ) Não sei( ).
2. Se SIM, o que te agrada? _____

a) Qual a importância da escola para você? _____

3. Se NÃO, o que te incomoda? _____

a) O que você espera deste colégio? _____

b) Dê sugestões para melhorar o ambiente escolar:

_____
_____

c) Dê sugestões para melhorar as aulas:

_____
_____

EDUCAÇÃO/ESTUDO

1. Quanto tempo você costuma estudar por dia? (fora da escola) _____
2. Em sua casa possui um lugar calmo para estuda? Sim ( ); Não( ) por que? _____
3. Possui computador com Internet em sua casa? Sim ( ); Não( ) por que? _____
4. Possui um dicionário em sua casa? Sim ( ); Não( ) por que? _____
5. Possui livros para consulta em sua casa? Sim ( ); Não( ) por que? _____
6. Você costuma ler? Não ( ) Sim( )

a) Você lê jornal? Não ( ) Sim( )

b) Você lê revistas: Não ( ) Sim( ) Se SIM, quais? _____

c) Você lê livros: Não ( ) Sim( ) Qual gênero? _____

ATIVIDADES SOCIAIS

1. Você se acha uma pessoa: ( )alegre, ( )triste, ( )tímida, ( )desinibida, ( )engraçada, ( )educada, ( )afoita, ( )inteligente, ( )charmosa, ( )calma, ( )estressada. ( ) outros, quais? _____
2. Quais as atividades (livres) costuma realizar fora do período de aula de segunda feira à sexta feira? _____
3. Quais as atividades (livres) costuma realizar aos sábados e domingos? _____
_____
4. Você participa de algum grupo? Quais? (Igreja, capoeira, teatro, maçonaria, Centro, ...) _____
5. Como você entra em contato com seus amigos? _____
6. Você faz uso do celular: ( ) não tenho ( ) as vezes ( ) sempre ( ) frequentemente ( ) raramente
7. Participa de redes sociais? ( ) não tenho ( ) sim ( ) não, quais? _____
8. O que mais valoriza nos colegas? ( )educação, ( )respeito, ( )Honestidade, ( )Bondade , ( )Senso de justiça, ( )Sinceridade, ( )Humildade, ( )Generosidade, ( )Simpatia, ( )Responsabilidade, ( ) Carácter, ( ) Amizade, ( ) outros, quais? _____

ATIVIDADES CULTURAIS

1. Gosta de atividades artísticas? ( ) dança ( ) pintura ( ) escultura ( ) outros _____
2. Como você costuma ficar informado? ( )TV; ( )jornal, ( )revista; ( )radio; ( )internet; ( )outros, quais? _____
3. Qual(is) seu(s) programa(s) preferido(s) na televisão? ( )Novela ( )Noticiário ( )Programa de reportagem ( )Seriado ( )Programa de auditório ( )Clip de música ( )Filme ( )Entrevistas ( )Programas de esporte ( ) Jogo de futebol ( )Jogo de voleibol ( )Jogo de basquetebol ( )Outros, quais? _____

SEU ESPAÇO

1. Espaço livre para fazer solicitações, elogios, criticar, e/ou complementar informação que não foram solicitadas. Estamos abertos a ouvir.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Obrigada!!!!!!!!!!!!!!!!

Apêndice D – Atividade Dialógica 1

UESB	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO- PPG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)	PPGED UESB

Orientadora: Prof.ª Drª Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis
Mestranda: Adriana de Mello Amorim Novais Silva

Pesquisa de Campo

Local: Colégio Estadual Adelmário Pinheiro (CEAP)
Modalidade/série: 3º Tempo Formativo Eixo Temático VI (Humanas**)**
Turno: Noturno
Amostra: 11 sujeitos

Tema Gerador
"A Geografia em minha Vida"

Atividade Dialógica 1
Data: 24/09/2019
Horário: 18:50h às 21:30h

1º Eixo Temático: Importância da educação para minha vida!
Questão de pesquisa: Na trajetória de vida dos sujeitos da EJA há o reconhecimento da importância dos saberes adquiridos no ambiente escolar para o seu cotidiano?
Produto final: Mosaicos (adaptado)

Sequência Didática:
1. Acolhimento dos sujeitos da pesquisa;
2. Conversa informal sobre o dia dos sujeitos;
3. Apresentação das atividades a serem desenvolvidas no dia;
4. Atividade dialógica;
5. Conclusão.

Desenvolvimento:

Etapa 1: O pesquisador irá organizar a sala da Biblioteca para receber os sujeitos da pesquisa.
- Carteiras em semicírculo

- Toalha na mesa, café e biscoitos.
- Instalação do Datashow e da caixa de som.

Etapa 2: O pesquisador receberá os sujeitos da pesquisa na sala da Biblioteca do CEAP.
- Tempo: 18:50 às 19:10

Etapa 3: Com os sujeitos acomodados, em um diálogo informal, conversar sobre o dia de cada um.
- Tempo: 19:10 às 19:40
- Material: gravador e máquina fotográfica.

1. Informar que, ao falarem, precisam se identificar, e que serão gravadas as falas durante as atividades.
2. A pesquisadora fará a primeira a apresentação, do seu dia, buscando quebrar possíveis barreiras.
3. Um a um, testemunharão um pouco do seu dia.

Etapa 4: Apresentar as ações e atividades que irão ser desenvolvidas no dia.
- Tempo: 19:40 às 19:50
- Material: Sequência didática

1. A pesquisadora irá apresentar a sequência das atividades a serem desenvolvidas.
2. Retirar possíveis dúvidas.

Etapa 5: Apresentação do curta-metragem "Vida Maria", após a exibição haverá um momento de diálogo buscando dos sujeitos o que entenderam da obra e a importância da educação para suas vidas. Depois haverá a apresentação do segundo vídeo "Desafios da Educação na Escola", fomentando a reflexão da importância da educação escolar.
- Tempo: 19:50 as 20:40 min
- Material: Pendrive, folhas de papel A4.
- Curta-metragem: "Vida Maria", 11min:20s
  - Resumo da obra: ""Vida Maria" é um curta-metragem em 3D, lançado no ano de 2006, produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos. O filme nos mostra a história da rotina da personagem "Maria José", uma menina de cinco anos de idade que se diverte aprendendo a escrever o nome, mas que é obrigada pela mãe a abandonar os estudos e começar a cuidar dos afazeres domésticos e trabalhar na roça. Enquanto trabalha ela cresce, casa e tem filhos e depois envelhece e o ciclo continua a se reproduzir nas outras Marias suas filhas, netas e bisnetas." (fonte: https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/cotidiano/sintese-do-filme-%22vida-maria%22-com-o-%22planejamento-educacional%22/48818)
- Vídeo: "Desafios da Educação na escola", 2min:24s
  - Resumo: Um vídeo para estimular a reflexão sobre o papel e os desafios da educação nas escolas. São apresentadas 2 perguntas: "qual a função da escola? Quais os desafios da educação

na escola?", e propõe 10 respostas para este desafio. (Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=b2mBfIM7Gk0)

1. Entregar uma folha para rascunho. Onde os sujeitos poderão anotar possíveis inquietações, pensamentos e observações para o diálogo;
2. Exibição do curta-metragem "Vida Maria";
3. Questões norteadoras:

a. Quais são os personagens da história? E onde acontece a história?
b. Qual a primeira palavra que vem a sua cabeça sobre a história do curta?
c. Podemos trazê-la para a nossa realidade? Existem pessoas nas cidades com mais de 15 anos analfabetas?
d. E com mais de 18 anos, que não concluíram o Ensino Médio?
e. Qual a relação da história de Maria e a vida de muitos que conhecemos?
f. Aqui na sala encontramos jovens e adultos, e muitos de vocês precisaram parar os estudos para se dedicar ao trabalho. Por que voltaram para a escola?
g. Qual a importância da educação escolar para a vida de vocês?
h. Onde podemos utilizar os saberes que adquiriram no ambiente escolar?

4. Exibição do vídeo "Desafios da Educação na escola"
5. Questões norteadoras:

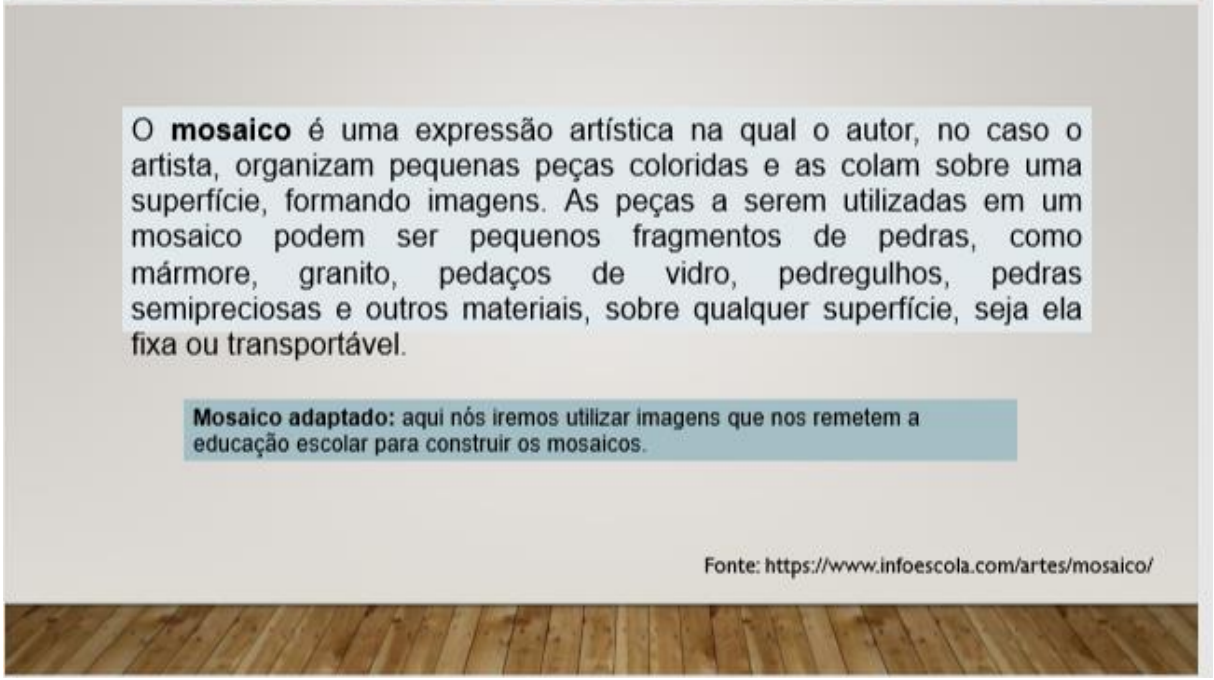
a. Qual a função da escola?
b. Quais os desafios da educação escolar?

Etapa 6: Explicação sobre como produzir um mosaico (adaptado) e a construção dos mosaicos pelos sujeitos da pesquisa.

- Tempo: 20:40 às 21:30 min
- Material: Folhas de papel A2, revistas, caneta/lápis/borracha, colas, tesouras, pinceis atômicos coloridos, hidrocores.

1. Exibição dos slides do PowerPoint sobre como produzir um Mosaico;
2. Retirar dúvidas.
3. Entregar material para a construção dos mosaicos: individual.
4. Orientar na construção.
5. Recolher o material elaborado.

Apêndice E – Slides no PowerPoint com o tema “Mosaico”



PONTE EXPOSIÇÃO APRESENTA PEÇAS EM MOSAICO CRIADAS POR ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL ADRIALDO RIBEIRO COSTA

Fonte: https://www.facebook.com/hopemuseum/photos/a.[illegible]

Fonte: https://profeanabianca.wordpress.com/[illegible]

Importância da educação para minha vida!!!!
Educação em minha vida!!
Educação para a minha vida!!!!!
Onde posso utilizar a educação escolar.
Educação escolar
Como posso utilizar a educação escolar.
Eu e a escola!!!
Mãos a obra!!!!

Apêndice F – Atividade Dialógica 2

UESB	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO- PPG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)	PPGED UESB

Orientadora: Prof.ª Drª Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis
Mestranda: Adriana de Mello Amorim Novais Silva

Pesquisa de Campo

Local: Colégio Estadual Adelmário Pinheiro (CEAP)
Modalidade/série: 3º Tempo Formativo Eixo Temático VI (**HUMANAS)**
Turno: Noturno
Amostra: 11 sujeitos

Tema Gerador
"A Geografia em minha Vida"

Atividade Dialógica 2
Data: 30/09/2019
Horário: 18:50h às 21:30h

2º Eixo Temático: Meu papel no meio em que vivo.

Questão de pesquisa: Como os sujeitos da EJA se reconhecem em suas relações sociais?
Produto final: Textos Testemunhos

Sequência Didática:
1. Acolhimento dos sujeitos da pesquisa;
2. Conversa informal sobre o dia dos sujeitos;
3. Apresentação das atividades a serem desenvolvidas no dia;
4. Atividade dialógica;
5. Conclusão.

Desenvolvimento:

Etapa 1: O pesquisador irá organizar a sala da Biblioteca para receber os sujeitos da pesquisa.
- Carteiras em semicírculo
- Toalha na mesa, café e biscoitos.

- Instalação do Datashow e da caixa de som.

Etapa 2: O pesquisador receberá os sujeitos da pesquisa na sala da Biblioteca do CEAP.
- Tempo: 18:50 às 19:10

Etapa 3: Com os sujeitos acomodados, em um diálogo informal, conversar sobre o dia de cada um.
- Tempo: 19:10 às 19:25
- Material: gravador e máquina fotográfica.

1. Informar que, ao falarem, precisam se identificar, e que serão gravadas as falas durante as atividades.
2. A pesquisadora fará a primeira a apresentação do seu dia, buscando quebrar possíveis barreiras.
3. Um a um, irão contar um pouco do seu dia.

Etapa 4: Apresentar as ações e atividades que irão ser desenvolvidas no dia.
- Tempo: 19:25 às 19:30
- Material: Sequência didática

1. A pesquisadora irá apresentar oralmente a sequência de atividades a serem desenvolvidas.
2. Retirar possíveis dúvidas.

Etapa 5: Exibição do vídeo "A escolha" para motivar os sujeitos a pensarem sobre suas escolhas no dia a dia.
- Tempo: 19:30 às 20:00
- Material: Pendrive, folhas de papel A4
- Curta-metragem: "A escolha", 3min: 27s (Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=J8lQbfzbFnw);
  - Resumo: Este é um curta-metragem de animação, sobre como as pequenas escolhas na vida cotidiana podem transformar sua vida.

1. Entregar uma folha para rascunho. Para anotar possíveis inquietações, pensamentos e observações para o diálogo;
2. Exibição do curta-metragem "A escolha";
3. Questões norteadoras:

a. Como você identifica os personagens? Quem são os personagens? Vamos dar um nome para ele? "EU"
b. As escolhas que eles fizeram mudaram a vida do(s) personagem(s)? As escolhas estão relacionadas a quais áreas da vida?
c. O exemplo das escolhas feitas pelos personagens do curta estão distantes das que ocorrem em nossas vidas?

d. Dê um exemplo de algo que poderia ter escolhido diferente ... e que poderia influenciar o seu dia? (pode ter sido em um dia próximo) INDIVIDUAL
e. Qual a ideia de que o vídeo busca passar para nós?
f. Rememorando o seu passado.... o que vocês poderiam ter feito diferente? PENSE...

Etapa 5: Momento para análises e reflexões sobre a trajetória de vida de cada um, por meio da leitura da crônica "Versões de mim" de Luiz Fernando Verissimo.

- Tempo: 20:00 às 20:40
- Material: cópias da crônica, caneta, lápis e borracha
- Crônica: "Versões de mim" de Luiz Fernando Verissimo;
  - **Resumo:** A cada novo dia nos transformamos em versões de nós mesmos. Versões que não se repetem, pois resulta da convergência de sentidos, gostos e expressões, produzida naquele momento em que os olhos se descobrem. É nesse momento que nasce um novo personagem, que só existe para aquele encontro de olhares. Ninguém o vê, apenas os protagonistas da criação. Imagine um encontro entre você e você?! Nesse texto de Luís Fernando Veríssimo, é possível ter uma ideia de como seria um encontro entre o "eu" e "eu".
  (Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=J8lQbfzbFnw);

1. Entregar da crônica, para a primeira leitura;
2. Distribuição das falas entre os sujeitos da pesquisa;
3. Apresentação da crônica;
4. Questões norteadoras:

a. Rememorando o seu passado.... o que você poderia ter feito diferente? PENSE!!!!!
b. Dê um exemplo prático de algo que você poderia ter feito diferente e qual seria a possível consequência desta mudança para você hoje em dia? INDIVIDUAL

Etapa 6: Explicação sobre como produzir um texto testemunho e acompanhar a produção.

- Tempo: 20:40 às 21:30 min
- Material: Folhas de papel A4, caneta/lápis/borracha.

1. Exibição dos slides do PowerPoint sobre como produzir um Texto Testemunho;
2. Tirar dúvidas.
3. Entregar material para a construção dos textos testemunhos: individual.
4. Orientar na construção.
5. Recolher o material elaborado.

Material de apoio

Versões de mim (Luiz Fernando Veríssimo)

(1) Vivemos cercados pelas nossas alternativas, pelo que podíamos ter sido.
(1) Ah, se apenas tivéssemos acertado aquele número (unzinho e eu ganhava a sena acumulada), topado aquele emprego, completado aquele curso, chegado antes, chegado depois, dito sim, dito não, ido para Londrina, casado com a Doralice, feito aquele teste…

(1) Agora mesmo neste bar imaginário em que estou bebendo para esquecer o que não fiz – aliás, o nome do bar é Imaginário – sentou um cara do meu lado direito e se apresentou:
(2) – Eu sou você, se tivesse feito aquele teste no Botafogo
(1) E ele tem mesmo a minha idade e a minha cara. E o mesmo desconsolo.
(1) – Por quê? Sua vida não foi melhor do que a minha?
(2) – Durante um certo tempo, foi. Cheguei a titular. Cheguei a seleção. Fiz um grande contrato. Levava uma grande vida. Até que um dia..
(3) – Eu sei, eu sei… (1) disse alguém sentado ao lado dele.
(1) Olhamos para o intrometido… Tinha a nossa idade e a nossa cara e não parecia mais feliz do que nós. Ele continuou:

(3)) – Você hesitou entre sair e não sair do gol. Não saiu, levou o único gol do jogo, caiu em desgraça, largou o futebol e foi ser um medíocre propagandista.

(1) – Como é que você sabe?

(4) – Eu sou você, se tivesse saído do gol. Não só peguei a bola como me mandei para o ataque com tanta perfeição que fizemos o gol da vitória. Fui considerado o herói do jogo. No jogo seguinte, hesitei entre me atirar nos pés de um atacante e não me atirar. Como era um herói, me tirei… Levei um chute na cabeça. Não pude ser mais nada. Nem propagandista. Ganho uma miséria do INSS e só faço isto: bebo e me queixo da vida. Se não tivesse ido nos pés do atacante…

(5) Ele chutaria para fora. Quem falou foi o outro sósia nosso, ao lado dele, que em seguida se apresentou.

(6) – Eu sou você se não tivesse ido naquela bola. Não faria diferença. Não seria gol. Minha carreira continuou. Fiquei cada vez mais famoso, e agora com fama de sortudo também. Fui vendido para o futebol europeu, por uma fábula. O primeiro goleiro brasileiro a ir jogar na Europa. Embarquei com festa no Rio…

(1 2 3) – E o que aconteceu? perguntamos os três em uníssono.

(6) – Lembra aquele avião da VARIG que caiu na chegada em Paris?

(1) – Você…

(6) – Morri com 28 anos.

(1) – Bem que tínhamos notado sua palidez.

(7) – Pensando bem, foi melhor não fazer aquele teste no Botafogo…

(8) – E ter levado o chute na cabeça…

(7) – Foi melhor, continuou, ter ido fazer o concurso para o serviço público naquele dia. Ah, se eu tivesse passado…

(9) – Você deve estar brincando.

(1) Disse alguém sentado a minha esquerda. Tinha a minha cara, mas parecia mais velho e desanimado.

(1) – Quem é você?

(9) – Eu sou você, se tivesse entrado para o serviço público.

(1) Vi que todas as banquetas do bar à esquerda dele estavam ocupadas por versões de mim no serviço público, uma mais desiludida do que a outra. As consequências de anos de decisões erradas, alianças fracassadas, pequenas traições, promoções negadas e frustração. Olhei em volta. Eu lotava o bar. Todas as mesas estavam ocupadas por minhas alternativas e nenhuma parecia estar contente. Comentei com o barman que, no fim, quem estava com o melhor aspecto, ali, era eu mesmo. O barman fez que sim com a cabeça, tristemente. Só então notei que ele também tinha a minha cara, só com mais rugas.

(1) – Quem é você? perguntei.

(10) – Eu sou você, se tivesse casado com a Doralice.

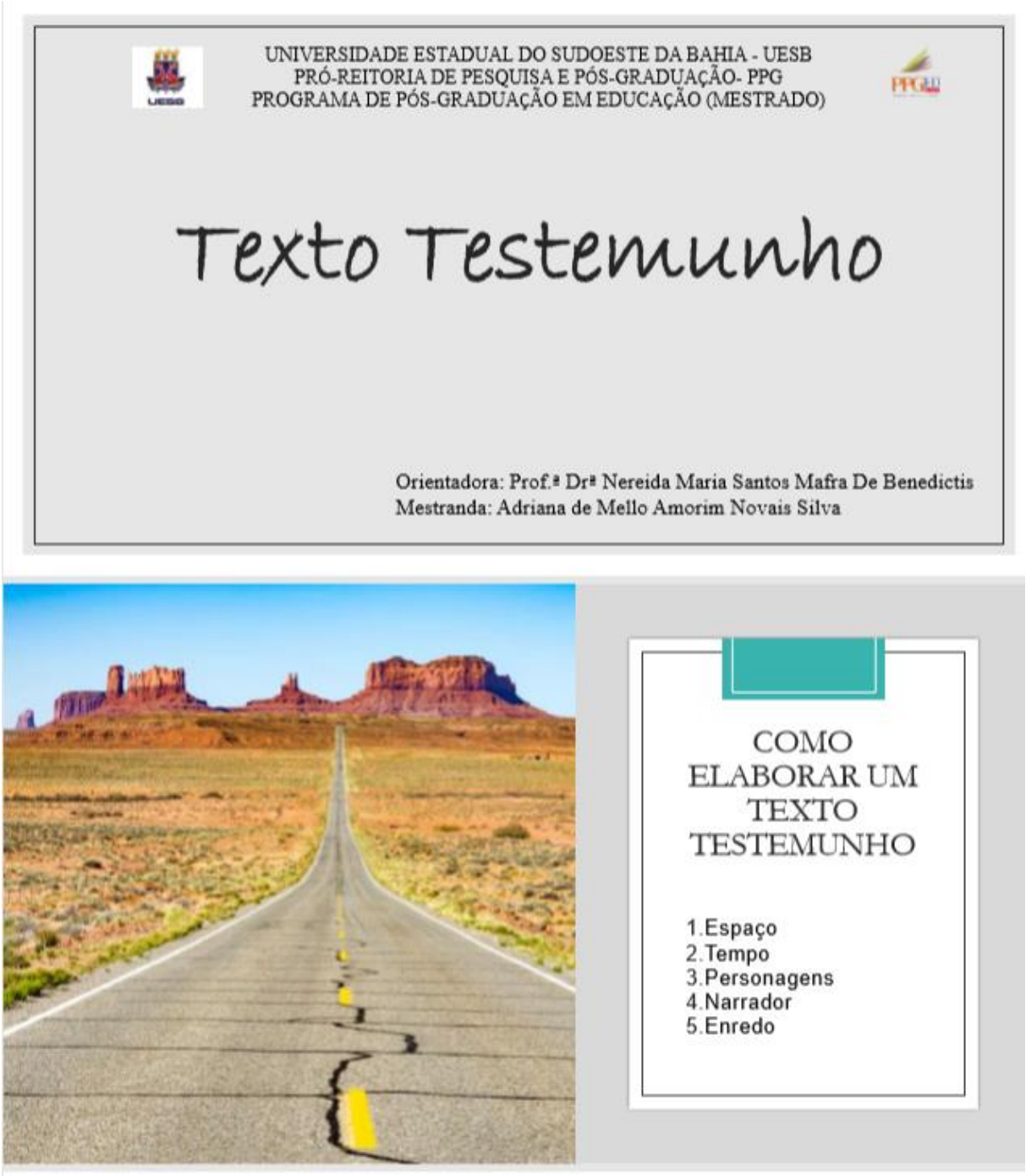
(11) – E..?

(12) Ele não respondeu. Só fez um sinal, com o dedão virado para baixo…

(1) Creio que a vida não é feita das decisões que você não toma, ou as atitudes que você não teve, mas sim, aquilo que foi feito!

(1) Se bom ou não, penso, é melhor viver do futuro que do passado!

Apêndice G - Slides no PowerPoint com o tema “Texto Testemunho”



De acordo coma língua portuguesa a palavra "Testemunhar" significa: dar testemunho sobre algo, depoimento, testificar, ver, presenciar, assistir, confirmar, servir como testemunho de, expressar. E uma das orientações de Jesus foi de que os seus seguidores fossem também suas testemunhas.
(https://www.infoescola.com/cristianismo/testemunho/)

TESTEMUNHO [...] Recurso à experiência alheia ou às asserções alheias como método de prova para as proposições que expressem fatos. Aristóteles já observara que é possível referir-se "a questões de fato ou a questões de caráter pessoal", que também são questões de fato. (ABBAGNANO, 2007)

Todo mundo tem uma história, e como um cristão, uma das histórias mais poderosas que você pode compartilhar é o testemunho pessoal da sua fé. Mas, como com qualquer narrativa, um testemunho escrito eficaz precisa seguir certa estrutura. (https://pt.wikihow.com/Escrever-Seu-Testemunho)

Narrativa de um testemunho, é aquele que conta uma história por meio da sequência de fatos.

ESPAÇO: Deve ser definido logo do texto, pois o leitor precisa saber onde a narrativa acontece, facilitando a compreensão do texto.

PERSONAGEM: São os indivíduos que participam das ações citadas pelo narrador.

ENREDO: É a sucessão de fatos e ações que constituem a narrativa, e tem como obrigatoriedade um começo, meio e fim.

TEMPO : Defina qual será a demarcação de tempo em que a narrativa aconteceu. O tempo pode ser por um período real de horas, dias, meses e etc.

NARRADOR: O narrador é a parte essencial da narração, é quem de fato conta a história narrada.

NARRADOR-PERSONAGEM: Narra e participa da história, assumindo o papel de narrador e de personagem. Nesse caso, a narração acontece sempre em primeira pessoa

Fonte: https://www.kuadro.com.br/posts/como-escrever-um-texto-narrativo/

Texto Testemunho.

Vamos pensar em um espaço do seu convívio social?

Meu papel no meio em que vivo.

- Na família
- No trabalho
- Na escola

Rememore uma história, em que você participou, e que precisava de uma resolução. Você pode estar em qualquer posição na história.

Texto Testemunho.

Quando aconteceu?

Como aconteceu?

Qual a sua participação?

Onde aconteceu?

Quem estava lá?

Hoje, com suas várias vivências você se comportaria diferente?

Mãos a obra!!!!!!!!!!!!!

Apêndice H – Atividade Dialógica 3

UESB	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO- PPG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)	PPGED UESB

Orientadora: Prof.ª Drª Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis
Mestranda: Adriana de Mello Amorim Novais Silva

Pesquisa de Campo

Local: Colégio Estadual Adelmário Pinheiro (CEAP)
Modalidade/série: 3º Tempo Formativo Eixo Temático VI (**HUMANAS)**
Turno: Noturno
Amostra: 11 sujeitos

Tema Gerador
"A Geografia em minha Vida"

Atividade Dialógica 3
Data: 07/10/2019 e 08/10/2019
Horário: 18:50h às 21:30h

3º Eixo Temático: Conhecimentos geográficos que aprendi em sala de aula.

Questão de pesquisa: Os saberes construídos nas aulas de Geografia são utilizados nas relações do cotidiano dos sujeitos da EJA? Qual a importância dos saberes geográficos sistematizados na escola para os sujeitos da modalidade EJA em suas relações sociais?
Produto final: Mapas Conceituais

Sequência Didática:
1. Acolhimento dos sujeitos da pesquisa;
2. Conversa informal sobre o dia dos sujeitos;
3. Apresentação das atividades a serem desenvolvidas no dia;
4. Atividade dialógica;
5. Conclusão.

Desenvolvimento:

Etapa 1: O pesquisador irá organizar a sala da Biblioteca para receber os sujeitos da pesquisa.

- Carteiras em semicírculo
- Toalha na mesa, café e biscoitos.
- Instalação do Datashow e da caixa de som.

Etapa 2: O pesquisador receberá os sujeitos da pesquisa na sala da Biblioteca do CEAP.
- Tempo: 18:50 às 19:10

Etapa 3: Com os sujeitos acomodados, em um diálogo informal, conversar sobre o dia de cada um.
- Tempo: 19:10 às 19:30
- Material: gravador e máquina fotográfica.

1. Informar que, ao falarem, precisam se identificar, e que serão gravadas as falas durante as atividades.
2. A pesquisadora fará a apresentação do seu dia, buscando quebrar possíveis barreiras.
3. Um a um, testemunharão um pouco do seu dia.

Etapa 4: Apresentar as ações e atividades que irão ser desenvolvidas no dia.
- Tempo: 19:30 às 19:35
- Material: Sequência didática

1. A pesquisadora irá apresentar a sequência das atividades a serem desenvolvidas.
2. Retirar possíveis dúvidas.

Etapa 5: Exibição do vídeo "As cidades se transformam com o passar do tempo" para motivar os sujeitos a pensarem sobre os conteúdos geográficos trabalhados em sala de aula.
- Tempo: 19:35 a 20:00
- Material: Pendrive, folhas de papel A4
- Vídeo: "As cidades se transformam com o passar do tempo"; 4min:03s; Fonte: https://www.youtube.com /watch?v=M3HDz4-665c
  - Resumo: O vídeo nos apresenta o processo de urbanização das cidades. As transformações do espaço geográfico, no caso a cidade, são apresentadas de forma lúdica. O avô apresenta ao seu neto como aquele espaço antigamente tinha traços da paisagem natural e com o passar do tempo foi se transformando em paisagem humanizada. Nas falas e imagens é perceptível o desenvolvimento e modernização dos meios de transporte, da infraestrutura e dos serviços (hospitais, escolas, moradias) que as cidades oferecem. No vídeo está presente também a influência do êxodo rural e as dificuldades com os novos tipos de emprego, relacionando com a necessidade de uma educação escolar.

1. Entregar uma folha para rascunho. Para que os sujeitos possam anotar possíveis inquietações, pensamentos e observações para o diálogo. Anotar os conteúdos de Geografia que aparecem no vídeo.
2. Exibição do vídeo "As cidades se transformam com o passar do tempo";

3. Conteúdos e Categorias:

Conteúdos trabalhados em sala de aula: Geografia e as categorias de análise; Riquezas e Pobrezas Ambientais; Capitalismo e construção do Espaço Geográfico: pobrezas e riquezas no espaço urbano; Globalização e espaço geográfico; Estado-Nação e território brasileiro.

Categorias internas: Espaço Geográfico, Lugar e Paisagem.

4. Questões norteadoras:

a. Vocês perceberam as transformações?

b. Vamos fechar os olhos por um momento e rememorar os lugares por onde passaram para chegar ao CEAP.

c. Do início do ano até hoje houve alguma mudança? Relatem algumas destas mudanças (RESPOSTAS INDIVIDUAIS)

d. O vídeo nos apresenta vários conteúdos estudados pela Geografia. Vamos buscar na memória e apresentar?

- Possíveis conteúdos que poderão ser apresentados pelos sujeitos: Lugares; Paisagem Natural e Paisagem Humanizada; Desenvolvimento tecnológico; Serviços: infraestrutura, saúde, moradia, educação, transportes; Tipos de trabalho; Êxodo Rural; outros.

e. De acordo com a realidade da cidade de Vitória da Conquista cada estudante irá dar exemplos práticos dos conteúdos trabalhados no vídeo.

1. Quais os **lugares** que fazem parte da sua vida?
2. Ainda existem **Paisagens Naturais** em Vitória da Conquista? Exemplifique.
3. Quais as transformações, Paisagem Humanizada, no espaço geográfico que vocês observam aqui na nossa cidade?
4. Como podemos perceber o **desenvolvimento tecnológico** aqui na cidade?
5. Como estão os **serviços de infraestrutura, saúde, moradia, educação e transportes** na cidade?
6. Quais os **tipos de trabalho** que podemos encontrar em nossa cidade?
7. Por que os sujeitos de Vitória da Conquista **migram** para cidades maiores, ou por que pessoas vem morar em Vitoria da Conquista?
8. Você conhece alguém que morava na zona rural e veio para a cidade? Estas pessoas vieram em busca de que?
9. PENSE...

f. Para você, é importante estudar estes conteúdos da Geografia? Por quê? (RESPOSTAS INDIVIDUAIS)

Etapa 6: Exibição do curta metragem "Ilha das Flores" para motivar os sujeitos a pensarem sobre os conteúdos geográficos trabalhados em sala de aula.

- Tempo: 20:00 a 20:30
- Material: Pendrive, folhas de papel A4
- Curta-metragem: "Ilha das Flores"; 13min; Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=bVjhNaX57iA
  - Resumo: A Ilha das Flores está localizada à margem esquerda do Rio Guaíba, a poucos quilômetros de Porto Alegre. Para lá é levada grande parte do lixo produzido na capital. Este

lixo é depositado num terreno de propriedade de criadores de porcos. Logo que o lixo é descarregado dos caminhões os empregados separam parte dele para o consumo dos porcos. Durante este processo começam a se formar filas de crianças e mulheres do lado de fora da cerca, à espera da sobra do lixo, que utilizam para alimentação. Como as filas são muito grandes, os empregados organizam grupos de dez pessoas que, num tempo estipulado de cinco minutos, podem pegar o que conseguirem do lixo. Acabado o tempo, este grupo é retirado do local, dando lugar ao próximo grupo.

1. Entregar uma folha para rascunho. Os sujeitos poderão fazer possíveis anotações acerca das inquietações, pensamentos e observações para o diálogo;
2. Exibição do curta-metragem "Ilha das Flores";
3. Categorias:

Conteúdos trabalhados: Geografia e as categorias de análise; Riquezas e Pobrezas Ambientais; Capitalismo e construção do Espaço Geográfico: pobrezas e riquezas no espaço urbano; Globalização e espaço geográfico; Estado-Nação e território: Brasil.
Categorias internas: Espaço geográfico, lugar, paisagem, território
Categorias de análise: Meio Ambiente: consumo, desperdício e sustentabilidade; Produção Agrícola; Cadeia Produtiva; Capitalismo; Comércio; Espaços Urbanos; Globalização; Redes; Migração; Trabalho formal e informa; Desigualdades sociais.

4. Questões norteadoras:

a. Vamos fechar os olhos por um momento e rememorar os lugares que fazem parte da sua vida: supermercados, lojas, lanchonetes, casa de amigos e parentes, a escola, o centro da cidade, jardins públicos, ...
b. Do início do ano até hoje houve alguma mudança? Relatem algumas destas mudanças.
c. O vídeo nos apresenta vários conteúdos estudados pela Geografia. Vamos buscar na memória e apresentar?

- <u>Possíveis conteúdos a serem apresentados pelos sujeitos</u>: Meio Ambiente, Produção Agrícola, Cadeia Produtiva, Capitalismo, Industrialização; Comércio, Espaços Urbanos, Globalização, Redes, Migração, Trabalho formal e informal, Desigualdades sociais.

d. Trazendo para a nossa realidade, a cidade de Vitória da Conquista, cada um de vocês irá dar exemplos práticos dos conteúdos trabalhados no vídeo.

1. Qual a importância da coleta seletiva para o **Meio Ambiente**? Todo material descartado é lixo? Uma ação que poderia diminuir os impactos ambientais em nossa cidade? Fale sobre um problema que considera grave relacionado ao meio ambiente da cidade.
2. A economia do município de Vitoria da Conquista ainda está relacionada a agricultura. Quais os produtos agrícolas produzidos na nossa região? Conhece algum produtor, o que produz? Vende seus produtos aqui na cidade? (**Produção Agrícola**)
3. Lembre-se de um produto que faz parte da sua alimentação. Faça o caminho deste produto até chegar a sua mesa. (**Cadeia Produtiva, Redes**)
4. Vitoria da Conquista possui um centro industrial. Qual o nome? Onde se localiza? Quais os produtos produzidos? São comercializados na cidade, ou são comercializados em outros

municípios, Estados? Este centro industrial movimenta a economia local? Quais as outras indústrias do nosso município? (**Industrialização**)

5. No comércio local, nós podemos encontrar quais produtos? De onde vem? Conhece alguém que trabalha no comércio? O que estão falando sobre as vendas? (**Comércio, Redes**)

6. Nossa cidade está crescendo em população e em espaços ocupados, chamamos de urbanização. Como está a infraestrutura? Como podemos perceber este crescimento? (**Espaços Urbanos**)

7. Estamos em um mundo cada vez mais conectado. Com o avanço técnico científico e informacional o mundo está cada vez mais interconectado, onde todos tem acesso a tudo. Mas, estes avanços na área da saúde, informação, transporte, e comunicação realmente chegam a todos? Por que não? O que impede que você possa ter acesso ao que o mundo oferece? (**Globalização**)

8. Muitas pessoas de outras cidades, Estados, regiões e países distantes vieram morar em Vitória da Conquista. Por que você acha que elas vieram para cá? Como estas pessoas foram recebidas? Elas tiveram acesso à escola, saúde e educação? Conhece alguém que está trabalhando em Conquista? Conte um pouco. (**Migração**),

9. O nível de desemprego no Brasil chegou a 12%, um índice muito alto. Como está o mercado de trabalho aqui na cidade? Quais os tipos de trabalho que podemos encontrar? Quais as exigências para conseguir a vaga? E os trabalhos com carteira assinada? (**Trabalho formal e informal**)

10. Sabemos que vivemos em uma sociedade desigual, em Vitória da Conquista não é diferente. O que poderíamos fazer para diminuir as diferenças entre os mais ricos e os mais pobres? (**Desigualdades sociais**).

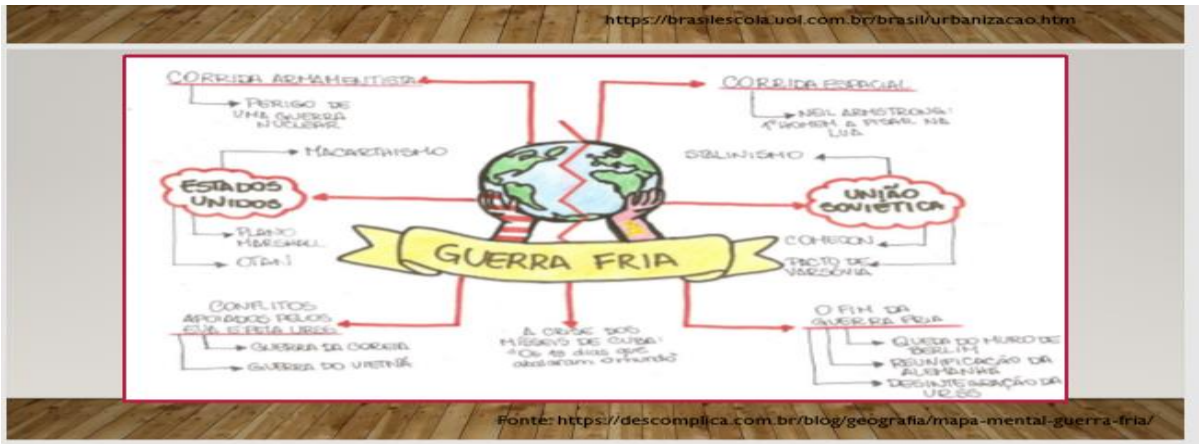
Etapa 7: Explicação sobre como produzir um Mapa Conceitual e acompanhar a produção.

- Tempo: 20:40 às 21:30 min
- Material: Folhas de papel A2, caneta/lápis/borracha.

1. Exibição dos slides do PowerPoint sobre como produzir um Mapa Conceitual;
2. Tirar dúvidas.
3. Entregar material para a construção dos mapas conceituais: individual.
4. Orientar na construção.
5. Recolher o material elaborado.

Apêndice I - Slides no PowerPoint com o tema “Mapa Conceitual”

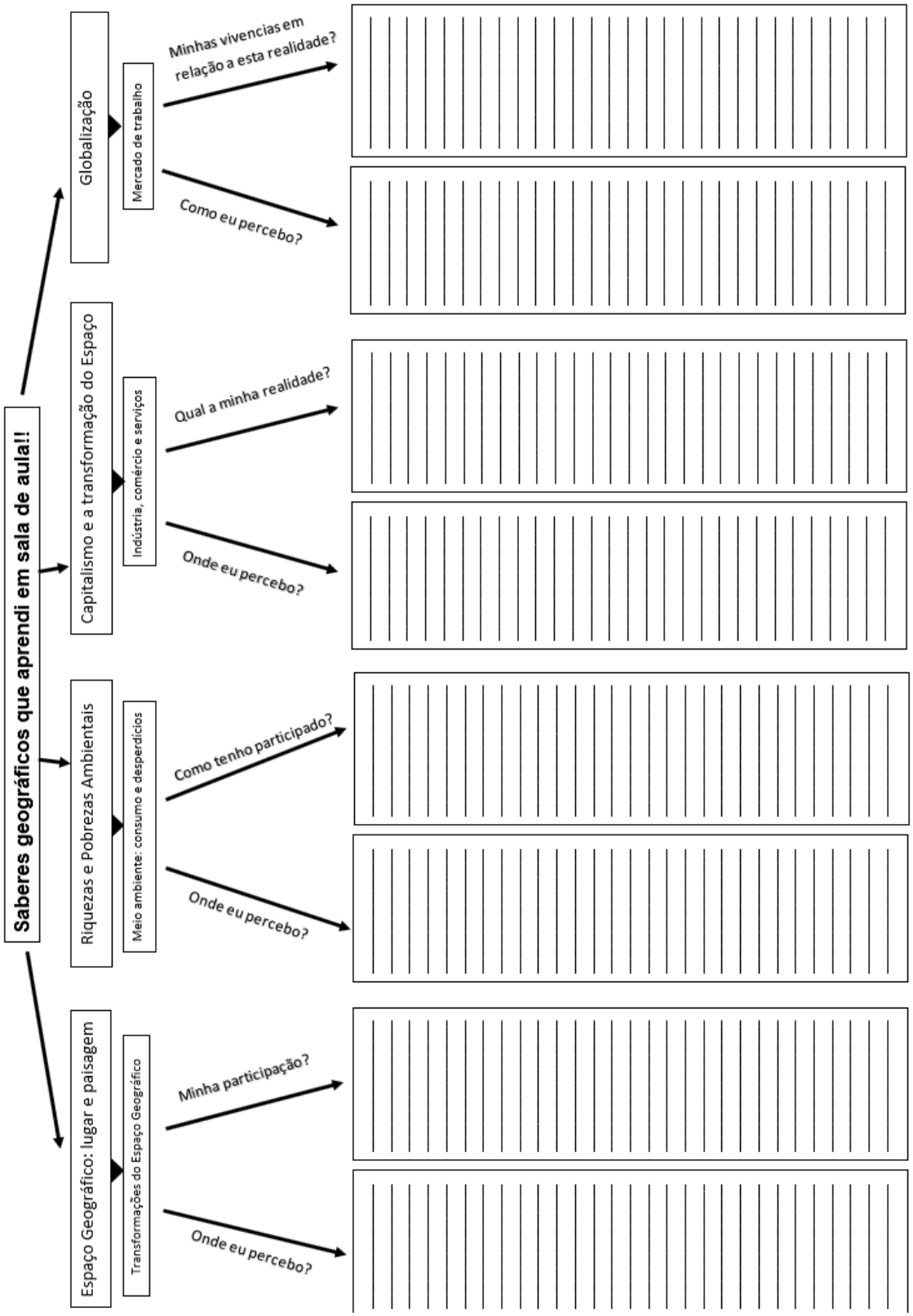
Fonte: https://www.significados.com.br/mapa-conceitual/
extensão territorial das cidades.
URBANIZAÇÃO
Processo de urbanização no período industrial teve duas grandes causas:
Fatores atrativos: industrialização
Fatores repulsivos: "expulsão" da população
Processo em que o espaço rural se transforma em espaço urbano
Êxodo Rural: migração da população do campo para a cidade
https://brasilescola.uol.com.br/brasil/urbanizacao.htm


https://brasilescola.uol.com.br/brasil/urbanizacao.htm
CORRIDA ARMAMENTISTA
CORRIDA ESPACIAL
MACARTISMO
ESTADOS UNIDOS
UNIÃO SOVIÉTICA
GUERRA FRIA
CONFLITOS APOIADOS PELOS EUA E PELA URSS
O FIM DA GUERRA FRIA
Fonte: https://descomplica.com.br/blog/geografia/mapa-mental-guerra-fria/

Globalização nas Organizações
Transformações
Avanço Tecnologico
Internet
Dinamina e Velocidade
Interação Mundial
Cultural
Politica
Econômica
Comunidade Globalizada
Fonte: http://destaquedasociologia.blogspot.com/2014/08/mapa-conceitual.html

Fonte: http://destaquedasociologia.blogspot.com/2014/08/mapa-conceitual.html
Saberes geográficos que aprendi em sala de aula!!!!
Espaço Geográfico: lugar e paisagem
Transformações do Espaço Geográfico
Onde eu percebo?
A minha participação?
Riquezas e Pobrezas Ambientais
Meio Ambiente: consumo e desperdício
Onde eu percebo?
Como tenho participado?
Capitalismo e a transformação do Espaço
Industria, comercio e serviços.
Onde eu percebo?
Qual a minha realidade?
Globalização
Mercado de trabalho
Onde eu percebo?
Vivencias em relação a esta realidade?
Mãos a obra!!!!

Apêndice J – Mapa Conceitual (adaptado) com o tema "Saberes geográficos que aprendi em sala de aula!!!



Apêndice L - Transcrição dos Mapas Conceituais por Eixo Temático

Espaço Geográfico: lugar e paisagem
(Transformações do Espaço geográfico)

Sujeitos	Onde eu percebo?	Minha participação?
Amazonita	• Escola; • Campo; • Praças.	• Eu estudo; • Eu jogo bola; • Eu tiro um lazer.
Citrino	• Escola; • Praças; • Quadras de futebol; • Hospital; • Mercado; • Salão; • Clube; • Rosa;	• Na escola sou estudante; • Nas praças tiro um lazer; • Na quadra minha participação e jogando bola; • No hospital faço exames; • No mercado fasso as minhas compras; • No salão mudo meu visual; • No clube nado nas picinas; • Na rosa cultivo plantas.
Ametista	• A região de Nova Canaã "endiretor"; • Quando eu morava lá era tudo muito diferente; • Vitória da Conquista logo quando eu vim morar aqui era muito diferente, e hoje ta muito diferente.	• Hoje quando eu vou lá percebo muitas mudanças como escolas unidades de saúde entre outros pontos, como a mais quantidade de casas, desenvolvimento; • Vitória da Conquista hoje está muito diferente com muitas mudanças como mais prédios, creches, unidades de saúde mais praças ruas pavimentadas e etc.
Esmeralda	• eu percebo que o meu bairro antes não era asfaltado, agora quase todas as ruas estão; • Antes o que eram casas agora são prédios, mercados, farmácias.	• Em algumas dessas transformações eu ajudei a construir, e em outras ao comprar também ajudei nas transformações.
Granada	• Eu percebo que em Vitória da Conquista existe vários bairros que o lugar e a paisagem mudou conforme o tempo, como o bairro lagoa das flores que ao uns 10 anos atrás era tudo mato e hortas e hoje em dia já tem quadras, postos de gasolina, restaurantes e muitas casas.	• Minha participação é que vou muito lá comprar verduras e as vezes almoço nos restaurantes e visitar alguns parentes que mora ali.
Opala	• Vitoria da Conquista é um cidade da população muitas	• Eu sair mais mãe eu fui mais ela no centro fazer um compra para a casa que tava

	oportunidades de trabalho e vagas de muitas trabalho.	“pesimgendo”. Mais minha irmã ela saiu procura uma trabalho.
Topázio	• Bairros, ruas e transporte onde eu posso ter uma precepcao de mudança, ou seja, pequenas mudanças que tem feito uma grande diferença em Vitória da Conquista, ou ate mesmo, em meu bairro, que antes não havia creches, ou campo agora temos.	• Tendo como base a minha observação, como cidadã observando e torcendo para mais transformações cabíveis ao meu bairro.

Fonte: Atividade Dialógica 3, Etapa 7, Mapa conceitual,07 outubro de 2019.

Riquezas e Pobrezas Ambientais
(Meio ambiente: consumo e desperdícios)

Sujeitos	Onde eu percebo?	Como tenho participado?
Amazonita	• Mercado; • Feirinhas;	• As coisas que passa da validade elas jogar fora; • As “x” ou frutas jogadas no lixão.
Citrino	• Nas ruas; • Nos rios; • Nos mares; • Mercado; • Mineradora da Vale; • Amazônia; • Hort frutes.	• Nas ruas não jogo lixo; • Nos rios tenho participado não poluindo; • O consumo do supermercado e muito grande sobre a mercadoria a maioria vai pro lixo; • A Vale poluiu a cidade de Brumadinho; • O desmatamento da Amazônia está cada vez maior; • Nos hortifruti o desperdício de frutas e muito grande.
Ametista	• Hoje o consumo em Vitória da Conquista o consumo é muito alto em geral, como a muita diferença no meio ambiente em Vitória da Conquista e desmatamento está maior que antes; • Conquista hoje tem sua riqueza também como a cultura;	• Na minha casa a um consumo de frutas e verduras é muito alto e os desperdícios também; • E hoje sabemos do nível muito alto de desmatamento • Conquista hoje nível muito alto de poluição, queimadas, alagamento, entre outros problemas.
Esmeralda	• As nossas riquezas ambientais como a Amazônia que é extraído a borracha, a	• Quando eu consumo algo ou algum produto que não gosto e acabo descartando na rua ou em lugares inadequados, acabam

	madeira, as sementes para fazer perfume, mas as queimadas estão causando o desmatamento para a poluição que causa o empobrecimento da natureza;	poluindo ou causando transtornos no meio ambiente.
Granada	• Percebo muitos lugares onde é mata sendo desmatadas, mais pro lado do sul, e muita poluição nos litoral, lugares de praia que vai muito turista e acaba jogando lixo ali onde está e acaba poluindo e sujando o meio ambiente.	• Tenho participado, não poluindo aqui a minha cidade, para não acabar indo pra esse lugares, como não jogando lixo na rua tentando manter o ambiente limpo.
Opala	• A riquezas e pobrezas é uma pesonagem que muitas riquezas cacidade da pobrezas.	Não respondeu.
Topázio	• A falta de cuidados nas limpezas das ruas da cidade, as queimadas não so no meu bairro, mas nos noticiários que podemos observar com o que vem acontecendo na Amazônia, ou até mesmo próxima a nós e o desperdício que vem aumentando havendo assim desigualdades.	• Auxiliando o bom funcionamento desse consumo ajudando do máximo, contra o desperdício, separando o lixo diariamente, mantendo assim o consumo da água, economizando mais, e desperdiçando menos, não jogando lixo na rua, que com pouco de cada um vai surgindo efeito.

Fonte: Atividade Dialógica 3, Etapa 7, Mapa conceitual,07 outubro de 2019.

Capitalismo e a transformação do Espaço
(Industria, comercio e serviços)

Sujeitos	Onde eu percebo?	Qual a minha realidade?
Amazonita	Não respondeu.	Não respondeu.
Citrino	• Serviço publico; • Saúde; • São Paulo.	• O serviço publico na minha cidade esta um orror; • A saúde na minha cidade esta extremamente ororosa, pessoas nos corredores; • Em São Paulo as oportunidades de trabalho no comercio é melhor.

Ametista	• Conquista tem seu capital com o centro; • É industrial com muitas indústrias e vários comércios que trás muitos empregos para os moradores de Conquista das regiões e também das cidades vizinhas mas também a muito desemprego para milhões.	• A realidade é que essa indústria oferece emprego mais para aqueles que são qualificados que tem experiencia; • E a muita dificuldade também a população tá desempregada por falta de estudo e experiencia.
Esmeralda	• Nos serviços em que eu trabalho na construção civil eu vejo cidades pequenas sendo urbanizadas;	• Na área da construção civil eu não fico desempregado e tem empregado muita gente, não tenho o que queixar nesse tipo de serviço.
Granada	• Percebo que na minha cidade tem muita indústria e comercio e esta crescendo mais a cada dia e com isso surge vários serviços para as pessoas, isso ajuda bastante a crescer o capitalismo de Vitoria da Conquista e cidades vizinhas.	• Minha realidade e prestar alguns serviços ao comercio, como lojas, tipo carregando móveis para casa das clientes que comprou e nos chamou para buscar.
Opala	Não respondeu.	Não respondeu.
Topázio	• Na indústria eu posso perceber a construção de prédios e industrialização que vem com o processo capitalista, gerando transformações no comercio e serviços. • Algo que vem aumentando no mercado com força, no espaço.	• A industrialização tem sido uma potência forte no mercado mais as oportunidades tem sido competitivas principalmente se tratando de experiencia que muitos ainda não tem por questões de falha em Vitória da Conquista, BA.

Fonte: Atividade Dialógica 3, Etapa 7, Mapa conceitual,07 outubro de 2019.

Globalização (mercado de trabalho)

Sujeitos	Onde eu percebo?	Minhas vivências em relação a esta realidade?
Amazonita	Não respondeu.	Não respondeu.
Citrino	• Empresas; • Comercio; • Cursos.	• A maioria da empresa para contratarem você tem que ter Ensino Médio ou faculdade; • No começo você precisa tá pelo menos no Ensino Médio para conseguir emprego e so fica no emprego se concluir os estudos;

		Pessoas fazem cursos para trabalharem pra sir mesmo como cabeleireiro
Ametista	• O mercado de trabalho hoje em Conquista foi "rasuavel" em alguns pontos; • Tem muita forma de ser preparada por falta de emprego também; • Muita gente hoje tenta montar seu próprio negócio por falta de emprego na cidade.	• Minha vivência no mercado de trabalho, a mais distante porque eu hoje escolhir trabalhar por conta própria mas dependo muito das grandes conhecidos de Conquista pra que eu poço fazer meu trabalho e preciso também de clientes que estejam trabalhando para também me dar trabalho.
Esmeralda	• Eu percebo que o mercado de trabalho está exigindo cursos técnicos e Ensino Médio completo e mais capacitação.	• Por isso voltei a estudar para "mim" preparar para o mercado de trabalho, porque se eu continuar assim como estou a tendência e ficar mais difícil.
Granada	• Mercado de trabalho vem crescendo bastante agora no nosso pais mais também esta tendo muitas exigências como: experiencia, estudo completo, cursos técnicos, e muitos que estão buscando o primeiro emprego as vezes não consegue vaga porque não tem experiencia por ser o primeiro emprego.	• Minha realidade é que já passei muito por isso de ir atrás de trabalho e nunca consegui por causa dessa exigência, e pro isso hoje trabalho pra mim mesmo e sociedade com meu pai
Opala	Não respondeu.	Não respondeu.
Topázio	• Mercado de trabalho na cidade de V. Conquista BA, uma das maiores	• Assim como eu buscando melhoramento pra que essas vagas no mercado de trabalho possam ser preenchidas não só para profissionais da área, mais

	cidades baianas com um fator grande quer é o mercado de trabalho no comércio, nas empresas e indústria.	para os que querem e estão começando incluindo a cidade de Vitória da Conquista.

Apêndice M – Atividade Dialógica 4

UESB	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO- PPG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)	PPGED UESB

Orientadora: Prof.ª Drª Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis
Mestranda: Adriana de Mello Amorim Novais Silva

Pesquisa de Campo

Local: Colégio Estadual Adelmário Pinheiro (CEAP)
Modalidade/série: 3º Tempo Formativo Eixo Temático VI (**HUMANAS)**
Turno: Noturno
Amostra: 11 sujeitos

Tema Gerador
"A Geografia em minha Vida"

Atividade Dialógica 4
Data: 10.10.2019
Horário: 18:50h às 21:30h

4º Eixo Temático: Minha leitura de mundo mudou?

Questão de pesquisa: Os sujeitos da EJA reconstroem suas relações sociais por meio das aulas de Geografia?
Produto final: Cartas

Sequência Didática:
1. Acolhimento dos sujeitos da pesquisa;
2. Conversa informal sobre o dia dos sujeitos;
3. Apresentação das atividades a serem desenvolvidas no dia;
4. Atividade dialógica;
5. Conclusão.

Desenvolvimento:

Etapa 1: O pesquisador irá organizar a sala da Biblioteca para receber os sujeitos da pesquisa.
- Carteiras em semicírculo

- Toalha na mesa, café e biscoitos.
- Instalação do Datashow e da caixa de som.

Etapa 2: O pesquisador receberá os sujeitos da pesquisa na sala da Biblioteca do CEAP.
- Tempo: 18:50 às 19:10

Etapa 3: Com os sujeitos acomodados, em um diálogo informal, conversar sobre o dia de cada um.
- Tempo: 19:10 às 19:30
- Material: gravador e máquina fotográfica.

1. Informar que, ao falarem, precisam se identificar, e que serão gravadas as falas durante as atividades.
2. A pesquisadora fará a apresentação do seu dia, buscando quebrar possíveis barreiras.
3. Um a um, testemunharão um pouco do seu dia.

Etapa 4: Apresentar as ações e atividades que irão ser desenvolvidas no dia.
- Tempo: 19:30 às 19:35
- Material: Sequência didática

1. A pesquisadora irá apresentar a sequência das atividades a serem desenvolvidas.
2. Retirar possíveis dúvidas.

Etapa 5: Rememorar os diálogos sobre os saberes geográficos que foram apresentados nas atividades anteriores e solicitar que os sujeitos relacionem com as suas vivências.

Questões norteadoras:
g. Para você, é importante estudar os conteúdos da Geografia? Por quê? O que a Geografia trouxe para a vida de vocês? (RESPOSTAS INDIVIDUAIS)

Etapa 6: Exibição do vídeo “A carta” para motivar os sujeitos a pensarem sobre suas vidas, e a importância dos saberes geográficos adquiridos em sala de aula para a sua vida cotidiana.
- Tempo: 19:35 a 20:00
- Material: Pendrive, folhas de papel A4
- Vídeo: “A Carta”; 8min:09seg; Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=k8dAU992Ntg
  - Resumo: Este curta metragem nos apresenta os momentos finais de um idoso que mora em um asilo e decide escrever para a filha para contar como é o seu dia a dia. Curta premiado que reflete sobre os idosos em seus momentos derradeiros.

1. Entregar uma folha para rascunho. Para que os sujeitos possam anotar possíveis inquietações, pensamentos e observações para o diálogo;
2. Exibição do vídeo “A carta”;
3. Questões norteadoras:

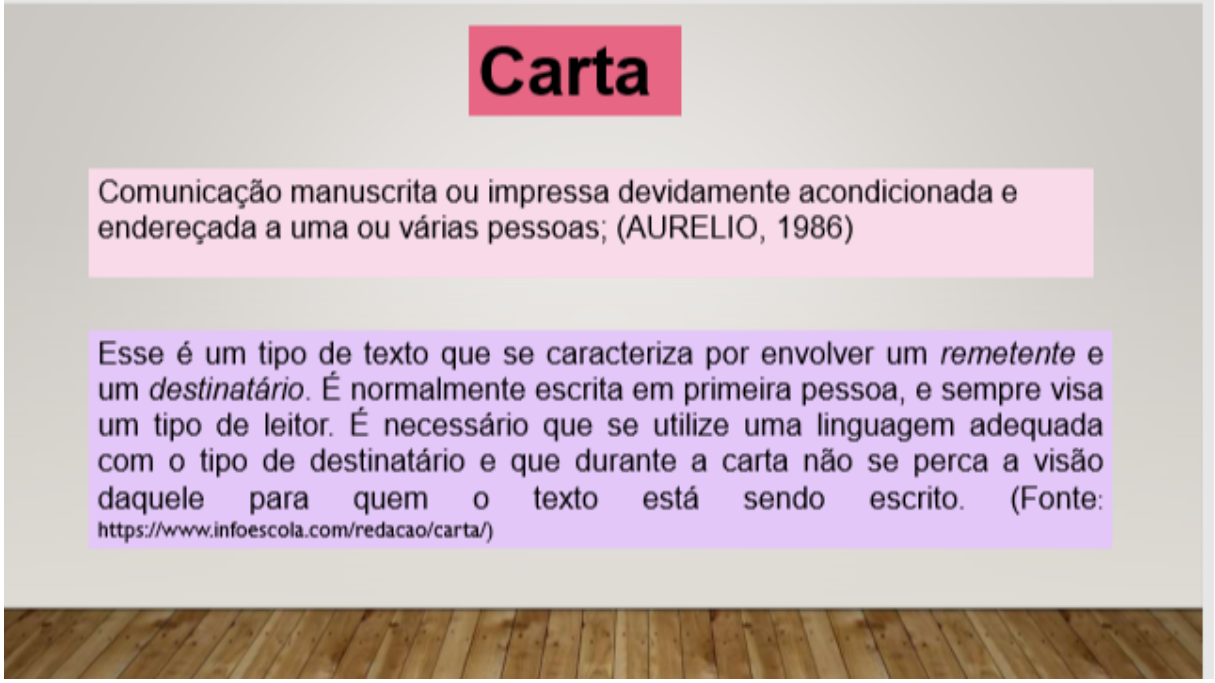
h. Qual a mensagem que o vídeo deixou para você? (RESPOSTAS INDIVIDUAIS)
i. Qual a importância da carta para o senhor do vídeo?
j. O que poderíamos escrever sobre nossas vivências para uma pessoa que nos é querida?
k. Vamos fechar os olhos por um momento e rememorar coisas boas, acontecimentos que nos fizeram crescer, episódios que precisaram dos saberes que adquirimos na escola, especialmente os de Geografia ...
l. Vamos escrever uma carta relatando sobre a experiência dos dias da pesquisa e a importância dos saberes da Geografia para vida de cada um. (RESPOSTAS INDIVIDUAIS)

Etapa 6: Explicação sobre qual a importância de um relato escrito e como produzir uma carta.

- Tempo: 20:00 às 21:30 min
- Material: cópias dos materiais, Envelope de carta; papeis para a carta; caneta/lápis/borracha.

1. Exibição dos slides do PowerPoint sobre a importância de uma carta;
2. Tirar dúvidas.
3. Entregar material para a construção das cartas: individual.
4. Orientar na construção.
5. Recolher o material elaborado.

Apêndice N - Slides no PowerPoint com o tema “A Carta”



A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO ESCRITA !!!!

- No mundo contemporâneo é muito importante a comunicação escrita, pois faz parte do nosso dia a dia.
- Não é nenhum segredo que as melhores vagas no mercado de trabalho - em todas as profissões - são dadas aos melhores comunicadores. Para estar sempre à frente é preciso falar, e principalmente escreve bem.
- Hoje em dia nos comunicamos cada vez mais através da Internet, e-mail, e um texto bem escrito pode ser fundamental em muitas situações.
- As Redes Sociais são muito utilizadas hoje em dia, mas a forma de escrever é muito sucinta e carregada de abreviações e termos populares. Mesmo tendo estas características é bom ter cuidado ao escrever.
- O estudante ou profissional, seja ele de qualquer área, precisa conhecer bem seu idioma e as normas de escrita para que assim possa elaborar textos bem estruturados que transmitam de forma clara seu objetivo, ponto de vista ou intenção.

A carta é um escrito, mas também pode ser mapa.

A Carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal D. Manuel, em 1500 foi o primeiro documento escrito da história brasileira.

Um documento mais complexo ou mais detalhado, geralmente nas escalas médias e grandes, é denominado CARTA.

" O mundo é como um espelho que devolve a cada pessoa o reflexo de seus próprios pensamentos e seus atos. "

Luis Fernando Verissimo

Escreva uma carta para mim...

As aulas de geografia ajudaram você a entender e participar do espaço geográfico em que vive?????????????

Conte-me como é o seu dia a dia, ...

Estou tão curiosa para conhecer você e a sua realidade!!!!!!!!!

Mãos a obra!!!!

Apêndice O – Pesquisa exploratória EJA CEAP 2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO- PPG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

(MESTRADO)

Orientadora: Prof.ª Drª Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis
Mestranda: Adriana de Mello Amorim Novais Silva

Pesquisa de Campo – exploratória 2018

Colégio Estadual Adelmário Pinheiro Data: ___/___/_____
MODALIDADE/SERIE: 3º Tempo Formativo Eixo Temático VI (**HUMANAS)**
TURMA: ____ TURNO: Noturno DISCIPLINA: Geografia

Questionário

Caro educando (a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa no Mestrado de Educação, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, relacionada a modalidade de ensino que estão inseridos, Educação de Jovens e Adultos - EJA. Suas informações, presentes nesse questionário, são de fundamental importância para que eu possa identificar e analisar os sujeitos que estudam nesta modalidade de ensino no Colégio Estadual Adelmário Pinheiro – CEAP.

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Com quantos anos teve seu primeiro emprego? _____
4. Qual a função que exercia? _____
5. Ficou neste emprego por quanto tempo? _____
6. Teve outros empregos? ( ) NÃO passe para a questão 7 ( ) SIM preencha a tabela abaixo

Ano	Função	Local de trabalho	Por quanto tempo

7. No momento, está empregado? ( ) SIM ( ) NÃO passe para a questão 9.
8. Se sim, qual a função que exerce? E onde? _____
9. Trabalhar com carteira assinada é importante/necessário? ( ) SIM ( ) NÃO
10. Já trabalhou ou trabalha com carteira assinada? ( ) SIM ( ) NÃO passe para a questão 12.Na sua carteira de trabalho, quanto tempo tem de trabalho? _____
11. Qual o trabalho que gostaria de exercer? _____