

DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL MARIA FERRAZ DE OLIVEIRA (BELO CAMPO, BAHIA)

CHALLENGES AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN GEOGRAPHY TEACHING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: REFLECTIONS ON THE EXPERIENCE OF THE MARIA FERRAZ DE OLIVEIRA MUNICIPAL SCHOOL (BELO CAMPO, BAHIA)

DESAFÍOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA MUNICIPAL MARIA FERRAZ DE OLIVEIRA (BELO CAMPO, BAHÍA)

 10.56238/revgeov16n5-120

Daniel Reis dos Santos

Graduado em Geografia

Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

E-mail: daniel2010.40@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-7194-8138>

Vilomar Sandes Sampaio

Doutor em Geografia

Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

E-mail: vilomar@uesb.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2897-2197>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6383780323518506>

Welison Nascimento Meira

Graduando em Licenciatura em Geografia

Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

E-mail: meirawelison123@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-0824-6935>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3004931974581837>

Washington de Jesus Caires

Graduando em Licenciatura em Geografia

Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

E-mail: washin156@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5526-1517>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4491429158662841>



Felipe Alves do Prado

Graduando em Licenciatura em Geografia
Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
E-mail: lipe30792@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3191-1445>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0042429945170788>

Luan Silva Barboza

Graduando em Licenciatura em Geografia
Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
E-mail: luanbarboza40@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-0633-1431>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3055969360976053>

Angela Telma Rosa do Carmo

Mestranda em Produção do Espaço Geográfico
Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
E-mail: angelatelm3@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4978-545X>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5864300086937043>

Isaque Abreu Oliveira

Mestrando em Produção do Espaço Geográfico
Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
E-mail: isaqueao@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-1963-5876>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2916923083075603>

Virna Santos Barros

Mestre em Educação
Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
E-mail: barrossvirna@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3902-6963>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2893721022597236>

RESUMO

O artigo analisa os principais entraves e potencialidades do ensino de Geografia na modalidade EJA, tomando como estudo de caso a Escola Municipal Maria Ferraz de Oliveira (EMMFO), localizada em Belo Campo–BA. O texto contextualiza historicamente a EJA como política pública voltada à inclusão social e à reparação educacional, discutindo suas bases legais, desde a Constituição de 1934 até o Plano Nacional de Educação (2014–2024), e a implementação de programas de aceleração de aprendizagem. Metodologicamente, adota abordagem qualitativa e quantitativa, com aplicação de questionários e observações em sala de aula. Os resultados revelam que, embora a escola apresente infraestrutura razoável e corpo docente experiente, persistem desafios como evasão escolar, tempo reduzido das aulas noturnas, carência de materiais didáticos e necessidade de maior escuta institucional. O ensino de Geografia se destaca como instrumento de leitura crítica do espaço e de fortalecimento da cidadania,



promovendo a valorização das experiências de vida dos educandos. Constatou-se que os conteúdos mais apreciados pelos estudantes envolvem temas práticos e visuais, como mapas e relevo, enquanto assuntos abstratos, como placas tectônicas e regionalização, apresentam maior dificuldade. O artigo conclui que o ensino de Geografia na EJA contribui para o desenvolvimento da consciência crítica e para a compreensão das relações sociais e espaciais que estruturam o cotidiano dos educandos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Geografia. Prática Docente.

ABSTRACT

This article analyzes the main obstacles and potential of teaching geography in the EJA (Youth and Youth) program, using the Maria Ferraz de Oliveira Municipal School (EMMFO), located in Belo Campo, Bahia, as a case study. The text historically contextualizes EJA as a public policy focused on social inclusion and educational reparations, discussing its legal foundations, from the 1934 Constitution to the National Education Plan (2014–2024), and the implementation of learning acceleration programs. Methodologically, it adopts a qualitative and quantitative approach, with questionnaires and classroom observations. The results reveal that, although the school has reasonable infrastructure and an experienced faculty, challenges persist, such as dropout rates, reduced night classes, a lack of teaching materials, and the need for greater institutional engagement. Geography teaching stands out as a tool for critically understanding space and strengthening citizenship, promoting the appreciation of students' life experiences. It was found that the content most appreciated by students involves practical and visual topics, such as maps and relief, while abstract topics, such as tectonic plates and regionalization, present greater difficulty. The article concludes that teaching geography in EJA contributes to the development of critical awareness and an understanding of the social and spatial relationships that structure students' daily lives.

Keywords: Youth and Adult Education. Geography Teaching. Teaching Practice.

RESUMEN

Este artículo analiza los principales obstáculos y el potencial de la enseñanza de la geografía en el programa EJA (Juventud y Juventud), utilizando la Escuela Municipal Maria Ferraz de Oliveira (EMMFO), ubicada en Belo Campo, Bahía, como estudio de caso. El texto contextualiza históricamente la EJA como una política pública centrada en la inclusión social y la reparación educativa, discutiendo sus fundamentos legales, desde la Constitución de 1934 hasta el Plan Nacional de Educación (2014-2024), y la implementación de programas de aceleración del aprendizaje. Metodológicamente, adopta un enfoque cualitativo y cuantitativo, con cuestionarios y observaciones de aula. Los resultados revelan que, si bien la escuela cuenta con una infraestructura razonable y un profesorado experimentado, persisten desafíos, como las tasas de deserción escolar, la reducción de las clases nocturnas, la falta de materiales didácticos y la necesidad de un mayor compromiso institucional. La enseñanza de la geografía se destaca como una herramienta para comprender críticamente el espacio y fortalecer la ciudadanía, promoviendo la valorización de las experiencias de vida de los estudiantes. Se encontró que el contenido más valorado por los estudiantes involucra temas prácticos y visuales, como mapas y relieve, mientras que temas abstractos, como placas tectónicas y regionalización, presentan mayor dificultad. El artículo concluye que la enseñanza de la geografía en EJA contribuye al desarrollo de la conciencia crítica y la comprensión de las relaciones sociales y espaciales que estructuran la vida cotidiana de los estudiantes.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Enseñanza de la Geografía. Práctica Docente.



1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), prevista no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), configura-se como uma modalidade de ensino voltada à garantia do direito à educação para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos em idade considerada regular. Ao longo das últimas décadas, a EJA consolidou-se como uma importante política pública de inclusão educacional no Brasil, possibilitando o retorno à escola de sujeitos historicamente excluídos do sistema formal de ensino, em especial trabalhadores, mulheres, populações do campo e idosos.

No entanto, apesar dos avanços legais e pedagógicos, persistem desafios significativos no que se refere à alfabetização, à permanência escolar e à efetivação de práticas pedagógicas que reconheçam as especificidades do público da EJA. A evasão, as dificuldades de conciliar o trabalho com os estudos e a carência de recursos didáticos adaptados são fatores que ainda comprometem a qualidade do ensino e a aprendizagem significativa dos estudantes pertencentes às classes populares.

Nesse contexto, o ensino de Geografia assume papel essencial na formação integral e crítica desses sujeitos, ao favorecer a leitura do espaço vivido, a compreensão das dinâmicas territoriais e o reconhecimento das relações sociais, econômicas e culturais que estruturam o cotidiano. A Geografia escolar, quando mediada por práticas contextualizadas, contribui para o desenvolvimento da consciência espacial e para a formação cidadã, possibilitando que o aluno se compreenda como agente transformador da realidade em que está inserido.

A presente pesquisa tem como objetivo compreender os desafios e as estratégias pedagógicas do ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Maria Ferraz de Oliveira (EMMFO), localizada no município de Belo Campo–BA. Busca-se analisar como os processos de ensino e aprendizagem são conduzidos nessa modalidade e de que forma a prática docente pode promover o desenvolvimento do pensamento crítico e o fortalecimento da identidade dos educandos.

Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa e quantitativa, caracterizando-se como um estudo de caso. Foram utilizados questionários e observações em sala de aula como instrumentos de coleta de dados, com vistas a compreender tanto as percepções dos estudantes quanto as práticas pedagógicas dos professores de Geografia que atuam na EJA.

A relevância desta investigação reside na necessidade de se refletir sobre as condições reais do ensino de Geografia na EJA, identificando obstáculos, potencialidades e caminhos para o aprimoramento da prática docente. Além de contribuir com o debate acadêmico sobre a formação de jovens e adultos no contexto da escola pública, o estudo busca oferecer subsídios para a construção de metodologias mais significativas, que articulem o conhecimento científico à realidade sociocultural dos educandos.



2 POLÍTICA EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS

A EJA constitui uma modalidade de ensino coordenada pela Secretaria de Educação dos estados, com apoio do governo federal. Engloba os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio e tem como principal finalidade assegurar o direito à educação às pessoas que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou continuidade aos estudos na idade considerada adequada. Ao longo da história educacional brasileira, diversas iniciativas buscaram erradicar o analfabetismo, com foco especial na população jovem e adulta.

A política nacional para essa modalidade ganhou densidade com a Constituição de 1934, cujo artigo 152 estabeleceu as bases do Plano Nacional de Educação (PNE), instrumento fundamental para o planejamento e a coordenação das ações educacionais no país. O PNE permitiu a definição de metas e objetivos voltados à melhoria da qualidade do ensino e à ampliação das oportunidades educacionais, destacando a erradicação do analfabetismo como prioridade. Esse movimento foi fortalecido pela Constituição de 1946, que instituiu, em seu artigo 9º, o curso supletivo para adolescentes e adultos, com duração de dois anos e disciplinas como leitura, linguagem oral e escrita, Aritmética, Geometria, Geografia, História do Brasil, ciências naturais e higiene, além de noções de direito usual e desenho. O parágrafo único previa conteúdos de economia doméstica e puericultura destinados às alunas (Brasil, 1946).

Em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado no Rio de Janeiro, representou um marco importante ao propor a reorientação das metodologias voltadas ao ensino de adultos, enfatizando a centralidade da experiência do educando no processo de aprendizagem. Esse período foi caracterizado por intensa mobilização social e pelo surgimento de movimentos expressivos, como o Movimento de Educação de Base (CNBB, 1961), o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), os Centros Populares de Cultura (UNE) e a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” (Prefeitura de Natal) (Strelhow, 2010).

Com o golpe militar de 1964, ocorreram severos retrocessos no campo educacional, expressos na censura de materiais, perseguições, prisões e exílios de educadores. A política de EJA passou a ser pautada por uma lógica escolar homogeneizadora e reprodutivista, em detrimento das concepções libertadoras de educação. Durante o processo de redemocratização, a Constituição Federal de 1988 e o PNE 2001–2010, fundamentados no artigo 214, reafirmaram os princípios de erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho e desenvolvimento científico e tecnológico. Essas metas foram fortalecidas pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que vinculou recursos e metas educacionais ao Produto Interno Bruto (PIB).

O processo de industrialização e as campanhas nacionais de alfabetização impulsionaram a consolidação da EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que assegurou o direito à educação gratuita e de qualidade a jovens e adultos que não tiveram acesso à



escolarização formal. O artigo 37 da LDB destina a EJA a esse público, incumbindo os sistemas de ensino de oferecer oportunidades educacionais compatíveis com suas características, interesses e condições de vida e trabalho. O §2º estabelece a necessidade de ações integradas que favoreçam o acesso e a permanência do trabalhador na escola, enquanto o artigo 38 prevê a realização de cursos e exames supletivos para maiores de 15 anos (ensino fundamental) e 18 anos (ensino médio) (Brasil, 1996).

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), foi criado o Programa Alfabetização Solidária (1996), voltado à redução do analfabetismo entre jovens de 12 a 18 anos. Em 1997, o programa priorizou municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%, especialmente nas regiões Norte e Nordeste; em 1999, foi expandido para grandes centros urbanos e, em 2002, alcançou também as regiões Centro-Oeste e Sudeste (Barreyro, 2010).

No governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2006), foram instituídas a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e o Programa Brasil Alfabetizado, ainda baseados em abordagens tradicionais. Projetos como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (Proeja) buscaram articular a formação profissional com a escolarização básica. Em 2010, a Conferência Nacional de Educação (Conae) contribuiu para a elaboração do PNE 2011–2020, que apresentou dez diretrizes e vinte metas, incluindo a ampliação das matrículas da EJA integrada à educação profissional.

O PNE 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014) reafirmou essas metas e ampliou os compromissos com a qualidade da educação, priorizando a erradicação do analfabetismo absoluto, a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos para, no mínimo, doze anos de estudo, e o aumento da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% (Brasil, 2014).

3 PROGRAMAS DE ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EJA

Os sistemas de ensino brasileiros têm recorrido a diferentes estratégias para enfrentar a persistente defasagem idade-série, entre as quais se destacam os programas de aceleração de aprendizagem. Essas políticas públicas buscam promover a equidade educacional e corrigir desigualdades históricas que comprometem o direito à educação, atendendo grupos de estudantes que, por diversas razões, encontraram dificuldades em frequentar, permanecer e progredir na escola.

Prado (2000) destaca que a concepção de aceleração escolar foi inspirada no *Accelerated Schools Program*, criado na Universidade de Stanford, em 1986, voltado à promoção do sucesso escolar de alunos em situação de risco. A visita de Henry Levin ao Brasil, em 1992, contribuiu para a disseminação dessa proposta, que influenciou programas nacionais com finalidades semelhantes. Nesse contexto, o Ministério da Educação instituiu, em 1995, o Programa Aceleração de



Aprendizagem, com o objetivo de corrigir atrasos de dois anos ou mais e valorizar o estudante como sujeito capaz de superar dificuldades e fortalecer sua autoestima. Lück e Parente (2007) ressaltam que a proposta fundamenta-se na valorização do aluno e na adoção de metodologias que favorecem o protagonismo e a autonomia. Sousa (1999) observa que as avaliações do programa Acelera Brasil demonstraram que estudantes com autoimagem positiva apresentaram melhores desempenhos, evidenciando a importância da valorização subjetiva para o rendimento escolar.

As turmas de aceleração organizam-se como classes especiais mediadas por docentes que articulam estratégias pedagógicas voltadas à superação de lacunas de aprendizagem e ao avanço dos alunos. Apesar disso, a repetência continua sendo um dos principais desafios da educação básica. Ribeiro (1991) argumenta que o fracasso escolar é frequentemente atribuído aos alunos e às suas famílias, sem considerar as deficiências do sistema educacional, da formação docente e das condições estruturais das escolas.

Na EJA, o abandono e a repetência decorrem de múltiplos fatores, como dificuldades de locomoção, limitações socioeconômicas, sobrecarga de trabalho e responsabilidades familiares. Caliatto e Martinelli (2013) salientam que o cansaço físico e mental, aliado à dificuldade de conciliar o tempo de estudo com o trabalho e as atividades domésticas, contribui para a evasão. Em contrapartida, o desejo de melhorar as condições de vida e o reconhecimento do valor da educação constituem fatores de motivação para o retorno à escola, transformando o aprendizado em instrumento de emancipação e crescimento pessoal. O retorno à sala de aula representa, para muitos estudantes, um gesto de resistência e reconstrução de trajetória, o que reforça a relevância do Programa de Aceleração como aliado da EJA ao oferecer, em tempo reduzido e com metodologias flexíveis, oportunidades educacionais antes negadas.

Na Bahia, a Secretaria de Educação implantou o Programa de Suplência entre 1993 e 1997, posteriormente substituído pelo Programa de Aceleração, destinado a jovens e adultos sem o ensino fundamental completo. Diferentemente de outras regiões, as classes aceleradas baianas foram estruturadas para atender prioritariamente esse público. Sales, Costa e Oliveira (2009) destacam que, com a exclusão da Suplência dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), as classes de aceleração passaram a representar alternativa de financiamento para a EJA. As diretrizes metodológicas desses programas buscaram valorizar o debate sobre o cotidiano, as vivências e os saberes dos estudantes, concebendo a sociedade como espaço dinâmico e plural, permeado por diferenças culturais, sociais e identitárias.

Os desafios permanecem significativos e envolvem questões como infraestrutura precária, tempo reduzido, formação docente insuficiente e ausência de apoio institucional contínuo. Embora as políticas implementadas representem avanços, a educação de jovens e adultos ainda enfrenta obstáculos estruturais e pedagógicos. A consolidação dessa modalidade requer práticas que



acompanhem as transformações sociais e assegurem o exercício pleno do direito à educação, promovendo equidade e cidadania.

4 ENSINO DE GEOGRAFIA E DESAFIOS DO ESTUDANTE-TRABALHADOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

O ensino de Geografia na EJA assume papel fundamental na formação crítica e cidadã. Desde as primeiras civilizações, o ser humano transforma o meio natural conforme suas necessidades, desenvolvendo técnicas e conhecimentos que sustentam sua sobrevivência e organização social. Kimura (2008) define a aprendizagem como processo por meio do qual o indivíduo percebe, experimenta e elabora informações da realidade, transformando-as em conhecimento integrado ao seu universo sociocultural. Compreender o público da EJA implica reconhecer suas experiências, histórias de vida e contextos culturais.

No Brasil, a lógica capitalista associa o valor do indivíduo à produtividade, reforçando desigualdades e marginalizando populações com baixa escolaridade. Rezende e Carlos (1999) denominam esse fenômeno de “ignorância moderna”, vinculada à desqualificação do trabalhador. A Geografia, nesse cenário, constitui campo essencial para a leitura crítica da realidade e para a compreensão das relações de poder que configuram o espaço social. Vesentini (1992) observa que ser humano, cidadão e sujeito crítico são dimensões inseparáveis e que o ensino geográfico contribui para a construção dessa consciência, ao integrar o indivíduo como agente histórico e transformador.

Moreira (2007) acrescenta que o conhecimento geográfico possibilita compreender o espaço como produto das relações humanas e desvelar os interesses políticos que o estruturam. Apesar do avanço tecnológico e da globalização da informação, Vesentini (2005) alerta para a persistência do “analfabetismo geográfico”, que limita a compreensão dos fenômenos socioespaciais e a atuação consciente na sociedade.

Historicamente, o ensino de Geografia no Brasil surgiu no século XIX, no Colégio Pedro II, inspirado no modelo francês e orientado por uma visão patriótica e disciplinar. Feliciano (2017) aponta que, nesse período, a Geografia destinava-se à formação das elites políticas e administrativas. Com a renovação teórica do século XX, a disciplina passou a adotar perspectiva crítica, voltada à análise do espaço como construção social.

Na EJA, a Geografia integra os currículos do ensino fundamental e médio, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº 1/2000). Sua função é desenvolver a capacidade analítica dos estudantes diante das transformações sociais, históricas e ambientais, promovendo a compreensão do espaço e o fortalecimento da cidadania. Costa (2014) destaca que o ensino de Geografia deve considerar o contexto social do discente e suas experiências no mundo do trabalho, pois essa ciência oferece instrumentos para compreender o território e reconhecer-se como



sujeito transformador.

O papel docente é determinante nesse processo. Cabe ao professor mediar o conhecimento e relacionar os conteúdos geográficos à realidade dos estudantes, evitando a fragmentação do saber. Essa prática requer sólida formação teórica e sensibilidade para compreender as especificidades dos jovens e adultos. Dipierro (2006, *apud* Costa, 2014) afirma que o ensino de Geografia na EJA deve fundamentar-se na experiência concreta dos sujeitos, transformando-a em base para a construção do conhecimento significativo. Assim, a Geografia, ensinada de forma crítica e contextualizada, constitui instrumento de emancipação e fortalecimento da consciência social.

O desafio de estudar e trabalhar simultaneamente caracteriza a realidade da maioria dos estudantes da EJA. O país ainda convive com elevados índices de analfabetismo estrutural e baixa escolaridade, e o retorno à escola representa, para muitos, uma tentativa de transformação pessoal e social. Esses educandos enfrentam preconceitos e discriminações e, ao mesmo tempo, demonstram curiosidade, resiliência e disposição para aprender. Ribeiro (2001) defende que a educação de adultos deve ter como ponto de partida a análise crítica da realidade vivida, identificando as causas dos problemas e as possibilidades de superação.

A diversidade é elemento constitutivo desse público. Cada estudante traz consigo trajetórias singulares, marcadas por privações econômicas, experiências de trabalho e responsabilidades familiares. Muitos enfrentam insegurança e baixa autoestima em razão de passagens anteriores pela escola, frequentemente associadas ao fracasso. Gadotti e Romão (2008) adverte que a EJA não deve ser compreendida como mera reposição da escolaridade perdida, mas como modalidade com identidade própria, voltada à formação integral e emancipadora.

A LDB (Brasil, 1996) estabelece que cabe ao poder público garantir o acesso e a permanência do trabalhador na escola, por meio de ações integradas e cursos gratuitos adequados às suas condições de vida e de trabalho. A EJA, portanto, deve pautar-se pela flexibilidade curricular e metodológica, permitindo percursos formativos individualizados e valorizando as experiências sociais e culturais dos alunos.

Os estudantes-trabalhadores da EJA representam sujeitos plurais, com diferentes origens, idades e formações, que conciliam estudo, trabalho e vida familiar. Cada um deve ser reconhecido em sua singularidade, como portador de valores, responsabilidades e direitos. Freire (2011) defende uma educação voltada à formação plena do ser humano e à construção de uma sociedade justa e igualitária. Para o autor, a liberdade e a justiça social são possíveis apenas em contextos que assegurem o direito de aprender, pensar criticamente e participar da transformação do mundo.

Desse modo, o ensino de Geografia e as políticas de aceleração de aprendizagem, quando articulados ao reconhecimento da realidade do trabalhador-estudante, contribuem para consolidar a EJA como espaço de emancipação, desenvolvimento humano e exercício da cidadania.



5 FORMAÇÃO TERRITORIAL DE BELO CAMPO-BA E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL MARIA FERRAZ DE OLIVEIRA (EMMFO)

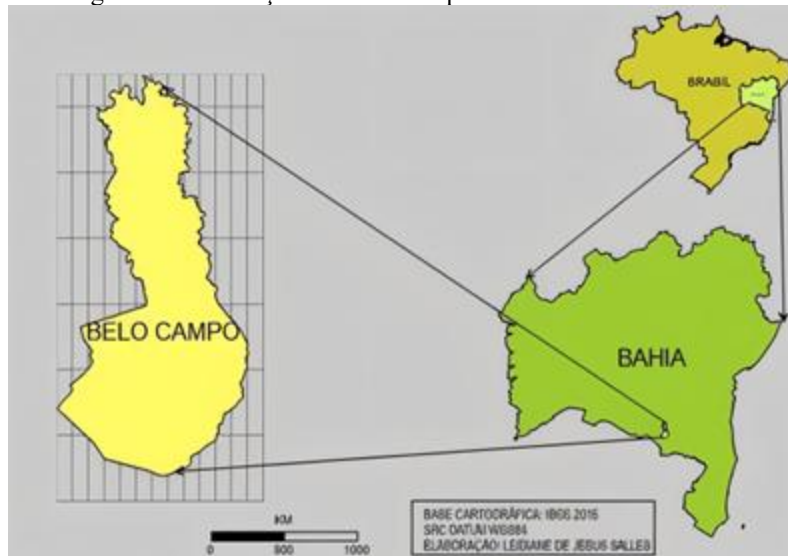
No século XIX, o atual município de Belo Campo era conhecido como “Chapada das Cacimbas”, integrava o Arraial da Conquista (Vitória da Conquista) e compunha as possessões de João Gonçalves da Costa no chamado Sertão da Ressaca. Lettiere (2008) registra a concessão de aproximadamente 24.709 km² entre o rio Pardo (limite com Minas Gerais) e Boa Nova, área identificada como Planalto da Conquista, à época abrangendo os atuais municípios de Anagé, Barra do Choça, Belo Campo, Cândido Sales, Condeúba, Encruzilhada, Itambé, Itapetinga, Itarantim, Macarani, Maiquinique, Poções, Potiraguá (parcial), Ribeirão do Largo e Vitória da Conquista.

O processo de ocupação envolveu captura de povos indígenas, prospecção mineral, instalação de fazendas de gado, aldeamentos e repressão a quilombos. A região era habitada por Mongoiós (Camacãs), Pataxós (Aimorés/Imborés) e Botocudos. A pecuária consolidou o povoamento e dinamizou o comércio com a circulação de tropeiros, transformando o local em ponto de apoio em rota entre litoral e sertão. As terras pertenciam à família Ferraz e o arraial formou-se após desentendimentos internos. Antes da denominação “Belo Campo”, circularam “Chapadinha” (c. 1850) e “Chapada das Cacimbas”. Entre 1959 e 1962, mobilizações pela emancipação resultaram na Lei n.º 1.623, de 22 fev. 1962 (publicada em 23 fev. 1962), em consonância com a Lei Estadual n.º 1.126 (Lettiere, 2008).

Localizado no Sudoeste da Bahia (15°02' S; 41°16' W; 820 m), Belo Campo limita-se a Vitória da Conquista, Caraíbas, Tremedal, Anagé e Cândido Sales. Possui 772 km² e rede de povoados (Periperi, Bela Vista, Suçuarana, Jatobá, Marimbondó, Timbó, Tamanduá, Sobradinho, Lagoa Suja, Amargoso, Bomba, Caititu, Casa Nova, entre outros). Em 2017, a população estimada foi de 18.247 habitantes (25,47 hab./km²), segundo o IBGE. O clima é semiárido, com temperatura média anual de 20,2 °C e precipitação entre 600 e 800 mm. Destacam-se a Floresta Estacional Semidecidual Montana (Mato de Cipó) e a Floresta Estacional Decidual (Caatinga). O relevo compreende Patamares do Médio Rio de Contas, Planalto dos Geraizinhos e Pediplano do Alto Rio Pardo (Lettiere, 2011). A localização municipal encontra-se representada na Figura 1.



Figura 1. Localização de Belo Campo–BA no Sudoeste Baiano



Fonte: Elaborado por Salles (2022), com base na base cartográfica do IBGE (2016).

A EMMFO (Figura 2) localiza-se no povoado Periperi e foi fundada em 1971. Em 2022, registrou 80 estudantes distribuídos em seis turmas, duas no turno noturno, com idades entre 10 e 60 anos. A infraestrutura inclui salas amplas, praça arborizada, dois pátios, biblioteca, sala de leitura, dois banheiros para estudantes e um para docentes e funcionários. Não dispõe de laboratório nem de sala de informática, lacuna que impacta as práticas de ensino e pesquisa. Considerando que parte do alunado permanece períodos prolongados na escola, haja vista que aspectos de estrutura, organização e recursos tornam-se determinantes para a aprendizagem e a permanência.

Figura 2. Fachada da Escola Municipal Maria Ferraz de Oliveira (EMMFO), localizada no povoado Periperi, Belo Campo–BA



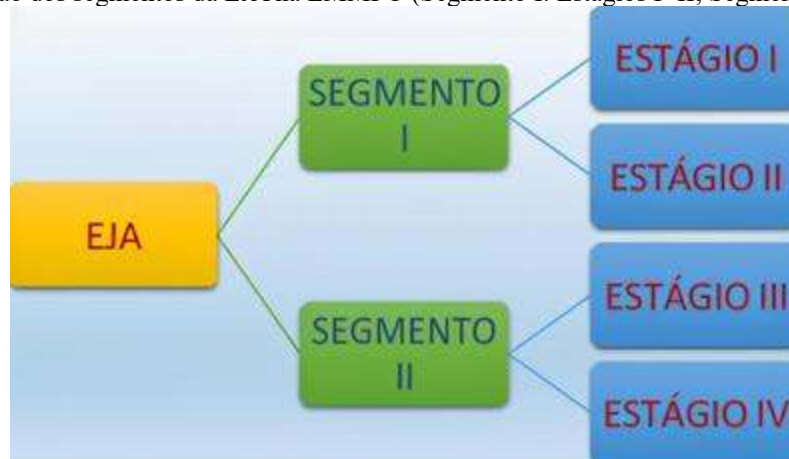
Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A EMMFO mantém três turmas de EJA organizadas por segmentos: Segmento I (Estágios I e II, correspondentes às 1^a–4^a séries) e Segmento II (Estágios III e IV, correspondentes às 5^a–8^a séries), conforme Figura 3. O currículo contempla, no Segmento I, Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Arte; no Segmento II, Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte,



Redação e Inglês.

Figura 3. Organização dos segmentos da EJA na EMMFO (Segmento I: Estágios I–II; Segmento II: Estágios III–IV)



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

O perfil discente indica predominância de estudantes com mais de 21 anos (60%), seguido por 18–20 anos (25%) e maiores de 15 (15%), conforme Gráfico 1. O acesso digital é majoritário: 96% dispõem de internet em casa, enquanto 4% dependem de equipamentos escolares ou celulares; 83,7% utilizam a internet como principal fonte de pesquisa e 16,3% priorizam livros. Sobre os recursos escolares, 62% avaliam que a EMMFO oferece o necessário, 36% discordam e 2% consideram razoável (Gráfico 2).

Gráfico 1. Faixa etária dos estudantes da EJA na EMMFO (2022)



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).



Gráfico 2. Percepção discente sobre recursos escolares disponíveis (%)



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Entre os respondentes que assinalaram “não”, 20% pertencem ao noturno. Depoimentos indicam a merenda como fator de permanência nesse turno, por reduzir custos e tempo de preparo de alimentação antes das aulas. Quanto ao deslocamento, 58% vão a pé, 23% de bicicleta, 10% de carro e 9% por ônibus municipal (Gráfico 3), o que demanda atenção às condições de segurança e acessibilidade, sobretudo no período noturno.

Gráfico 3. Modalidades de deslocamento até a escola (%)



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A equipe escolar inclui docentes, gestores e profissionais de apoio (limpeza, merendeiras, portaria e setor administrativo), componentes do processo educativo (Brasil, MEC, 2001; 2004). Interações cotidianas com o corpo discente favorecem acolhimento e mediação de demandas imediatas. Do ponto de vista da gestão, parte dos estudantes relata baixa escuta institucional, sugerindo ampliar mecanismos de participação e debate nas decisões acadêmicas e organizacionais.

A EJA integra a rotina institucional com metodologias específicas e convivência com as demais turmas. São frequentes recorrer ao uso de músicas, vídeos, dinâmicas e outras atividades lúdicas que articulam conteúdo e contexto sociocultural do alunado (Pessoa, 2012). No noturno, a redução do tempo de aula limita o aprofundamento dos conteúdos e exige planejamento didático apurado. A



organização temporal encontra-se na Tabela 1.

Tabela 1. Organização dos turnos e intervalos na EMMFO (2022)

TURNO	HORÁRIO	INTERVALO
Matutino	7h às 11h	9h15 às 9h30
Vespertino	13h às 17h	15h15 às 15h30
Noturno	19h às 22h	20h10 às 20h35

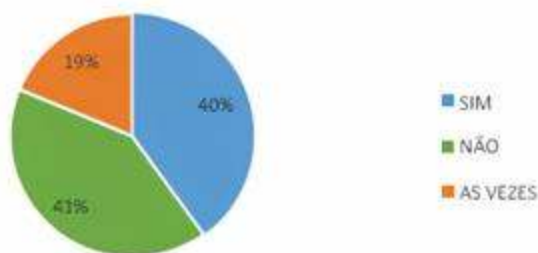
Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

O corpo docente reúne dez professores distribuídos entre Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Redação, Geometria, Arte, Inglês e Educação Física. A oferta da EJA é não excludente, contemplando estudantes com distorção idade-série e pessoas com deficiência, em consonância com o compromisso institucional de acesso e permanência.

Os estudantes conciliam trabalho, estudo e responsabilidades familiares. No levantamento, 40% trabalhavam (27,5% no noturno) e 60% estavam desempregados; no noturno, a jornada média foi de 8 horas diárias e, nos demais turnos, de 4 horas. Quinze por cento tinham dois filhos (13,8% no noturno). O reconhecimento de saberes cotidianos e experiências laborais como componentes formativos é central (Maciel, 2013). Sobre participação discente e circulação de perspectivas, 40% afirmaram que a escola considera sua visão de mundo, 41% responderam negativamente e 19% assinalaram “às vezes” (Gráfico 4). Em avaliações e provas, estudantes percebem predomínio do ponto de vista docente, sinalizando a necessidade de ampliar estratégias dialógicas e espaços de escuta.

Gráfico 4. Percepção discente sobre consideração de sua visão de mundo pela escola (%)

A ESCOLA CONSIDERA SUA VISÃO DE MUNDO?



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A EMMFO dispõe de rampas e piso elevado. A perspectiva inclusiva, segundo Mantoan (2013) e o art. 208 da Constituição Federal de 1988, pressupõe participação plena, com apoios pedagógicos e arquitetônicos adequados. A escola mantém salas vinculadas ao CAPS (turmas especiais) e registros de estudantes com deficiência em classes regulares; até 2018, um estudante com deficiência física concluiu o ensino fundamental na EJA. Tais evidências indicam que a inclusão demanda ações integradas de gestão, docência e serviços de apoio, com vistas à permanência e à aprendizagem.



6 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA ESCOLA MUNICIPAL MARIA FERRAZ DE OLIVEIRA (EMMFO): O ENSINO DE GEOGRAFIA

O corpo docente de Geografia é majoritariamente egresso da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e aponta desafios recorrentes: desinteresse, faltas, indisciplina e escassez de recursos. Há consenso quanto à relevância formativa da Geografia, embora o tempo reduzido no noturno favoreça abordagens mais superficiais. A experiência profissional média é elevada, mas a atuação específica na EJA ainda é recente para parte do grupo. Os dados consolidados encontram-se na Tabela 2: média de 18,25 anos de magistério, 8,75 anos em Geografia e 0,6 ano em Geografia na EJA (variação de 0 a 2 anos). Um docente possui graduação em História (FTC). Não foram registradas especializações em EJA; três professores informaram pós-graduação (Psicopedagogia, Libras e Educação).

Tabela 2. Tempo de docência (anos) por professor: Geografia, Geografia na EJA e Magistério Total

PROFESSOR	GEOGRAFIA	GEOGRAFIA NA EJA	MAGISTÉRIO TOTAL
A	3	2	8
B	8	2	18
C	-	-	19
D	24	-	28
MÉDIA	8,75	0,6	18,25

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Os procedimentos avaliativos combinam trabalhos escritos, discussões de conteúdo, trabalhos em grupo, provas e atividades avaliativas (Gráfico 5). Há coordenação pedagógica específica na área de Humanidades, e a carga de Geografia é de duas aulas semanais. Quanto aos recursos, prevalecem quadro e textos, fotografias/imagens, livro didático e filmes, em consonância com a disponibilidade material da escola.

Gráfico 5. Procedimentos avaliativos da EJA em EMMFO (%)



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

O livro didático exerce papel estruturante nas práticas de EJA (Gatti, 2004). O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) viabiliza a distribuição e a avaliação das obras (Menezes, 2001). Na EMMFO, não há exemplares suficientes para uso individual; o acesso ocorre



mediado pelo professor em sala. O material adotado, da Editora Positivo, de autoria de Silvana Grittem (UFPR), apresenta linguagem clara, uso de imagens, mapas e exercícios. As unidades temáticas mobilizadas em sequências didáticas e consultas estão sintetizadas na Tabela 3.

Tabela 3. Unidades temáticas do livro didático de Geografia (Editora Positivo, autora: Silvana Grittem)

UNIDADE	TEMAS
1	Conhecendo e representando o espaço geográfico
2	A natureza e a ação humana
3	A construção do espaço geográfico
4	A urbanização e os problemas ambientais
5	O espaço geográfico brasileiro
6	As paisagens do Brasil
7	O povo brasileiro
8	As mudanças socioambientais no Brasil
9	Formas de divisão e regionalização do mundo
10	Distribuição da população mundial
11	A economia do mundo
12	Conhecendo os diferentes lugares do mundo
13	A mobilidade das fronteiras no mundo
14	Os diferentes cenários do mundo
15	Globalização e transformação do espaço mundial
16	Globalização dos problemas ambientais

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

As percepções discentes — obtidas por entrevistas e questionários — indicam que 55% gostam de Geografia, 5% não gostam e 40% gostam “razoavelmente”. Quanto à avaliação das aulas, 69% as consideram boas, 26% razoáveis, 2,5% ruins e 2,5% “chatas”. As saídas de campo ocorrem ocasionalmente, com apoio logístico da prefeitura. Entre os temas preferidos, destacam-se Mapas, Sistema Solar e Relevo (Tabela 4). Entre os considerados mais fáceis, sobressaem Mapas, Espaço Geográfico e Relevo (Tabela 5). Entre os percebidos como mais difíceis, figuram Placas Tectônicas, Regionalização do Brasil, Diversidade Cultural, Tempo Geológico e Climas (Tabela 6).

Tabela 4. Assuntos de maior interesse dos estudantes em Geografia (%)

Nº	ASSUNTOS	MENÇÕES (%)
1	Mapas	15%
2	Relevo	13,8%
3	Sistema Solar	12,5%
4	Espaço Geográfico	7,5%
5	Regionalização do Brasil	7,2%
6	Tempo Geológico	6,5%
7	Clima	4,5%

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Tabela 5. Assuntos percebidos como mais fáceis em Geografia (%)

Nº	ASSUNTOS	MENÇÕES (%)
1	Mapas	25%
2	Espaço Geográfico	13,8%
3	Relevo	10%
4	Regionalização do Brasil	7,5%
5	Camadas da Terra	5%



6	Sistema Solar	5%
---	---------------	----

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Tabela 6. Assuntos percebidos como mais difíceis em Geografia (%)

Nº	ASSUNTOS	MENÇÕES (%)
1	Placas Tectônicas	8,8%
2	Regionalização do Brasil	8,5%
3	Diversidade Cultural	7,5%
4	Tempo Geológico	5%
5	Climas	4,7%

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A intenção de continuidade educacional é elevada: 66,3% pretendem alcançar o ensino superior; 20% desejam concluir o ensino médio; 7,5% projetam finalizar o ensino fundamental; 6,3% não pretendem prosseguir. Entre as dificuldades para estudar, 55% relataram obstáculos, com predominância do trabalho (76,2%). Em dificuldades por componente, os percentuais foram: Matemática (10%), Geografia (8,8%) e Português/Leitura (5%). Sobre recursos didáticos utilizados em Geografia, estudantes assinalaram livros (48,8%), textos (43,8%), fotos/imagens (27,5%) e slides (11,3%); vídeos, músicas, revistas e jornais ficaram abaixo de 10%. Os dados sugerem diversificar estratégias didáticas, ampliar momentos de problematização e consolidar práticas avaliativas formativas que considerem tempos, perfis e trajetórias da EJA.

7 CONCLUSÃO

A EJA constitui uma das expressões mais significativas das políticas públicas educacionais brasileiras voltadas à reparação histórica e à promoção da equidade social. Ao possibilitar o retorno à escola de sujeitos que tiveram negado o direito à educação na idade considerada adequada, a EJA reafirma os princípios de inclusão e justiça social preconizados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

A experiência da Escola Municipal Maria Ferraz de Oliveira (EMMFO), em Belo Campo–BA, demonstra que essa modalidade ultrapassa o simples ato de escolarizar, configurando-se como espaço de reconstrução de trajetórias, fortalecimento da autonomia e valorização dos saberes construídos no cotidiano. Conforme defende Freire (2011), a educação deve reconhecer o sujeito como protagonista de sua própria história, capaz de ler criticamente o mundo e transformá-lo. Nessa perspectiva, a EJA consolida-se como prática libertadora e como possibilidade concreta de emancipação social.

Os resultados da pesquisa revelam que, embora persistam desafios como evasão escolar, carência de recursos pedagógicos, limitação do tempo destinado às aulas e cansaço físico dos estudantes trabalhadores, a permanência na EJA está fortemente associada ao vínculo afetivo entre professores e alunos, à relevância dos conteúdos trabalhados e à flexibilidade metodológica adotada. Gadotti e Romão (2008) enfatiza que a EJA não deve ser compreendida como mera reposição da



escolaridade perdida, mas como processo educativo com identidade própria, orientado para a formação integral e a cidadania crítica.

No campo do ensino de Geografia, constatou-se que a disciplina desempenha papel fundamental na formação de sujeitos conscientes e atuantes. O conhecimento geográfico possibilita compreender as dinâmicas espaciais e sociais, estimulando a leitura crítica do território e das relações de poder que o configuram. Conforme Vesentini (1992) e Moreira (2007), o saber geográfico é essencial à construção de uma consciência política e socialmente engajada, pois permite compreender o espaço como produto das ações humanas e das contradições inerentes à sociedade capitalista.

As práticas observadas na EMMFO evidenciam a importância de metodologias participativas e do uso de linguagens diversificadas — vídeos, dinâmicas, músicas e atividades lúdicas — que aproximam o conteúdo da realidade dos educandos. Pessoa (2012) ressalta que o trabalho com o lúdico favorece o desenvolvimento das funções cognitivas e emocionais, além de estimular a criatividade e a socialização. Do mesmo modo, Maciel (2013) destaca que o saber científico e o senso comum não se contrapõem, mas se complementam, sendo essencial que a prática pedagógica valorize a experiência do aluno como ponto de partida para a construção do conhecimento.

A análise dos dados também revelou que a maioria dos estudantes da EJA manifesta interesse pela Geografia, reconhecendo sua utilidade para compreender o mundo e exercer a cidadania. Contudo, o desafio de tornar o ensino mais contextualizado e significativo permanece. Nesse sentido, é imprescindível investir em formação continuada dos professores, melhoria da infraestrutura escolar e implementação de políticas públicas que assegurem condições adequadas de trabalho e estudo aos sujeitos da EJA.

A experiência da EJA na EMMFO reafirma-se, portanto, como espaço de resistência, pertencimento e transformação. Em consonância com a perspectiva freiriana, o processo educativo deve promover a consciência crítica e o engajamento social, articulando o saber escolar ao saber popular. A continuidade e o fortalecimento dessa modalidade dependem do reconhecimento de que educar jovens e adultos constitui, antes de tudo, um ato político, ético e humanizador, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.



REFERÊNCIAS

- BARREYRO, G. B. O. “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kJHhSgXgjKC3zx3jWZ6vqQP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 dez. 2021.
- BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/Decreto/3298_99.html. Acesso em: 25 dez. 2021.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em_cena.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.
- CALIATTO, S. G.; MARTINELLI, S. de C. Aprendizagem escolar de estudantes da educação de jovens e adultos. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 47, n. 35, p. 97–120, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5137/4114>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- FELICIANO, L. A. S. O ensino de Geografia no Brasil: do Colégio Pedro II à Universidade de São Paulo (1837–1934). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. Anais... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25271_12024.pdf. Acesso em: 18 mar. 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 10. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008.
- KIMURA, S. *Geografia no ensino básico: questões e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008.
- LÜCK, H.; PARENTE, M. A aceleração da aprendizagem para corrigir o fluxo escolar: o caso do Paraná. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2007. (Texto para Discussão, n. 1274). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1274.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes curriculares – cursos de graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- MOREIRA, R. *Pensar e ser em Geografia*. São Paulo: Contexto, 2007.
- PRADO, I. G. A. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 17, p. 49–56, jan. 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2102/2071>. Acesso em: 10 jan. 2022.



SALES, S. C. F.; COSTA, G. A. C.; OLIVEIRA, P. O. A trajetória da EJA no estado da Bahia: da suplência à aceleração. *Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, p. 116–128, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/245/257>. Acesso em: 2 dez. 2021.

SOUSA, C. P. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*, n. 108, p. 81–99, nov. 1999. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/720>. Acesso em: 10 jan. 2022.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas*, n. 38, p. 49–59, jun. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

VESENTINI, J. W. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992.

VESENTINI, J. W. *Sociedade e espaço: geografia geral e do Brasil*. São Paulo: Ática, 2005.

