
Saberes docentes e ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos

Teaching knowledge and teaching of Geography in Youth and Adult Education

Saber didáctico y enseñanza de la Geografía en la Educación de Jóvenes y Adultos

Elane Dias da Silva e Santos ¹ <https://orcid.org/0000-0003-0027-8646>

Benedito Eugenio ² <https://orcid.org/0000-0002-5781-764X>

Adriana D. Ferreira Gusmão³ <http://orcid.org/0000-0003-1569-7384>

¹ Secretaria Estadual da Educação (SEC-BA), Vitória da Conquista-Bahia-Brasil. E-mail: silvaelenaedias@gmail.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-Bahia-Brasil. E-mail: benedito.eugenio@uesb.edu.br

³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-Bahia-Brasil. E-mail: adrianadavid@uesb.edu.br

Recebido em: 30/07/2023

Aceito para publicação em: _30/09/2023

Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre saberes docentes mobilizados por professores de Geografia que trabalham na educação de jovens e adultos. A questão a ser respondida foi: Quais saberes são mobilizados por professores da EJA no Ensino Médio para a avaliação da aprendizagem em aulas de Geografia? O objetivo é analisar os saberes mobilizados por um grupo de professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino da Bahia para avaliar os estudantes do Ensino Médio na EJA. Os dados foram coletados por meio de entrevista com 05 professores e categorizados empregando a análise de conteúdo. As conclusões apontam que os saberes mobilizados pelos professores de Geografia vão além daqueles específicos da disciplina de Geografia e perpassam diferentes dimensões de sua vivência e experiência profissional.

Palavras-chave: Saberes docentes. Ensino de Geografia. Educação de jovens e adultos.

Abstract

The article presents the results of a research on teaching knowledge mobilized by Geography teachers who work in youth and adult education. The question to be answered was: What knowledge are mobilized by EJA teachers in High School for the evaluation of learning in Geography classes? The objective is to analyze the knowledge mobilized by a group of Geography teachers from the Bahia State Education Network to evaluate high school students in EJA. Data were collected through interviews with 05 teachers and categorized using content analysis. The

conclusions indicate that the knowledge mobilized by Geography teachers goes beyond those specific to the discipline of Geography and permeates different dimensions of their experience and professional experience.

Keywords: Teaching knowledge. Geography Teaching. Youth and adult education.

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación sobre saberes didácticos movilizados por profesores de Geografía que actúan en la educación de jóvenes y adultos. La pregunta a responder fue: ¿Qué conocimientos son movilizados por los docentes de la EJA en la Enseñanza Media para la evaluación de los aprendizajes en las clases de Geografía? El objetivo es analizar el conocimiento movilizado por un grupo de profesores de Geografía de la Red de Educación del Estado de Bahia para evaluar a estudiantes de enseñanza media en la EJA. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas con 05 docentes y categorizados mediante análisis de contenido. Las conclusiones indican que los conocimientos movilizados por los profesores de Geografía van más allá de los propios de la disciplina de Geografía y permean diferentes dimensiones de su experiencia y experiencia profesional.

Palabras clave: Enseñanza del conocimiento. Enseñanza de la Geografía. Educación de jóvenes y adultos.

Introdução

A Geografia é uma ciência cujo objeto de estudo é o espaço construído pelo homem por meio de suas relações sociais e com a natureza. Com as mudanças ocorridas na organização social, política e econômica mundial, nas últimas décadas, o ensino da Geografia mudou. Atualmente, o ensino tem passado por muitas discussões e exigido adaptações, especialmente em relação ao currículo, às metodologias empregadas, às dificuldades enfrentadas em transpor conteúdos que possam auxiliar a formação do cidadão, oferecendo suporte ao estudante para que ele compreenda o seu espaço, as modificações que o circundam e influenciam a sua vida. Isso porque o mundo estudado não é somente teoria e abstração, mas símbolos, representações e formas de poder que afetam a todos.

A Geografia se institucionalizou como disciplina obrigatória nos currículos escolares nos fins do século XIX e passou a ser ensinada em todas as escolas e universidades do país e “antes mesmo de a Geografia ser considerada uma ‘ciência’

ou uma disciplina universitária, muito antes de ela ter sido institucionalizada em meados do século XIX (com Humboldt e Ritter) já existiam aulas de geografia” (VESENTINI, 2004, p. 224). Nesse período, os estudos se limitavam à localização e descrição dos fenômenos da superfície do globo, pelo estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas.

Assim sendo, o ensino de Geografia é aquele que leva em conta a cultura e os conhecimentos geográficos adquiridos pelos estudantes, em face da sua realidade, para ampliá-los, sistematizá-los, mediante discussões e confrontos na prática educativa escolar. Essa troca cultural entre a “cultura geográfica” dos estudantes e a cultura escolar é que faz com que o conhecimento seja enriquecido, ampliado, reconsiderado (CAVALCANTI, 2005).

Castrogiovanni (2000) afirma que o ensino de Geografia escolar tem como objetivo o espaço geográfico, diante da sua construção histórica, pelos grupos que o compõem. Segundo esse autor, esses grupos, em interação constante, sonham, interagem, produzem, constroem e reconstroem esse espaço geográfico, por meio de ações, as quais revelam as suas práticas sociais.

Ainda na visão de Castrogiovanni (2000), para que a Geografia escolar possa cumprir com a demanda do seu objeto de estudo, deve considerar as representações cotidianas da vida dos estudantes. Assim sendo, o conhecimento do cotidiano deverá sobrepor os conteúdos escolares, ao ampliá-los, mas sem perder de vista os pressupostos teóricos científicos.

Relacionar as experiências dos estudantes vivenciadas em seu dia a dia com os conteúdos geográficos possibilita aos professores tornar compreensível o componente curricular trabalhado. Callai (2001, p. 143) apresenta o caráter social do conteúdo de Geografia, afirmando que ele “está relacionado às atividades concretas da vida, ao que está acontecendo ao seu redor em um espaço concreto aparente e visível de modo a possibilitar uma aprendizagem que faça parte da própria vida”.

Alguns autores, a exemplo de Cavalcanti (2005), Callai (2001; 2006), enfatizam que o ensino de Geografia, para ser significativo, deve ter como ponto de partida o

lugar de vivência dos estudantes, para que, aos poucos, tenham condições de fazer conexões entre o cotidiano e demais escalas. Freire (2013) argumenta que, para um educador em Geografia que não queira tolher a escalada de descobrimento geográfico de seu estudante, diante de suas ações concretas no meio em que vive, não pode limitá-lo pela memorização e conseqüente domesticação. A memorização dos conteúdos, sempre mecanicista, até sugere certa eficácia, mas não contribui em nada para a formação do estudante.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que procurou responder a seguinte questão: Quais saberes são mobilizados por professores da EJA no Ensino Médio para a avaliação da aprendizagem em aulas de Geografia? O objetivo é analisar os saberes mobilizados por um grupo de professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino da Bahia para avaliar os estudantes do Ensino Médio na EJA.

Metodologia

A pesquisa, cujos resultados são aqui apresentados, é qualitativa, do tipo estudo de caso. Conforme Minayo (2002, p. 24), a pesquisa qualitativa “não se preocupa em quantificar, mas compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos”. Em nosso estudo, esta investigação se deu em ambiente natural, a cibercultura, dadas as condições pandêmicas atuais, mas que reflete a realidade em que se inserem esses participantes, suas atitudes, hábitos e valores diante do objeto do saber posto à investigação.

Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Algumas vantagens são apontadas, também, por Marconi e Lakatos (2003, p. 198) sobre o uso de entrevistas: “há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido”.

Nesse tipo de entrevista, “[...] o entrevistado tem possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2002, p. 64). A seleção dos professores participantes ocorreu aos moldes da técnica *snowball* (bola de Neve). Para iniciar, lançamos mão de informantes, nomeados “sementes”, com o objetivo de localizarmos algumas pessoas com o perfil definido por nós, a saber: professor/a com licenciatura em Geografia que trabalhasse com o componente curricular Geografia na EJA e que fosse efetivo(a) na Rede Estadual de Ensino da Bahia. Essa técnica foi útil diante da necessidade de contatar pessoas que aceitassem conceder entrevista, em pleno cenário de pandemia e ensino remoto, a uma pessoa desconhecida. Vinuto (2014, p. 217) esclarece que uma amostragem em bola de neve “é apenas uma ferramenta, num contexto maior de trabalho, que pode auxiliar o pesquisador, mas que depende necessariamente da boa execução das outras fases da pesquisa”.

As entrevistas foram realizadas em 2021 utilizando a plataforma Google Meet e gravadas com o consentimento dos participantes, que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Acerca da entrevista, “é bom lembrar que lidamos com o que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar e a imagem que quer projetar de si mesmo e de outros” (GOLDENBERG, 2004, p. 85). O tempo de duração de cada entrevista não foi o mesmo, de modo que a entrevista mais longa perfez um total de 3h04min, enquanto a entrevista mais curta um total de 2h01min.

Foram entrevistados 05 professores, conforme quadro 01 abaixo:

Quadro 01 – Território de Identidade dos participantes da pesquisa.

PROFESSORES	TERRITÓRIO DE IDENTIDADE	CIDADE	NTE
Luiz	Sudoeste Baiano	Vitória da Conquista	20
Henrique	Médio Sudoeste da Bahia	Itapetinga	08
Ione	Portal do Sertão	Feira de Santana	19
Sérgio	Metropolitano de Salvador	Salvador	26
Stella	Velho Chico	Bom Jesus da Lapa	02

Fonte: Elaborado pelos autores.(2022)

Os entrevistados estão em diferentes fases da carreira docente e têm entre 12 a 30 anos de exercício da docência. Todos trabalham com a disciplina de Geografia na Educação de Jovens e Adultos há no mínimo 08 anos.

Os dados das entrevistas, após transcritos, foram categorizados empregando a análise de conteúdo, definida por Bardin (2021, p. 44) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Após a fase de codificação dos dados, foram elaboradas 03 categorias e 08 subcategorias, conforme quadro 02 abaixo:

Quadro 2 – Categorização dos dados

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS
1 – Saberes docentes em um processo de trabalho dos professores de Geografia	1.1 saberes mobilizados e adquiridos no curso de geografia. 1.2 Saberes da organização didático pedagógica da prática docente. 1.3 Saberes da experiência dos docentes construídos na relação professor estudante. 1.4. Saberes sobre a Política da EJA para o Ensino Médio.
2 – O ensino de Geografia na sala de aula e os saberes docentes	2.1 Saberes sobre a gestão da sala de aula. 2.2 Saberes sobre avaliação.
3 – O ensino de Geografia e avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia da Covid-19	3.1 Saberes sobre o ensino de Geografia e a prática avaliativa na EJA. 3.2 Saberes da docência em tempos de pandemia.

Fonte: Elaborados pelos autores (2022)

Neste artigo são apresentados os dados referentes às seguintes categorias 02 E 03. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Uesb e devidamente autorizado, conforme Parecer nº. 4.685.145, de 01 de maio de 2021, sob o protocolo de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (Caae) de número: 45271720.1.0000.0055.

Saberes docentes: algumas considerações

Os saberes que os professores mobilizam para exercerem a prática docente vêm sendo objeto de estudo nas diferentes áreas do conhecimento, tanto a nível nacional quanto internacional. Nas décadas de 1980 e 1990, as pesquisas sobre os saberes dos professores ganharam destaque com os estudos dos pesquisadores Tardif (2018), que discutiu, com base em pesquisas empíricas com professores de escolas de ensino fundamental e médio, a natureza dos saberes mobilizados por eles na prática, e Gauthier *et al.* (2013), que desenvolveram projetos de investigação em sala de aula visando determinar a acumulação de conhecimentos relacionados com os saberes docentes. Na esfera nacional, Pimenta (2012) ganha destaque em pesquisas sobre a construção da identidade docente na formação inicial, partindo da importância do processo formativo, portanto, dos saberes necessários para a docência. Para adentrarmos na temática dos saberes necessários aos professores para exercerem a docência, abordamos, inicialmente, a noção de saber.

Entendemos que o saber é uma forma de organização do conhecimento, resultado da ação humana, algo que se produz, se utiliza, se ensina ou, geralmente, se transpõe nos ambientes escolares. O saber é visto como uma habilidade, uma disposição; assim, o professor é o profissional que, para exercer sua profissão, armase de diversos saberes oriundos de fontes também diversas, o que são chamados saberes profissionais (TARDIFF, 2018).

Tardif (2018) entende que o saber é uma construção social produzida pela racionalidade concreta dos atores, suas deliberações, racionalizações e motivações que são a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Conforme o referido autor, a origem social dos saberes tem a ver com sua utilização e partilha entre os profissionais de uma área com as práticas sociais: são sociais porque é partilhado por um grupo de pessoas, pois seus objetos são objetos sociais. Além disso, o que os professores ensinam e a maneira de ensinar se modificam com o tempo, já que este é um saber adquirido no contexto de uma socialização profissional.

Para este autor, “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer

bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente". Destaca que além de ser plural é também social, uma vez que está intimamente "ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc." (TARDIF, 2018, p. 15).

Gauthier *et al.* (2013) afirmam que o professor dispõe de um reservatório de saberes à sua disposição sempre que precisar, para resolver as situações relacionadas ao ensino. Os autores apontam que os estudos voltados para entender o motivo do sucesso ou insucesso dos estudantes nunca levavam em conta o fazer dos professores, e atribuíam as causas apenas a fatores externos à escola. Um dos motivos elencados pelos autores diz respeito ao não reconhecimento da docência enquanto uma profissão.

Gauthier *et al.* (2013, p. 28) descrevem um conjunto de conhecimentos pertencentes ao reservatório de saberes da profissão docente, que são condições para que o professor possa desenvolver suas atividades específicas de ensino. São eles: a) saber disciplinar; b) saber curricular; c) saberes das ciências da educação; d) saberes da tradição pedagógica; e) saber experiencial; f) saber da ação pedagógica.

Tardif e Gauthier (1996, p. 11) defendem a pluridimensionalidade do saber profissional, em que "o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados". Assim, para Gauthier *et al.* (2013), é necessário dominar esses múltiplos saberes, pois o ensino acontece em contextos complexos e reais, já que não basta um único saber para dar conta da complexa ação de ensinar. Os saberes isolados não contribuem para o ofício de professor e reforçam a ideia que se tem de que qualquer um pode ensinar, basta dominar o saber do conteúdo da matéria.

Quanto aos saberes docentes para ensinar Geografia, na pesquisa realizada por Silva, Lemos e Terrien (2021) intitulada "Saberes docentes necessários ao ensino de Geografia: reflexões discentes iniciais", os autores partem da problemática de que, no exercício do magistério, o percurso entre os saberes específicos de ensino até os saberes necessários à prática docente é longo e cheio de desafios, conflitos,

contradições, intencionalidades e incompreensões, e que o discurso presente no imaginário das pessoas de que “quem sabe, sabe ensinar” não reflete a realidade. Os autores afirmam que até mesmo nas instituições de ensino superior há dificuldade em compreender os fundamentos da prática de ensino, pois tais discussões não constituem elementos de importância na formação. Nessa perspectiva, o discurso de que basta o domínio técnico da matéria para garantir o domínio pedagógico de ensinar acaba sendo reforçado.

Silva, Lemos e Terrien (2021) observaram que, nos relatos dos discentes pesquisados, há uma lacuna e incompreensões a respeito do papel da Didática enquanto área de conhecimento da Pedagogia e enquanto disciplina. Assim, a Didática foi apontada pelos entrevistados como uma disciplina que pouco contribuirá para a prática, uma vez que não proporcionou o aproveitamento necessário durante o curso. E o corpo docente é levado a iniciar a busca pela produção de saberes experienciais, já que não consegue controlar determinados saberes que advêm de instâncias externas, o que gera cada vez mais o distanciamento dos demais saberes decorrentes fora de sua prática cotidiana escolar (SILVA; LEMOS; TERRIEN, 2021).

O ensino de Geografia na sala de aula e os saberes docentes

De acordo com Libâneo (2013):

Em cada um dos momentos do processo de ensino o professor está educando quando: estimula o desejo e o gosto pelo estudo, mostra a importância dos conhecimentos para a vida e para o trabalho, exige atenção e força de vontade para realizar as tarefas; cria situações estimulantes de pensar, analisar, relacionar aspectos da realidade estudada nas matérias; preocupa-se com a solidez dos conhecimentos e com o desenvolvimento do pensamento independente; propõe exercícios de consolidação do aprendizado e da aplicação dos conhecimentos (LIBÂNEO, 2013, p.107).

Nessa categoria, construímos as seguintes subcategorias: Saberes sobre a gestão da sala de aula e saberes sobre a avaliação, as quais serão analisadas na sequência.

Saberes sobre a gestão da sala de aula

Para Gauthier *et al.* (2013, p. 139), a gestão da matéria e a gestão da classe “correspondem a duas funções pedagógicas fundamentais exercidas pelo professor: a de instruir e a de educar”. Assim, quando questionados sobre a melhor forma que utilizam para lidar com o cotidiano da sala de aula, os professores relatam, de forma geral, que o turno noturno é “mais tranquilo” para se trabalhar, como explica Luiz (entrevista, 2021): “[...]o aluno do noturno tem essa característica, de ser composta por grande parte de alunos trabalhadores, pessoas responsáveis, à noite a gente conduz com mais facilidade”, e como proferido por Sérgio (entrevista, 2021): “É extremamente fácil trabalhar com eles porque normalmente são mais adultos, são mais conscientes não precisa de nenhum gerenciamento especial, sabem porque estão ali e o que querem ali”. Stella ratifica os depoimentos anteriores, ao esclarecer: “Não tenho trabalho com indisciplina, não. Muitos já são pais, mães, trabalham durante o dia e já chegam com o objetivo de estudar mesmo” (Stella, entrevista, 2021). São raros os conflitos, quando surgem, são mais geracionais, mas logo o professor utiliza de alguma estratégia para solucionar. Ione (entrevista, 2021) relata: “[...] aluno querer subestimar o outro eu digo: 'Não, na minha sala de aula as pessoas estão aqui para aprender, não vejo branco, preto, amarelo, gordo, magro, cores. Todo mundo aqui é igual. Então, vamos respeitar!'”

A professora Ione, bem como os demais, observam uma mudança no público da EJA; notam a crescente presença de adolescentes⁴ matriculados na modalidade no turno noturno.

⁴ O aumento da presença de jovens matriculados na EJA a partir dos anos 2000 recebeu o nome de “juvenilização da EJA” por autores estudiosos do assunto. Diante disso, Carvalho (2009, p. 1) assevera: “[...] A juvenilização, intensificada na contemporaneidade, decorre das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da

Quando surge algum estudante que “dá trabalho”, a professora Ione costuma chamar para conversar no final da aula para descobrir o porquê do comportamento: [...] O que aconteceu? Eu posso ajudar em alguma coisa? Se você quiser falar, você fala, se não, eu vou te dizer uma coisa: quando estiver assim, não venha para a escola e justifique porque assim é ruim e você acaba magoando as pessoas e você não é desse jeito” (Ione, entrevista, 2021).

No exercício do trabalho docente, o contexto da sala de aula pode ser desafiador para entender e gerir este espaço; o professor mobiliza saberes e assume posturas que vão além dos aspectos meramente profissionais, ao compreender que, “no cotidiano da sala, a essência da prática docente é ensinar, instigar e facilitar o raciocínio do aluno. É organizar o diálogo na perspectiva de provocar a reflexão e sistematização do conhecimento por parte do aluno” (CARVALHO, 2005, p. 108).

Por isso, Luiz, ao perceber que a turma está mais agitada, não importa se no matutino, vespertino ou noturno, sinaliza : “[.] tem que parar e pensar, o que é que eu posso fazer? Às vezes, é preciso parar um pouco, tirar uns minutos para fazer uma brincadeira, contar um caso e de repente puxar o aluno de volta para aula, buscando atrair o aluno e não impondo um conteúdo, uma aula”. Acrescenta que nas turmas onde a presença do adulto é a maioria, [...] isso acaba inibindo o jovem, adolescente a fazer determinadas brincadeiras. Fica até sem graça” (Luiz, entrevista, 2021).

Nessa conjuntura, Tardif e Lessard (2014, p. 43) concluem que o professor age dentro de um ambiente complexo, sendo, portanto, impossível controlar tudo que acontece, pois “são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, simbólico, individual, social, etc.” Os autores são enfáticos ao afirmar que “nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 43). Ao mesmo

necessidade de trabalhar, da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno à escola, entre outras”.

tempo, esses autores fazem uma comparação entre o trabalho docente e as demais profissões, sendo que, no primeiro, o “produto ou objeto sempre escapa, em diversos aspectos, à ação do trabalhador, enquanto o mesmo não acontece em muitíssimas outras atividades, nas quais o objeto de trabalho [...] fica inteiramente submetido à ação do trabalhador, que o controla como quer” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 43).

Henrique, por sua vez, acredita que o professor precisa de um conjunto de habilidades para “sobreviver” na profissão:

Eu acho que para o professor se dar bem ele precisa ter muito mais habilidades que vem de fora do que aquelas relacionadas ao conhecimento, cognitivo ou até mesmo relacionado à didática. Eu não estou negando nada disso, acho que se na educação a gente chegar só com essa habilidade específica de trabalhar algumas coisas e não tiver outras habilidades como jogo de cintura, inteligência emocional, a gente não sobrevive. Eu acho que o professor tem que ter uma inteligência emocional enorme porque senão ele não sobrevive, ele adoce e até essa questão dos conflitos quando ele acontece, eu não levo mais pro lado pessoal (Henrique, entrevista, 2021).

Henrique explica que já passou por diversas situações conflituosas em sala de aula, e hoje se considera um “expert em lidar com conflitos” e, por isso, a inteligência emocional é tão importante na profissão. Há casos em que ele pede “[...] sai um pouco da sala quando quiser conversar, vai lá, conversa o que tem que conversar e volta” (Henrique, entrevista, 2021). Sobre isso, Pinheiro (2020, p. 13), em seus estudos, aponta que o “professor é emoção lidando com uma série de emoções em seu ambiente de trabalho”, e ter a competência emocional é uma necessidade do professor, em virtude dos desafios que se apresentam cotidianamente na sala de aula.

O professor Sérgio faz uma observação em relação à gestão da sala de aula. Segundo ele, além dos conflitos e interrupções, é preciso gerir o tempo:

O gerenciamento das atividades é que complica um pouco. São 30 minutos de aula normalmente e envolve todo um contexto da questão da violência no entorno da escola. O normal seria 50 minutos de aula, mas eles não ficam para os dois últimos horários porque tem que se deslocar para os bairros deles, para a casa deles, normalmente são

bairros violentos, com guerra de tráfico, uma série de problemas (Sérgio, entrevista, 2021).

Não é apenas sobre o tempo da aula, mas sobre tudo que ocorre antes para que a aula aconteça; tudo que ocorre durante a aula e o que ocorre depois da aula. Os estudantes da EJA enfrentam problemas diários que interferem diretamente no estudo, por isso a preocupação do professor não é vã e reforça que essa modalidade (na forma como está proposta) é mais que um direito garantido na lei; ela é, na verdade, a chave para inserir-se na realidade do nosso tempo, por isso, a imperiosa necessidade de trabalhar um currículo que contribua para o discente da EJA acessar o conhecimento que lhe permita a plena participação na sociedade.

Saberes sobre a avaliação

A avaliação é um componente constitutivo do processo de ensino e aprendizagem e, por muito tempo, considerada como momento apenas de aplicar provas, atribuir notas e classificar os estudantes em aprovados e reprovados. Na prática, essa é uma realidade ainda presente em muitas instituições de ensino, porém, as discussões que se tem travado em torno do tema preconizam a busca por uma avaliação, a qual não fique limitada a um único momento, além de ser capaz de orientar e contribuir com a prática docente.

Os professores entrevistados consideram que avaliar não é algo simples de se fazer. Nas turmas de EJA, isso ainda se torna mais complexo, como explicita Ione (entrevista, 2021): “A avaliação em si é difícil”, ou como infere Luiz (entrevista, 2021): “Eu vou te falar que é uma coisa terrível, viu! (rsrs)”.

Destacamos nas narrativas que a infrequência e a falta de base são elementos que dificultam o processo avaliativo na modalidade da EJA:

Os alunos da minha escola possuem uma frequência ruim. Sempre tem um grupo que frequenta direitinho, mas tem aluno que some um mês e depois volta, é complicado porque nesse intervalo ele pega o

negócio andando e fica difícil. [...]A falta de base também é uma dificuldade na hora de avaliar (Henrique, entrevista, 2021).

A maior dificuldade para avaliar é ausência. O aluno que é frequente, você não tem dificuldade para avaliar, você consegue identificar se teve desenvolvimento, se houve uma evolução (Stella, entrevista, 2021).

“[...] a falta de base e infelizmente não é com um número desprezível de alunos é um número considerável. Às vezes o aluno ficou 10, 15 anos sem estudar, escola pra ele está totalmente fora da realidade e quando chega na escola é como se fosse um peixe fora d'água e pra fazer esse peixe nadar, entrar na água de novo é complicado (Luiz, entrevista, 2021).

Nos excertos, a seguir, notamos uma característica comum entre esses professores, no que se refere ao papel da avaliação, que, além de avaliar o estudante, também é uma forma de avaliar o trabalho do professor e um significativo indicador de mudanças da prática docente.

A avaliação é um instrumento pra você verificar o seu trabalho. Eu penso que em primeiro lugar é para avaliar o meu trabalho. A avaliação é esse instrumento que tem dois lados: não se avalia apenas o aluno, também estamos nos autoavaliando naquele momento (Luiz, entrevista, 2021).

A avaliação tem a ver com o que a gente espera do aluno e o que a gente espera do aluno é o que a gente espera da nossa própria aula, o fim é mesma coisa (Henrique, entrevista, 2021).

[...]ali eu vejo que ele está aprendendo ou não e faço uma avaliação em mim Ione, entrevista, 2021).

Essa reflexão sobre a prática é defendida por Pimenta (2012) como necessária para a construção da identidade do professor.

A avaliação que se pratica nas demais etapas da educação básica – ensino fundamental e médio – não pode ser a mesma praticada nas turmas de EJA. Experienciar uma avaliação contínua e permanente que busque o desenvolvimento e autonomia do educando ainda é um desafio. Freire (2013, p. 114) destaca a importância de compreender a “prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e

não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com”. A avaliação não pode ser vista como um momento único de tomada de decisões verticais, mas momentos de construção de saberes. Ela é definida por Libâneo (2013, p. 217) como:

Componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas.

Nesse sentido, a avaliação funciona como um suporte que dá base para todo o processo de ensino, uma vez que seus efeitos afetam a vida das pessoas. Conforme Rabelo (2010, p. 26), é por meio da avaliação que “[...] se observa, se verifica, se analisa e se interpreta o processo de construção do conhecimento, dando atenção aos dados relevantes, e com o objetivo de tomar decisões em busca de uma aprendizagem efetiva”. Ao longo da história da avaliação, houve uma tendência à adoção de práticas avaliativas com o fim de medir, classificar e criar juízos de valor, de modo que ela funcionava como um instrumento de controle e gerava desigualdade e exclusão. Logo, fazer esta escolha de forma responsável e consciente a fim de propiciar a autonomia dos alunos é papel do educador que, por sua vez, precisa ter claro a sua concepção de avaliação para, diante disso, definir as metodologias, instrumentos e procedimentos de avaliação. O professor Sérgio tem a prática de solicitar à direção da escola a cada ano que se inicia “[...] pra colocar minhas aulas sempre conjugadas para que eu possa avaliar a atividade. Eu tiro 15 minutos, faço uma explicação e faço uma atividade sobre aquele conteúdo que trabalhei. Sempre atividades pequenas” (Sérgio, entrevista, 2021).

A professora Ione também realiza atividades diversas ao longo do processo, e a participação do estudante é o que mais conta para ela no momento de avaliar, mas observa: “[...] te confesso que a cada dia que passa a participação está pior. O aluno da EJA foi acostumado a responder apenas questionário, questionário e questionário, e isso me revolta” (Ione, entrevista, 2021). O professor Henrique fala da dificuldade

em avaliar a parte escrita na modalidade da EJA, por isso evita o uso da prova: “Às vezes, não conseguem colocar no papel o que eles sabem, já na atividade eu forço eles irem fazendo e lembrando, isso no ensino presencial, quando não lembram explico novamente, eles perguntam e assim eu vou avaliando a atividade” (Henrique, entrevista, 2021). Conta que a participação do aluno nesse processo é necessária, o que possibilita maior envolvimento na construção da atividade. Luiz afirma que a prioridade é a participação do estudante, não apenas com a escrita, mas na oralidade, no entanto, a prova escrita é um momento importante.

Podemos notar que os professores têm a avaliação como um processo de formação, portanto não se limitando a momentos pontuais, assim como ressaltam Fernandes e Freitas (2007) que, na avaliação formativa, o professor precisa estar atento às aprendizagens dos estudantes durante o processo, e não avalia com a intenção última de dar nota, uma vez que a nota é apenas uma decorrência deste, no nosso caso de estudo, o conceito.

Questionados sobre a forma de registrar as aprendizagens dos estudantes, os professores se mostram confusos quanto aos critérios definidos nos Cadernos de Acompanhamento das Aprendizagens, disponibilizados pela SEC. Salientamos aqui que estamos falando de critérios, e não de resultados. Os critérios são aqueles aspectos que serão levados em conta, analisados no processo para se chegar ao resultado. Assim, qualquer que seja o instrumento adotado pelo professor, ele será o meio de se chegar à resposta que seja relevante para compreender o processo de aprendizagem do estudante e mostrar caminhos para uma intervenção visando sua melhoria.

A gente dá nota e transforma em conceito. A gente combinou assim, mas pra eles é só conceito: AC, EC e C. Fizemos um consenso de fazer a conversão de nota em conceito e na caderneta a gente coloca conceito (Ione, entrevista, 2021).

A gente avalia por conceito. Cheguei a fazer um parâmetro de notas e conceitos, mas não deu muito certo porque isso confunde. Às vezes em algumas turmas cheguei a dar nota, mas não considerando as

notas e dizendo a eles que não tinham notas e sim conceitos porque os alunos queriam saber - como se a nota representasse o que eles tinham aprendido – e eles cobravam isso (Henrique, entrevista, 2021). NA EJA é conceito, mas o conceito vem de uma nota. A gente converte (, entrevista, 2021).

Nota para eles, mas para a gente é transformada em conceito. Eles não compreendem essa questão de conceito AC – a construir, não compreendem, então, a gente acha mais fácil falar que a nota, que a média é 5,0 e você tirou 7,0. Isso é uma prática antiga. No nosso documento, para a secretaria da escola são lançados os conceitos, mas na sala de aula é nota. Pelo menos, não me recordo e entre nós professores nunca discutimos isso não (Stella, entrevista, 2021).

A avaliação na EJA deve estar voltada para uma “perspectiva contínua e formativa”(BRASIL, 2021, p. 7), o que corrobora Freitas (2014, p. 17), ao sinalizar que a avaliação “ “além de ser contínua, tem a finalidade de orientar a inclusão e o acesso contínuo de todos os conteúdos”. Precisa, também, ocorrer em momentos diferentes através da aplicação de instrumentos diversificados. No caso específico da modalidade da EJA, o professor faz o acompanhamento do processo de aprendizagem e, no final, apresenta o resultado ao estudante em forma de parecer descritivo.

Luiz relata que no início, logo que começou a trabalhar na modalidade e não tinha o domínio do funcionamento da EJA, era prática comum fazer a conversão de nota em conceito “[...] de 0-4,9 o conceito era AC; de 5,0 -7,9 era EC e quem tirava acima de 8,0 era C. Com o passar do tempo a gente vai entendendo o funcionamento e vê que não é bem assim. Hoje, o conceito que a gente dá, já conseguimos visualizar durante todo o processo” (Luiz, entrevista, 2021). Percebemos que a experiência adquirida na modalidade contribuiu para a mudança em sua prática e no entendimento do processo avaliativo.

Sendo assim, a avaliação, ao visar o aprendizado do estudante, deve ser tratada com responsabilidade, e não como compensação, como destaca Sérgio (entrevista, 2021):

[...] de certa forma, é uma avaliação diferente. A gente tem que relevar muita coisa, acaba sendo mais, par ser sincero, é muito assistencialista a avaliação na EJA porque quando você vai trabalhar entra o 'complexo do coitadinho': 'o aluno que veio da noite', 'o aluno que está aqui todo dia, sacrificado', 'que veio do trabalho'... aí, passa.

Entendemos que essa visão, ainda presente no contexto da sala de aula, muitas vezes, interfere na avaliação, principalmente nos Conselhos de Classe, quando são usados como motivos para justificar o baixo rendimento do estudante. Voltamos a salientar que, na avaliação, o que está em jogo é o acompanhamento do estudante no processo de construção de conhecimento e, com isso, o que foi capaz de aprender ou construir enquanto saber para a escola e para a vida. Se a superação dos desafios diários não são exemplos de provas, as médias não traduzem (nem permitem) a aprendizagem.

O ensino de Geografia e a avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia da Covid-19

Os professores participantes adentraram o ano de 2021 trabalhando em um novo formato de aulas remotas. Assim, dedicamos uma categoria para analisar esse contexto importante na vida dos professores – sujeitos da pesquisa –, que tiveram que mudar a prática para se adaptar ao novo formato. Buscamos compreender como o ensino de Geografia e a prática avaliativa se desenvolveram nessas condições, além de identificarmos os novos saberes necessários a esse contexto.

Saberes sobre o ensino de Geografia e a prática avaliativa na pandemia

O contexto em que se deu a pesquisa foi marcado pela pandemia da Covid-19, assim, para conter o avanço e o aumento no número de mortes, medidas importantes foram tomadas os cuidados com a higiene, em especial, uso de álcool em gel e uso de máscara, e o distanciamento social, sendo esta considerada uma das mais eficazes,

de acordo a OMS. Para garantir esse distanciamento, as escolas foram fechadas temporariamente.

Em decorrência da pandemia da Covid-19, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343/2020, no dia 17 de março, que autoriza “em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem os meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020). Assim, as escolas pararam de funcionar presencialmente, e os professores foram desafiados por um modelo que os obrigou a trabalhar de forma remota e enfrentar um novo saber pedagógico. Ramirez, Narita e Matos (2020), observam que tanto as situações de aprendizagem que o docente elabora são potencializadoras de seus saberes e impactam na sua prática quanto as adversidades que enfrentam. Durante a pandemia, os professores precisaram reorganizar seus saberes para atender às exigências do momento.

O ensino, no entanto, sofreu mudanças nesse novo formato, uma vez que os professores se viram obrigados a (re)inventar sua prática. Mesmo para os professores de Geografia que têm a sua prática forjada no fazer dessa ciência que, por natureza, é dinâmica e exige constantes atualizações, foi um grande passo. Cotidianamente, ao ensinar geografia, eles precisam, segundo Cavalcanti (2005, p. 68), “enfrentar o desafio de se considerar, entre outras, a ‘cultura geográfica’ dos alunos”, afinal eles chegam à escola com “conhecimentos e a experiência cotidiana, suas representações, para serem confrontados, discutidos e ampliados com o saber geográfico mais sistematizado (que é a cultura escolar)” (CAVALCANTI, 2005, p. 68).

Em relação à forma como se ensina Geografia, Pereira, Ferreira e Santos (2014, p. 59) afirmam:

[...] muitas vezes não é abordada da forma desejada, ou seja, de forma que vise uma transformação social, escondendo, assim, uma potencialidade incrível, um conhecimento espacial que guarda informações imprescindíveis para o desenvolvimento econômico, social, político, cultural, ambiental do país. Portanto, a Geografia tem importantes desafios a superar neste século XXI.

Ao contextualizarmos a citação acima, destacamos, no âmbito das entrevistas, o ensino remoto e os seus desdobramentos como um dos desafios também a serem superados pela Geografia no século XXI. O ensino remoto trouxe mudanças. Santos (2020, p. 21) sustenta que “ a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam” e atenta o autor que o momento pós-crise não será nada fácil, mas de “políticas de austeridade e maior degradação dos serviços públicos onde isso ainda for possível” (SANTOS, 2020, p. 25).

Quando questionados sobre o ensino de Geografia nesse contexto, os professores relatam que muitos estudantes não conseguiram acessar o ambiente virtual e as atividades propostas, “já que grande parte deles sofre com o problema de acesso à Internet e com a falta de computadores e de espaço físico adequado, em suas casas, para participarem de aulas virtuais” (AMARAL; ROSSINI; SANTOS, 2021, p. 336).

A evasão foi percebida em todos os turnos, em especial, no noturno. No entanto, Henrique observa que a tecnologia ajudou no entendimento da Geografia. Para a Geografia, é particularmente interessante lançar mão do recurso da mídia, pois nela é constante a abordagem de espacialidades, de problemas espaciais, como trânsito, enchente, terremoto, e, com a pandemia da Covid-19, os aspectos e a linguagem geográficos ganharam ainda mais visibilidade. Se por um lado os professores ficaram limitados por não ter uma interação como no presencial, por outro facilitou em razão da praticidade ao expor uma imagem, um vídeo de poucos minutos. Para Henrique, isso foi revolucionário.

A gente pode passar um vídeo, uma imagem, um mapa sem perder tempo. Em certa medida ele é muito eficiente, mas tem muitos problemas também, às vezes a participação dos alunos é muito pequena. Essa distância para muitos pode causar uma certa desmotivação por mais que você mostre um monte de coisas que você acha legal. Essa desmotivação, esse silêncio, essa distância, também desmotiva do lado de cá (Henrique, entrevista, 2021).⁵

5

Se avaliar no modelo presencial já não era fácil, as dificuldades impostas pelo ensino remoto levaram os professores a ressignificar sua forma de ver e fazer a avaliação. Na EJA, a avaliação tem papel de destaque, ela acontece, logo no início, de forma diagnóstica e segue em todo o percurso como uma engrenagem que faz a aprendizagem girar. Durante a pandemia, ela tornou-se ainda mais complexa, conforme se vê no relato da professora Stella (entrevista, 2021): “[foi um] faz de conta”. Os critérios utilizados não foram elucidativos, segundo Henrique (entrevista, 2021): “[...] parece que era muito subjetivo dependendo da interpretação do professor. Foi tão conturbado, fora do padrão que não sei dizer se teve de fato como avaliar”. Luiz relata que gosta de ouvir o estudante, mas no ensino remoto parece que eles “[...] perdem a fala, a língua, eles ficam mudos. Sempre tem uns dois ou três que terminam polarizando, perguntando e o restante da turma você fica sem saber o que está acontecendo” (Luiz, entrevista, 2021). Conta, ainda, que são muitas as justificativas que os estudantes dão para não participar, entre elas, câmera quebrada, problema no áudio, no microfone, casa cheia, no entanto, “[...] não temos certeza desses motivos que eles alegam em relação aos aparelhos tecnológicos. O que a gente faz? O jeito é acreditar. Se eles não falam, utilizo outros instrumentos como o Google Formulário, postagens no Classroom e fotografias das atividades no caderno” (Luiz, entrevista, 2021).

A prática avaliativa no ensino remoto assumiu formas ainda mais heterogêneas que as comuns no modelo presencial. Cada professor definia os critérios segundo a realidade da sua turma. Para não ficar para trás, os estudantes buscavam meios para continuar “assistindo” as aulas, e as soluções encontradas foram muitas: pegar emprestado o celular dos pais, amigos, irmãos, colegas de trabalho – isso mesmo, muitos assistiam aulas trabalhando! Vale ressaltar que os estudantes que não tinham acesso à internet tinham o direito de pegar as atividades impressas na escola. Assim, respondiam a atividade, mas deveriam se deslocar para devolvê-las na escola.

Nada disso importou quando, no final do ano letivo, o governo do Estado determinou que, para fins de aproveitamento dos estudos, bastava considerar a frequência. Segundo Santos, Marques e Moura (2021), durante a pandemia, houve uma precarização ainda maior do trabalho docente e a nítida demonstração do distanciamento entre o que pretendem e sabem os professores (seus saberes e concepções sobre avaliação) e o que o sistema e a realidade lhes impõem, levando-os a atribuir papéis para a avaliação, com funções mais pragmáticas, em levar em consideração sua visão formativa e crítica (SANTOS; MARQUES; MOURA, 2021).

Saberes da docência em tempos de pandemia

Compreendemos que, de fato, os professores que atuam na modalidade da EJA são movidos por desafios constantes que os obrigam a viver em um incessante processo de aprendizagem; são situações que exigem transformação e ampliação de sua prática. Nessa seara, Tardif (2018) argumenta que os professores utilizam diferentes saberes em função do seu trabalho e das situações que venham a surgir, e não significa apenas relações cognitivas, mas relações mediadas pelo trabalho que possibilitem enfrentar e solucionar situações vivenciadas no cotidiano. A pandemia da Covid-19 trouxe desafios, e o saber lidar com a tecnologia foi um deles.

O ensino remoto exigiu do professor conhecimento dos recursos tecnológicos, recursos importantes, mas que se tornaram necessários para o uso de ferramentas que permitissem gravar aulas, editar, postar, atividades fundamentais para a realização das aulas. Sobre esse aspecto, um ponto em comum nas falas diz respeito ao apoio e ajuda dos colegas de profissão no retorno da atividade profissional. Apesar do contato inicial com algumas ferramentas, as que eram fundamentais e necessárias no ensino remoto, como apresentar um vídeo, compartilhar uma tela, contou com a ajuda de colegas de profissão. As entrevistas de Luiz, Ione e Sérgio são contundentes:

O que eu tive de aprender de verdade? Tudo! Tudo relacionado à tecnologia. O que eu sabia de tecnologia era o “babá” era digitar um

texto no Word, era fazer uma planilha no Excel era isso. Essa parte, por exemplo, de projetar uma aula, de transmitir uma aula é novidade. [...] vários colegas também me ajudaram já que eu não dominava esses recursos. Agora, eu já estou tendo facilidade, não que eu esteja um expert na área, mas hoje eu consigo preparar uma boa aula, consigo desenvolver com tranquilidade (Luiz, entrevista, 2021). Foi difícil aprender? Foi. Eu já trabalhava com o Google Sala de Aula porque em 2020 eu aprendi com minha amiga, Rita. Eu tinha dificuldade em apresentar – como estou aqui com você -, mas depois a gente vai relaxando vai aprendendo e hoje de boa (Ione, entrevista, 2021).

Os formulários do Google eu nunca tinha trabalhado, eu aprendi a trabalhar com eles [colegas de profissão] para enviar as atividades (Sérgio, entrevista, 2021).

As falas dos entrevistados Luiz, Ione e Sérgio estão de acordo com o que preconiza Tardif:

Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. A colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino que constroem um material ou elaboram provas juntos e as experiências de team-teaching também fazem parte da prática partilhada dos saberes entre os professores (TARDIF, 2018, p. 52-53).

Henrique relata que já havia feito dois cursos sobre TICs, ofertados pela SEC-BA, mas teve que reaprender. Para preparar aulas nesse contexto, precisou pesquisar vídeos, sites e, assim, produzir material diferente. Stella conta que, apesar de ter um computador e um celular, não sabia a diversidade de funções dos aplicativos: “Eu não conhecia a função do Meet, por exemplo, quantas funções tem o Google, tem formulários. Contribuiu, ajudou muito, mas eu prefiro que volte essas aulas todo mundo junto e misturado” (Stella, entrevista, 2021).

Compartilhar a tela de alguma apresentação – slide, vídeo, imagem, atividade – e, ao mesmo tempo, poder se ver dando aula e os rostos dos poucos estudantes que ligavam a câmera foi, para a professora Ione, momento de se sentir mais próxima deles: “A maior dificuldade era não ver o aluno, esse olhar, porque de qualquer

forma os gestos fazem com que a gente saiba se a pessoa está compreendendo ou não. Depois que aprendi ficou tudo mais tranquilo” (Ione, entrevista, 2021).

Os professores também expuseram a necessidade de se equiparem para dar aulas remotas. Ione relata que foi preciso investir em novo notebook, porque o computador antigo estava com problema; já Stella, precisou comprar um notebook, porque a demanda de trabalho aumentou e seus filhos também passaram a necessitar desses aparelhos em suas tarefas escolares. De modo semelhante ao ensino presencial, os professores se viram diante da escassez de material para trabalhar; no entanto, nesse momento, não foi possível contar com verbas ou recursos do Estado – cada um fez o que pôde, afinal, o professor lida com saberes e os mobiliza por meio de ações conscientes, e isso se refere tanto aos aspectos materiais quanto aos da formação.

Assim, corroborando Tardif (2018, p. 16): “o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar”. O professor, na realização da sua prática profissional, está sempre em contato com outras pessoas, com a complexa tarefa de ensinar ou responder satisfatoriamente, em um determinado espaço de trabalho (mas também de trocas e interações), inserido em uma sociedade. Ainda segundo Tardif (2018), o saber do professor carrega, pois, as marcas de seu trabalho, haja vista que é produzido e modelado no e pelo trabalho.

Se a pandemia revelou as potencialidades dos professores, ela também expôs, de forma cruel, as profundas desigualdades do nosso sistema educacional. Adotar o modelo de ensino remoto não pôs à prova apenas as aulas e recursos tradicionais de ensino e aprendizagem, mas desnudou o sistema, revelando a falta de investimento do governo em infraestrutura que possibilite a inclusão digital no cotidiano das escolas com a utilização de conexão de rede aberta, banda larga e meios de fazer com que os equipamentos necessários cheguem até os estudantes, pois, mesmo onde havia algum recurso, faltava experiência das escolas para lidar com as tecnologias de informação e comunicação (as chamadas TICs). Na casa da maioria dos estudantes

não havia recursos tecnológicos para que pudessem continuar a estudar. Falta capacitação e apoio para que os professores possam ensinar apoiar e orientar os estudos nesse formato.

Ressaltamos que é mister que as políticas públicas e investimentos sejam remanejados para essa área, a fim de garantir aos estudantes a integração de conhecimentos tecnológicos e científicos na sua formação enquanto sujeitos de direito e partícipes na produção e interação dos bens socialmente produzidos, e, aos professores, condições dignas de trabalho e possibilidades de crescimento nesta profissão.

Considerações finais

Os dados apresentados neste artigo permitem afirmar que os saberes mobilizados pelos professores de Geografia vão além daqueles específicos da disciplina de Geografia e das disciplinas correlatas; perpassa, na verdade, o campo da experiência, da vivência.

Constatamos que os saberes adquiridos, tanto na prática profissional quanto na troca entre os pares, resultam do que a literatura estudada denomina de saberes experienciais (TARDIF, 2018), saber experiencial (GAUTHIER, 2013), saber da experiência (PIMENTA, 2012). São esses os saberes que sobressaem em relação a outras fontes de saberes que se ampliam e ramificam pelas experiências na atuação profissional do professor; o acervo de seus saberes se apresenta muito diversificado, compostos de elementos oriundos dos conteúdos específicos da ciência geográfica, das imbricações com valores e vivências socioculturais e pessoais, das interações interpessoais e interdisciplinares e das experiências profissionais.

No campo específico da disciplina escolar Geografia, localizamos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando os descritores “ Ensino de Geografia” e “saberes docentes” um total de 13 dissertações e teses defendidas no período de 2003 a 2022. Quando empregamos os descritores “Ensino de Geografia” e “educação de

jovens e adultos” localizamos 13 trabalhos, mas nenhum discutia os saberes docentes, evidenciando que esta é uma temática a ser mais pesquisada.

Referências

AMARAL, M. M. do; ROSSINI, T. S. S.; SANTOS, E. O. A viralização da educação online: a aprendizagem para além da pandemia do novo coronavírus . **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 334-355, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.6825. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6825>. Acesso em: jun. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao/pdf/DiretrizesEJA.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021

BRASIL. MEC. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: set. 2021.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? muda o ensino? **Terra Livre**, v. 1, n. 16, p. 133–152, 2001.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 173.

CARVALHO, A. L. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: EdUfmt, 2005.

CASTELLAR, S. M. V. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Terra Livre**, v. 1, n. 14, p. 51–59, 2015.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, L.S. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. *In*: CASTELLAR, Sonia (org.) **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: contexto, 2005.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2007.

CAVALCANTI, L.S. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. *In*: SILVA, A. M. M. et. al. **Educação formal e não formal**,

processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p. 109 – 126.

FERNANDES, C. O. ; FREITAS, L. C. de. Currículo e avaliação. *In: Indagações sobre currículo:* currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 46ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8.ed. Editora Record 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais:** o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. 258f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, métodos e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

PEREIRA, E. R. de M; FERREIRA, G. H de A; SANTOS, A. O. Didática e Ensino de Geografia hoje: possibilidades e desafios. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 9, p. 43-62, jul./dez. 2014.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

RABELO, K. S. P. **Ensino de geografia e avaliação formativa da aprendizagem:** experiências e princípios na rede pública de Goiânia-GO. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

RAMIREZ, R. A.; NARITA, A. T.; MATOS, T. V. de. Saberes experienciais em tempos de pandemia: narrativas docentes. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade – RIET**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 115–128, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/riet/article/view/14379>. Acesso em: 05 mai. 2022.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SILVA, D. C. da; LEMOS, C. da S.; THERRIEN, J. Saberes docentes necessários ao ensino de Geografia: reflexões discentes iniciais. **Humanidades e Inovação**, v. 8, n.41, p. 223-236, 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. *In*: VESENTINI, J. W. **O ensino de geografia no século XXI**. (Org.). 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 220-248.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

Contribuição dos autores:

Autor 1: Elaboração, discussão dos resultados.

Autor 2: Supervisão, análise final dos resultados e revisão do texto.

Autor 3: Análise final dos resultados.