

ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Vanessa Caroline Machado, UFSC, vcarolm.84@gmail.com
Mayra de Mattos, UFSC, mayrasdm@gmail.com
Universidade Federal de Santa Catarina.

Resumo

A partir das práticas de ensino vivenciadas durante o período do Estágio Supervisionado em Licenciatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi possível observar a necessidade da execução de abordagens diferenciadas das realizadas no ensino regular das crianças e adolescentes, que são comumente exploradas ao longo da formação em licenciatura. Neste sentido, a partir de revisão de bibliografia, constatou-se que a EJA deve considerar as características socioculturais das classes populares e estimular sua participação consciente na realidade social. Em primeiro lugar deve ser considerado que os educandos da EJA não são crianças e já trazem consigo um histórico de exclusão e “fracasso” escolar. A EJA no Brasil enfrentou dificuldades no período da ditadura militar; nesta época os movimentos de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos e a alternativa de cursos supletivos surgiu numa lacuna entre mercado de trabalho e necessidade de qualificação da mão de obra. Com o fim da ditadura, o ensino fundamental obrigatório e gratuito passou a ser garantia constitucional também para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada. Para os jovens e adultos a EJA aparece como uma oportunidade de melhoria das condições de vida e melhores possibilidades de emprego, isto reforça a diferenciação entre os objetivos dos estudantes da EJA e os do ensino regular – em diferentes fases da vida. Os educandos da EJA trazem uma bagagem cultural e de vivência que deve ser aproveitada pelo professor, fazendo, portanto, uma ponte entre o interesse dos educandos e suas experiências com o conhecimento científico. A revisão de bibliografia permitiu ainda constatar que dada a falta de formação específica para a EJA, os professores retraduzem sua formação se adaptando a profissão e construindo uma identidade própria de docente da EJA. A valorização do aluno no processo ensino aprendizagem, sendo tratado como agente ativo, reflete em maior interesse e responsabilidade por parte dos discentes. Neste sentido o ensino da Geografia tem muito a contribuir para a formação dos alunos fornecendo um conjunto de saberes que lhes podem servir de instrumental teórico de interpretação do mundo, para melhor apreende-lo e atuar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Metodologia do Ensino de Geografia na EJA.

Introdução

Este artigo resulta de práticas realizadas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura em Geografia II, da Universidade Federal de Santa Catarina, e de revisão bibliográfica motivada a partir das experiências vivenciadas durante as regências. O estágio foi realizado no segundo semestre do ano de 2013 na turma 306 do terceiro ano do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Colégio Municipal Maria Luiza de Melo, localizado no município de São José, Santa Catarina, em que foi trabalhado o conteúdo

Geografia de Santa Catarina. A proposta do Estágio Supervisionado de Licenciatura em Geografia é que haja continuidade entre os estágios I e II, para que assim a experiência de observação e prática docente seja mais completa. Como atividade de conclusão das atividades dos estágios I e II, realiza-se a elaboração de um artigo que tem como objetivo contribuir para a reflexão sobre as práticas voltadas ao ensino da Geografia. Porém, o Estágio I das autoras se deu em uma escola diferente do Estágio II

Dialogando com as práticas realizadas, analisamos as especificidades da EJA relacionadas à Geografia, no que diz respeito, principalmente, à metodologia de ensino. Acredita-se que o ensino da Geografia tem o potencial para contribuir para a construção de sujeitos e suas visões de mundo, buscando articulação de diversos aspectos que permeiam as sociedades e o espaço. Para tanto, como opção teórico-metodológica, buscou-se construir os conhecimentos das aulas a partir dos conteúdos propostos no plano de ensino do professor regente articulando referências às experiências trazidas pelos educandos. O desafio foi fazer a mediação dos conhecimentos científicos da geografia com os conhecimentos prévios trazidos por cada estudante.

É neste desafio que se situa a revisão bibliográfica trazida neste trabalho. O objetivo é compreender como se dá o encontro entre as especificidades da EJA e o ensino da Geografia, como tentativa de superar práticas de um ensino tradicional e que se baseia nas características da educação regular. Apresentamos aqui um breve histórico da EJA no Brasil e a conexão desta modalidade de ensino com o processo de redemocratização engendrado pelo país nos fins dos anos 1980. Buscamos elucidar o perfil do estudante da EJA assim como a formação e papel dos docentes. Procuramos ainda, debater sobre a metodologia de ensino de jovens e adultos e, por fim, debater o papel da geografia e do pensamento geográfico como caminho para formação de sujeitos da sociedade em conjunção com o perfil destes educandos.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Segundo o capítulo II, seção V, artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Essa definição vem mostrar que um dos objetivos dessa modalidade de ensino é ser

uma educação inclusiva e compensatória. Ao ser estabelecida na LBD a EJA ganhou força e tornou-se uma política de Estado, não somente educacional, mas também uma política social.

A EJA no Brasil, entretanto, segundo estudos realizados por Riguetto (2007), acontece desde a época dos jesuítas, mas apresenta-se como tema de política educacional, principalmente, a partir da década de 1930, se expressando em várias ações e programas governamentais. Antecedente a esse período, percebe-se que não existia uma preocupação, por parte do Estado, com políticas direcionadas para a Educação de Jovens e Adultos. Foi a partir da década de 1930 que essa questão começou a ser revertida. Com o processo de industrialização, iniciou-se a organização de um sistema público de educação, incentivado pelo governo central, e a Constituição de 1934 previu um Plano Nacional de Educação, incluindo o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos.

Conforme nos apresenta Lopes e Sousa (2013), a década de 40 foi marcada por algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a educação de jovens e adultos permitindo que essa modalidade de ensino se firmasse como uma questão nacional. Esse período foi também influenciado por movimentos internacionais e organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Ainda segundo Lopes e Sousa (2013), em 1958, foi realizado o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, que objetivou avaliar as ações realizadas na área e visando propor soluções adequadas para a questão. A delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire fazia parte, propôs uma educação baseada no diálogo, que considerasse as características socioculturais das classes populares, estimulando sua participação consciente na realidade social. Nesse congresso se discutiu, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em decorrência, foi elaborada em 1962 o Plano Nacional de Educação, sendo extintas as campanhas nacionais de educação de adultos em 1963. Com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos.

O Estado, porém, não abandonaria a educação de jovens e adultos, uma vez que estava em construção uma grande nação, e dependia também desse público para a realização de tal projeto. Logo, no ano 1971 o ensino supletivo foi implantado no Brasil. Foram criados os Centros de Estudos Supletivos em todo o país, com a proposta de ser um modelo de educação do futuro, atendendo às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. O objetivo era escolarizar um grande número de pessoas, mediante um baixo

custo operacional, satisfazendo às necessidades de um mercado de trabalho competitivo, com exigência de escolarização cada vez maior. Segundo Haddad (1991) *apud* Lopes e Sousa (2013), esses centros não atingiram seus objetivos verdadeiros, pois, não receberam o apoio político nem os recursos financeiros suficientes para sua plena realização. Além disso, seus objetivos estavam voltados para os interesses das empresas privadas de educação.

Com o fim da ditadura militar, num processo então de redemocratização, houve ampliação das atividades da EJA. Estudantes, educadores e políticos organizaram-se em defesa da escola pública e gratuita para todos. A nova Constituição de 1988 trouxe importantes avanços para a EJA: o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional também para os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, ficou extinta a noção de supletivo dada pela Lei 5.692/71, e a EJA foi inserida na Educação Básica como uma modalidade da educação. Entretanto, como justifica Ferreira (2008), a EJA é uma modalidade de ensino que, historicamente, foi tratada pelos governos como uma prática fragmentada, como um suplemento de programas, cujo objetivo principal seria de capacitar trabalhadores para o desenvolvimento da nação. Porém, sabendo que esse pensamento não é hegemônico nos diferentes setores da sociedade, inclusive nos governos, a história da EJA no Brasil também está muito conectada a Paulo Freire, que segundo Lopes e Sousa (2013), é um sistema desenvolvido na década de 60, que se baseia na realidade do educando, levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Esses dados devem ser organizados pelo educador, a fim de que as informações fornecidas por ele, o conteúdo preparado para as aulas, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades presentes.

Perfil dos Educandos

Inicialmente há duas características principais, segundo Furini, Duran e Santos (2011) que especificam os alunos da EJA. Primeiro, a condição de excluídos da escola, e, segundo, que não se trata de crianças. Furini, Duran e Santos argumentam que apesar da segunda característica parecer óbvia isto muitas vezes não é considerado relevante no cotidiano da EJA, principalmente quando se faz uso das mesmas metodologias utilizadas com crianças, especialmente na alfabetização. A condição de excluídos da escola influencia em como estes sujeitos se tornam sujeitos de aprendizagem.

Em relação a primeira condição, esses estudantes que então foram excluídas da escola, são em grande parte, como saliente Ferreira (2008) pessoas de classe trabalhadora, vivendo na maioria das vezes de subemprego ou desempregadas, marcados por uma história de entradas e saídas de cursos anteriores, por motivos que variam desde os de ordem pessoal, como cansaço após a jornada de trabalho, desestímulo, alimentação deficiente, até os que dizem respeito ao sistema educacional, como metodologias e recursos pedagógicos inadequados. Logo, conforme defende Albring (2013) os educandos da EJA, possuem objetivos/aspirações diferentes daquelas dos frequentadores da educação regular. Buscam crescimento imediato, ou seja, uma melhor qualidade de vida, para si e para a família, qualidade esta que por vários e/ou diferentes motivos lhes fora negada e/ou tirada, como já apontado anteriormente. Procuram a escola almejando alcançarem melhores possibilidades de emprego, sendo a EJA uma oportunidade para isso.

Portanto, o primeiro desafio para o docente da EJA é saber como aliar o desenvolvimento de uma visão crítica ao mesmo tempo em que os educandos estão buscando sua inserção no mercado de trabalho, quando o principal objetivo de retorno dessa população à escola é a busca para ampliação de conhecimentos para conseguir emprego ou uma posição favorável, mas acima de tudo, a manutenção no trabalho atual. Logo, é imprescindível pensar a educação articulada ao mundo do trabalho.

A condição de não serem mais crianças revela também um público que já traz consigo experiências de vida e conhecimentos informais acumulados historicamente. De acordo com o caderno de orientações didáticas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2010) esses educandos

dispõem, em níveis variados, de um amplo universo de conhecimentos práticos e concepções relativamente cristalizadas dos diversos aspectos da realidade social e natural. Além disso, têm compromissos e responsabilidades definidos que os ocupam e os movem, bem como modelos de mundo, estratégias de compreensão de fatos e de avaliação de valores densamente constituídos, de forma que novas incorporações devem promover compreensões mais amplas. (p.19)

Dessa forma, compreende-se que esta bagagem cultural deve ser aproveitada pelo professor, uma vez que é necessário fazer uma ponte entre o interesse de seus educandos, suas experiências com o conhecimento científico, formal, para que a educação esteja a serviço e de acordo com o perfil de aluno. Como afirma Ferreira (2008)

[...] é preciso destacar que esse educando já desenvolve os conteúdos, envolvendo-se nas práticas sociais. Falta-lhe sistematizar. A dimensão

política e social deve fazer parte das discussões em aula a partir do momento em que o interesse do jovem e do adulto, trabalhador ou não, é estar engajado e participante no contexto social e cultural em que está inserido. Muitos jovens e adultos dominam noções aprendidas de maneira informal ou intuitiva antes de entrar em contato com as representações simbólicas convencionais. Esse conhecimento reclama um tratamento respeitoso e deve constituir o ponto de partida do conhecimento formal. Por isso, os alunos devem ter oportunidade de contar suas histórias de vida, expor os conhecimentos informais que têm sobre os assuntos, suas necessidades cotidianas, suas expectativas em relação à escola e às aprendizagens. (p.10)

O processo ensino aprendizagem com jovens e adultos pressupõe que o educador tenha humildade de aceitar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e tolerância para articular os conhecimentos trazidos por eles com os que pretende transmitir. Esta articulação entre o que está sendo ensinado e a vivência dos alunos facilita o aprendizado. Não apenas na EJA, mas todas as fases da vida escolar os conhecimentos prévios dos alunos devem ser levados em consideração quando se pensa na aquisição de novos conhecimentos. Contudo, os educandos da EJA, por deterem conhecimentos amplos e diversificados, podem enriquecer a abordagem escolar, formulando questionamentos, confrontando possibilidades e propondo alternativas a serem consideradas.

Segundo Ferreira (2008)

[...] em sala de aula, o importante não é depositar conteúdos, mas despertar uma nova relação com a experiência vivida. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno, reconhecê-lo como indivíduo no contexto social, com seus problemas, seus medos, suas necessidades, valorizando seu saber, sua cultura, sua oralidade, seus desejos, seus sonhos. Possibilitar uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada. (p.11)

O Docente na Educação de Jovens e Adultos

A EJA é compreendida como uma modalidade da educação básica, tanto do ensino fundamental como do médio, necessitando de uma atenção às suas particularidades e, conseqüentemente, também a formação docente. O art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394), de 20 de dezembro de 1996, quando esclarece os fundamentos em relação aos profissionais da educação, especifica que esses fundamentos têm que atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos **das diferentes etapas e modalidades** da educação básica. Portanto, se reconhece a necessidade de uma

preparação mais específica ao docente que pretende lecionar na EJA, inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que indica que:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p.56).

Segundo Laffin (2012), o documento alerta para a necessidade da formação de professores com questões relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. No entanto, ainda são poucas as instituições brasileiras que oferecem tal formação, ficando a mesma por conta da formação em serviço das redes de ensino. Assim, qualquer professor com formação para atuar no Ensino Fundamental e Médio pode ser docente de EJA, mesmo os que não cursaram disciplinas específicas para a EJA na graduação ou discutiram internamente no âmbito de outras disciplinas sua especificidade. Em consequência, como defende Quintão (2011), sem um embasamento teórico na formação do professor, bem como a falta de materiais didáticos com base em um currículo apropriado para a EJA, o resultado pode não passar de práticas tradicionais, e, pior ainda, de se confundir o aluno e mesmo o professor ao ter de decidir como e o quê deve ensinar para esse público específico.

Portanto, como apresentado no estudo de Laffin (2012), o problema de não haver docentes voltados especificamente para EJA não é uma questão de ordem pessoal, e sim estrutural. São escassas as instituições de nível superior, mais ainda de licenciatura em relação à pedagogia, que contemplam em seu currículo uma proposta pedagógica para essa modalidade de ensino. Logo, como afirma Laffin (2012), a formação dos docentes ainda se configura particularmente pelas e nas experiências no trabalho, confrontadas com os pressupostos teóricos que possam contribuir com as demandas do cotidiano e da prática social. Corroborando, Vargas e Fantinato (2011) defendem que por não haver uma preparação teórico-metodológica prévia, a compreensão das especificidades da EJA, das necessidades e possibilidades dos seus alunos, será construída no processo de trabalho, em um processo de aprendizagem em que, segundo Tardif (2002) *apud* Vargas e Fantinato (2011, p.918) “os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão”, construindo paulatinamente uma identidade própria de educador de EJA.

Nesse processo, conforme Vargas e Fantinato (2011), os professores se sensibilizam com esses educandos que trazem um histórico de exclusão escolar, e que se sentem responsáveis como se fora um fracasso pessoal. Esses professores, por sua vez, sentem a responsabilidade de reverter esse sentimento imposto aos educandos, sentimento de desvalorização que os alunos de EJA fazem de si, que segundo Laffin (2007) é construída socialmente nas próprias relações desses sujeitos com o mundo. Construída na sua relação com o “saber” e com a valorização social desse saber. Desse modo, essa desvalorização não está no sujeito em si, mas é uma imagem que constrói na distância em que ele se percebe cotidianamente com relação às suas vivências com esse saber.

Para tanto, Lopes e Sousa (2013) apontam uma proposta teórico-metodológica em que o educador

deve perceber o aluno como um ser pensante, cheio de capacidade e portador de ideias, que se apresentam espontaneamente, em uma conversação simples e em suas críticas aos fatos do dia-a-dia. O mesmo deve apresentar-se como um aliado do educando, e não como um “doutor”, arrogante, pois nesse caso o aluno vai se sentir inferiorizado, discriminado. O aluno adulto tem muito a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, não só por ser um trabalhador, mas pelo conjunto de ações que exerce na família e na sociedade. (p. 15)

Desse modo, segundo Lopes e Sousa (2013) o educando ao perceber que está sendo tratado como um agente ativo, participante do processo de aprendizagem, vai se sentir mais interessado e mais responsável. A responsabilidade é tão superior nessa concepção que o aluno compreende que está mudando sua sociedade, sua realidade e a essência de seu país pelo fato de estar mudando a si mesmo.

Metodologia de Ensino e a Geografia na Educação de Jovens e Adultos

Partindo do que foi exposto até então se percebe que a relação entre as políticas de governo da EJA com o perfil de seus estudantes converge no que diz respeito aos objetivos: por um lado é o governo desenvolvimentista querendo formar trabalhadores mais capacitados; por outro são os estudantes que almejam melhores condições de vida e financeiras. Diante disso, surge um questionamento importante nesse momento da discussão: qual deve ser o papel da Geografia nessa modalidade de ensino? E como o pensamento geográfico pode contribuir para a formação de sujeitos críticos?

O ponto de partida para se pensar uma metodologia de ensino adequada à EJA é compreender as especificidades dos jovens e adultos em relação a situações de aprendizagem. Furini, Duran e Santos (2011) salientam dois aspectos de destaque nessa condição: 1) por já terem desenvolvido capacidade de refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem, comumente as habilidades e dificuldades dos adultos são muito diferentes das dificuldades das crianças e mesmo dos jovens; 2) a inteligência do adulto se expressa de forma mais focada, especializada, referida a domínios específicos, os quais são relacionados a procedimentos e necessidades práticas. Neste sentido, segundo Oliveira (1995) *apud* Furini, Duran e Santos (2011), a organização das atividades desenvolvidas na EJA deve possibilitar o desenvolvimento da capacidade de reflexão e análise, de articulação do pensamento verbal, de planejamento e tomada de decisão, da transcendência das condições de objetividade vivenciadas.

Furini, Duran e Santos (2011) sugerem que no percurso de superação de práticas autoritárias e vazias de sentido para os sujeitos da EJA emerge a perspectiva da Aprendizagem Dialógica – esta perspectiva, segundo as autoras, foi elaborada por Ramón Flecha em conjunto com o Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona. Esta abordagem propõe conceber as pessoas como sujeitos constitutivos do diálogo e atuantes no contexto social, e por isso capazes de transformá-lo; no cerne está a ideia de ação dialógica como fundamento para a ação pedagógica que se pretenda democrática e libertadora, contribuição de Paulo Freire (FURINI, DURAN e SANTOS, 2011).

Ainda neste sentido, com o intuito de compreender os processos de ensino-aprendizagem de jovens e adultos da EJA é preciso compreender seu processo de construção do conhecimento (FURINI, DURAN e SANTOS, 2011). As autoras salientam que mesmo que pareça óbvio, esta não é uma tarefa simples, pois envolve um olhar de pesquisador e perguntador que não se conforma com modelos pré-definidos de fazer educação e ser professor. Isto porque exige do educador disponibilidade em ouvir e partilhar saberes e lembrar que tanto a juventude quanto a idade adulta devem ser consideradas ciclos culturalmente organizados de passagens dos sujeitos pela existência humana. Ou seja, diferentes atividades exigem diferentes aprendizagens, diferentes ciclos de vida exigem diferentes atividades mediadoras da relação homem-mundo, diferentes diálogos – diálogo correspondendo a uma postura ético-política.

É fundamental, o reconhecimento de que os tempos e formas de aprendizagem do jovem e adulto são diferentes dos das crianças e adolescentes, tanto pela conformação psíquica e cognitiva como pelo tipo de inserção e responsabilidade social. Isto significa reconhecer que os adultos, em função do já-vivido, têm modelos de mundo, estratégias de compreensão de fatos e de avaliação de valores densamente constituídos, de forma que toda nova incorporação conduz a compreensões mais amplas e, eventualmente, difíceis de realizarem. Disso decorre que os conteúdos escolares da EJA, considerando aquilo que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais, devem ser reorganizados em função do lugar social, político e histórico em que as pessoas se encontram (SÃO PAULO, 2010).

Nessa direção, a educação de adultos não pode ser pensada como recuperação de algo não aprendido no momento adequado e, tampouco, deve seguir os critérios e referenciais da educação regular de crianças e adolescentes. O adulto não volta para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança. Para além do legítimo desejo de reconhecimento social, ele busca a escola para aprender conhecimentos importantes no momento atual de sua vida. (*ibidem*)

Como experiência em classe, dado que o conteúdo trabalhado foi Geografia de Santa Catarina, buscou-se aplicar essa metodologia. Por exemplo, a aula de clima de Santa Catarina iniciou com os apontamentos dos educandos no quadro em relação à percepção que os mesmos têm do clima em seu dia a dia. A partir desses apontamentos foi feita a construção da classificação do clima nas diferentes regiões do Estado. O mesmo foi feito na aula de rede de transportes do Estado, em que os educandos ajudaram na construção do mapa no quadro através de seus conhecimentos. Foi interessante observar que os educandos possuem conhecimento, o que lhes falta é sistematizar esse conhecimento adquirido ao longo de suas vidas.

Nesse sentido, como salienta a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2010) a Geografia

tem muito a contribuir para a formação dos alunos ao fornecer um conjunto de saberes capaz de lhes servir como instrumental teórico de interpretação do mundo para melhor apreendê-lo e nele atuar. E, mais, pelo seu caráter interdisciplinar, por fazer uso de saberes das mais diversas áreas do conhecimento, como economia, sociologia, agronomia etc., ela serve, na escola, para apresentar um conjunto vasto de elementos significativos da cultura que permite ao aluno obter uma visão menos fragmentada da realidade, compreender como o espaço é produzido pela sociedade e nele atuar de modo consciente e crítico. (p. 30)

Dado que a EJA trabalha basicamente com os trabalhadores da sociedade, que em geral não compartilham das condições mais privilegiadas do ponto de vista financeiro da sociedade, de maneira generalista, o docente de Geografia, ao invés de somente se preocupar em preparar indivíduos voltados para construir uma nação desenvolvida, tem a possibilidade de, através de suas ferramentas de análise da realidade, problematizar as condições dos trabalhadores e os propósitos do desenvolvimento dessa nação: para quem, como e por que. (referência?)

Para Albring (2006) a diferenciação no estudo da Geografia da EJA, não está apenas no conteúdo, mas na clareza dos objetivos e importância de seu estudo. A diferença está na dialogicidade que deve existir nas aulas, visto que os educandos possuem uma bagagem cultural valiosíssima e que enriquece as aulas, proporcionando construção e não o repasse do conhecimento. Dessa forma, o que se torna necessário é aliar a vida dos educandos aos conteúdos, assim como interligar os conteúdos uns aos outros, já que o educando possui um conhecimento informal rico e sente-se valorizado e motivado quando percebe que pode contribuir e participar do processo ensino-aprendizagem, não como mero espectador, mas como um agente formador e transformador do conhecimento.

O ensino da Geografia na EJA surge, portanto, como uma possibilidade de instigar o pensamento político e atuante dos educandos, uma vez que as análises geográficas se pautam em analisar e compreender os diversos processos e dinâmicas espaciais. Assim como defende Paulo Freire ao longo de sua vida intelectual, de ser contrário a prática de dominação, do homem desligado do mundo, da negação do mundo como realidade, e que propõe reflexão sobre os homens em suas relações com o mundo.

Considerações finais

Diante das condições expostas ao longo do texto em relação aos docentes de EJA, notou-se a importância da troca de experiências para a formação continuada do profissional dessa modalidade de ensino. Conforme justifica Ferreira (2008), a formação inicial, ou seja, a formação acadêmica de graduação do professor para atender a especificidade da EJA é ainda incipiente. Para minimizar essa defasagem, a formação continuada ao longo da carreira profissional pode contribuir para os docentes dessa modalidade de ensino, na troca de experiências com seus pares, uma ação mais eficiente, levando-os na direção de um trabalho

pedagógico preparado a enfrentar a diversidade cultural de seus alunos e, por consequência, melhorar o desenvolvimento destes.

A realização do estágio não permitiu um período de adaptação e observação na turma e na escola, uma vez que esse processo faz parte de uma disciplina anterior a esta. Quando essa disciplina foi cursada, a realização da etapa de observação se deu em outra escola e em outro contexto. Desse modo, as aulas foram sendo planejadas com base em cada aula dada anteriormente, sendo que a questão da construção do conhecimento a partir da experiência dos educandos foi um propósito que surgiu no meio do processo.

Sabe-se que o estágio supervisionado é somente uma experimentação e que devido às circunstâncias, principalmente em relação ao tempo e ao grau de envolvimento dos estagiários, alguns métodos mais interessantes para se trabalhar com essa modalidade de ensino, como o Estudo do Meio, por exemplo, não puderam ser aplicadas, mas a construção deste artigo permitiu refletir a respeito das possibilidades de práticas futuras.

Por fim, pode-se concluir que o encontro da Geografia e da EJA pode ser visto como uma possibilidade de tratar questões bastante amplas e ao mesmo tempo profundas dadas as **especificidades** dos educandos, e problematizar o cotidiano destes partindo da **especialidade**.

Referências Bibliográficas

ALBRING, Loraine. O ensino da geografia na educação de jovens e adultos: por uma prática diferenciada e interdisciplinar. **CEREJA – Centro de Referências em Educação de Jovens e Adultos**. Biblioteca. Disponível em:

<http://www.cereja.org.br/site/_shared/Files/_cer_old/anx/loraine_albring_ensino_geografia.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2013. Essa é data do acesso e não da publicação do documento

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (Data?)** Disponível em:

<<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-61>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

FERREIRA, Daisy de Carvalho. **Caderno temático sobre a EJA**. 2008. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-6.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

FURINI, Dóris Regina Marroni; DURAND, Olga Celestina da Silva; SANTOS, Pollyana dos. Sujeitos da educação de jovens e adultos, espaços e múltiplos saberes. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: NUP (Núcleo de Publicações do CED), 2011. Cap. 3. p. 158-245.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e Acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, Nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-40602007000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 nov. 2013.

LAFFIN, M. H. L. F.. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012.

LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia. **CEREJA – Centro de Referências em Educação de Jovens e Adultos**. Biblioteca. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf>. Acesso em 14 de novembro de 2013.

QUINTÃO, A. de F. B.. **A geografia na educação de jovens e adultos trabalhadores em mamanguape**: percurso histórico e práticas atuais. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/dissertacoes/altemar_quintao.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2013.

RIGHETTO, M.. **Educação de jovens e adultos**: uma discussão sobre a formação docente. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado), Curso de Educação, Departamento de Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Caderno de orientações didáticas para EJA - Geografia: etapas complementar e final – São Paulo : SME / DOT, 2010. 107p. Disponível em: <(http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orienta_ge_o_portal.pdfSP). > Acessado em 16/11/2013.**

VARGAS, S. M. de; FANTINATO, M. C. de C. B. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, set./dez. 2011.