

Como citar esse artigo: MAFRA, Raquel Francisco; FERNANDES, Ademar. Educação geográfica na EJA: possibilidades e desafios para os docentes em formação. In: FERRETTI, Orlando; SPRINGER, Kalina S. (orgs). **Artigos da disciplina estágio curricular supervisionado em geografia II**: segundo semestre de 2014. Florianópolis: NEPEGeo; UFSC, 2014. Disponível em <http://nepegeo.ufsc.br/artigos-para-a-disciplina-estagio-supervisionado-em-geografia-ii/>

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA EJA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA OS DOCENTES EM FORMAÇÃO.

Raquel Francisco Mafra
Ademar Fernandes
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

O artigo a seguir é o resultado das experiências vivenciadas com a turma de 1º ano do Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no estágio supervisionado de licenciatura em Geografia realizado no Colégio Municipal Maria Luíza de Melo, São José/SC. Essa experiência provocou uma reflexão e necessidade de diálogo sobre as dificuldades e as possíveis intencionalidades na escolha dos conteúdos do currículo escolar da Geografia. Percebeu-se que essas se tornam um problema ainda maior quando se trata do ensino médio da EJA, pois não existem diretrizes ou parâmetros curriculares nacionais para seu ensino, apesar de ser dever do Estado brasileiro garantir essa modalidade pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Outro fator dificultador dessa situação é que ela possui um tempo de formação menor do que o ensino regular, ou seja, cada ano do ensino médio equivale a seis meses na EJA. Na prática do estágio constatou-se haver um distanciamento entre as realidades da universidade e a da escola na formação inicial docente, visto que a primeira não possui disciplina específica para tratar o ensino na EJA e que as condições de ensino ideais nem sempre são possíveis de fato na segunda. Na pesquisa de Laffin (2013) sobre a EJA na rede municipal de ensino de São José/SC e a formação dos docentes, fica claro que inexistem trabalhos específicos na formação de professores para a EJA, colocando em risco uma educação essencial para os jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade apropriada pela necessidade do trabalho, pelas adversidades enfrentadas durante a sua trajetória de vida, ou por aqueles que não tiveram êxito no ensino regular. Em contrapartida, a formação acadêmica e as pesquisas atuais na área do ensino da Geografia instigam os futuros professores a pensar numa proposta de educação geográfica, ficando evidente que é preciso pensar no currículo como uma escolha de conteúdos significativos para os educandos e que tenha uma percepção diferenciada para os jovens e adultos. Diante desse contexto, também serão abordadas as experiências de significação do conteúdo ensinado no decorrer do estágio. Assim, a intenção do artigo é provocar a preocupação da formação em preparar futuros professores para o exercício da docência dessa ciência na EJA. Ainda, também é intenção deste texto, desafiar os professores a praticar uma Geografia na sala de aula das escolas que seja interessante para o aluno, de forma que ele entenda que ela é parte do seu espaço vivido e do seu cotidiano. Esse texto foi elaborado a partir das leituras e discussões feitas com os colegas, o orientador, o supervisor do estágio supervisionado e os educandos da educação de jovens e adultos.

Palavras-chaves: educação de jovens e adultos, currículo, educação geográfica.

Introdução

O Brasil ainda é um país marcado por grandes desigualdades sociais, apesar dos avanços das políticas públicas dos últimos anos. No que se refere à educação, cerca de 7,9% da população com 10 anos ou mais de idade é analfabeta, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – 2011, efetuada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Além do analfabeto, que não sabe ler e escrever, há também o analfabeto funcional, cuja taxa da PNAD 2009 foi de 20,3% da população. Ademais, há outro problema com relação ao tempo de permanência na escola: o tempo médio de estudos do brasileiro é de cerca de 7,2 anos (BRASIL, 2009).¹

O acesso à educação pública é um dos caminhos para a diminuição das desigualdades sociais e ferramenta para o exercício da cidadania. Nesse sentido, a EJA configura-se como uma possibilidade de inclusão social. Em todo território nacional, no ano de 2013, matricularam-se na EJA cerca de 3.772.670 de pessoas (BRASIL, 2013), o que ainda não abrange toda a parcela populacional que precisa ingressar nela.

Existe uma pluralidade de propostas curriculares e desafios que precisam ser enfrentados na EJA. Durante a experiência do estágio supervisionado deparou-se com um desafio em especial: como escolher conteúdos curriculares da geografia significativos para os alunos da EJA, considerando que possui um tempo de formação menor em relação ao do ensino regular, de forma que proporcione a eles uma educação geográfica?

Em Santa Catarina, os pesquisadores Escobar *et al.* (2006) reconheceram que existe uma enorme carência de pesquisas científicas acerca da educação de jovens e adultos e seus variados currículos. Assim, esse texto busca refletir sobre uma proposta curricular para a geografia com base na educação geográfica e as peculiaridades da EJA, perpassando por questões sobre o que é essa modalidade da educação, formação docente, as propostas curriculares de São José e Florianópolis (seu município vizinho).

¹ Na época da pesquisa deste artigo, o IBGE ainda não havia publicado os dados completos sobre educação da PNAD de 2014, por esse motivo foram utilizados os dados das PNADs 2009 e 2011.

O que é a Educação de Jovens e Adultos?

Em 1997, foi realizada a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confinteia, na qual cerca de 170 países assumiram compromissos para o desenvolvimento da educação por meio da Agenda para o Futuro na Declaração de Hamburgo. De acordo com o artigo 3º da Declaração de Hamburgo da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou não, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade à qual pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A aprendizagem de adultos inclui a educação formal e continuada, a aprendizagem não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade de aprendizagem multicultural em que abordagens teóricas e práticas são reconhecidas. (1999, p.19) **[grifo nosso]**

Sobre o entendimento do que vem a ser a escolarização de jovens e adultos, Di Pierro (2005) reconhece que a Declaração de Hamburgo representou um avanço na sua conceituação. Porém, a autora reconhece que “a concepção ainda predominante entre educadores e gestores da educação brasileira continua a ser a visão compensatória que atribui à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência” (DI PIERRO, 2005, p. 20).

No Brasil, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a escolarização de jovens e adultos começou a ser pensada como uma necessidade política a partir da década de 30. Entretanto, essa necessidade não foi vista como um direito do cidadão, mas como uma forma de recrutar eleitores, pois naquela época apenas os cidadãos alfabetizados poderiam votar. A Constituição Federal de 1934 foi a primeira a colocar a educação como política de governo, por meio do Plano Nacional de Educação, e como um dever do Estado promovê-la. Nessa época, a necessidade era de formação de pessoas qualificadas para serem recrutadas pelo mercado de trabalho e de o Estado exercer o controle social. Esse controle social foi importante para a manutenção da era do Estado Novo.

Desde então, a escolarização jovens e adultos passou por diversos projetos como, por exemplo: Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – e o Ensino Supletivo. Em meio às lutas pelo fim da ditadura militar e pelo processo de redemocratização do país, a EJA começa a se configurar de fato como um direito social e humano com a Constituição Federal de 1988. O educador Haddad (2007, p. 08) diz que nessa Constituição “o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não realizaram sua escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas.”

Infelizmente, as políticas neoliberais adotadas pelos governantes brasileiros na década de 90 agiram de forma a diminuir o direito conquistado para a educação no texto inicial daquela Constituição Federal. Segundo Haddad (2007), dentre as medidas adotadas naquela época e que trouxeram prejuízos para a EJA, destaca-se a extinção da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar, que desobrigou a União de promover a escolarização de jovens e adultos e repassou essa responsabilidade para os municípios. Também ressalta-se a restrição orçamentária da educação imposta por meio da Emenda Constitucional nº. 14/96, que vetou a parte do texto constitucional que tratava da aplicação do recurso público federal para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Além disso, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, sancionada em 1996, deixou em aberto algumas questões importantes para a estruturação e manutenção da EJA.

A Lei Federal nº. 9.394/96, que dispõe sobre as atuais diretrizes e bases da educação nacional, também conhecida como a nova LDB, no seu inciso VII do artigo 4º reconhece a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino básico para aqueles que não conseguiram concluir os estudos no ensino regular em idade própria. Essa mesma lei estabelece que é dever do Estado brasileiro garantir a sua oferta de forma gratuita e pública.

Diferentemente do que ocorreu com as demais modalidades e níveis de ensino, a LDB não estabeleceu a forma como o ensino da EJA dar-se-ia. Ela também não delegou explicitamente que esfera da federação brasileira teria como incumbência e obrigação promover a oferta de vagas. Acerca do assunto, o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional

de Educação/Câmara de Educação Básica conclui que o dever de ofertar a EJA é daquele que tem a obrigação de ofertar aquele nível de ensino, o ensino fundamental, seria de responsabilidade dos municípios e o ensino médio, seria dos estados. Ele também coloca que a tarefa dessa modalidade de ensino é:

[...] propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.(BRASIL, 2000a, p. 11)

Diante desse contexto, cabe a pergunta: quem são os sujeitos atendidos pela EJA? Os educadores Haddad e Pierro (2000) dizem que o perfil dos alunos atendidos pela EJA vem mudando desde a década 80. Eles colocam que esse perfil não é mais constituído apenas pelos analfabetos absolutos, mas também pelos analfabetos funcionais, que são os jovens e adultos que tem domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo. Esses alunos são frutos do fracasso escolar, pois tiveram acesso a uma educação regular de má qualidade e sofreram com a repetência escolar até chegar a idade mínima para a EJA. Eles estão substituindo gradativamente os alunos trabalhadores que não tiveram acesso à oportunidade de estudo e o professor precisa se preparar para esse perfil de aluno.

Formação de professores para a EJA

No Brasil, ainda não existem locais específicos destinados para a formação de professores para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, seja nas universidades ou em outros locais definidos para esse fim. Os professores que lecionam na EJA formam-se igualmente aos professores da rede regular de ensino por se considerar essa modalidade de ensino, de acordo com a LDB, como uma modalidade da educação básica ofertada pelo Estado. A pesquisadora Laffin (2013) destaca que a LDB apenas indica como devem ser

formados os docentes que lecionarão na EJA, mas que para isso acontecer deve haver espaços adequados nas universidades e instituições formadoras.

No curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) essa formação específica inexistente, embora as suas disciplinas de Metodologia do Ensino da Geografia e Estágio Supervisionado ofereçam espaços de debates e leituras acerca da EJA. No entanto, isso não é suficiente porque é importante haver disciplinas específicas, durante a graduação, que tratem dessa modalidade de ensino. Ela possui muitas peculiaridades que devem ser consideradas no planejamento de uma aula porque influenciam no aprendizado dos alunos que, na maioria dos casos, trabalham ao longo do dia e estudam no turno da noite. Nessa perspectiva, a pesquisadora Laffin (2013, p. 163) ressalta que:

[...] uma vez que localizar a diferença no trabalho pedagógico com jovens e com adultos e pensá-los na atividade em que estão inseridos socialmente, e nesse caso, temos sujeitos que na sua maioria são oriundos das camadas populares, excluídos da escola, participantes de diferentes grupos culturais e que fazem parte do mundo do trabalho. **Vale considerar que trabalhar com aluno trabalhador, com aluno jovem, com o adulto, com o mais idoso é diferente de estar lidando com o aluno que podemos chamar de já institucionalizado no âmbito das práticas escolares ditas regulares. É atuar numa docência que requer outros modos de lidar com os sujeitos, que exige rever o conhecimento, os currículos e a própria estrutura escolar. [grifo nosso]**

Diante desse contexto, o ensino na EJA torna-se um desafio ainda maior para o professor recém-formado. Em muitos casos, ele aprenderá no decorrer de suas aulas e nos cursos de formação a “lidar” com esse perfil de aluno. Laffin (2013, p. 42) verificou que o “tal desenvolvimento dar-se-á via experiência e pela formação permanente para a obtenção das competências necessárias.” Em sua pesquisa² realizada na rede de ensino municipal de São José/SC, ela observou que muitos professores estão concomitantemente ministrando aulas e fazendo sua graduação. Ainda, para a autora, que isso seria uma espécie de “formação em exercício”, que se caracteriza por múltiplas jornadas de trabalho e destaca que:

2 Pesquisa realizada por Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, no município de São José/SC sobre os perfis das professoras participantes da investigação na constituição da formação docente, formação continuada e o que constitui a docência na Educação de Jovens e Adultos.

[...] conjugar a formação com o exercício da docência, se não forem repensados tempos e projetos, principalmente no que se refere as condições efetivas de como tal formação acontece, pode significar a sua banalização, a necessidade apenas de certificação e, assim comprometer a prática da docência. (LAFFIN, 2013 p. 112)

Essa formação para o ensino da EJA junto a prática da docência, prejudica muito o desenvolvimento do aluno formando como professor, pois o tempo se torna pouco para elaboração de planos de aulas e atividades que apresentem uma aprendizagem significativa para o educando. Isso afeta todos os docentes da EJA, sejam eles do ensino fundamental até o ensino médio.

EJA no Colégio Municipal Maria Luiza de Melo

O Colégio Municipal Maria Luiza de Melo, também conhecido pela comunidade como “Melão”, localiza-se a Rua José Fermino Novaes, s/nº. no bairro Kobrasol, do município de São José/SC. Esse município está localizado nas coordenadas geográficas 27°36’55’’S, 48°37’39’’W, e pertence à área conurbada da Grande Florianópolis. Seus municípios limítrofes são: Biguaçu (norte), Palhoça e Santo Amaro da Imperatriz (sul), Antônio Carlos e São Pedro de Alcântara (oeste) e Florianópolis (leste).

Essa escola oferta os ensinos fundamental e médio nas modalidades regular e EJA, em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Ela atende estudantes oriundos do próprio bairro e de outros bairros de São José, bem como moradores de outros municípios da Grande Florianópolis, como por exemplo: Antônio Carlos, São Pedro de Alcântara, Palhoça, entre outros.³ No seu projeto político-pedagógico, o perfil da sua comunidade é caracterizado como “[...] comunidade de classe média baixa, comercial e residencial, que atende filhos de funcionários públicos e trabalhadores do comércio. A maioria das famílias tem escolaridade básica correspondente ao ensino fundamental e médio” (SÃO JOSÉ, 2009, p.03). Conforme as informações fornecidas pela secretaria da escola, atualmente há 2.235 alunos matriculados.

³ As informações sobre a origem dos alunos, bem como o quantitativo de alunos matriculados, foram fornecidos por uma servidora da secretaria do Colégio Municipal Maria Luiza de Melo.

No ano de 1998, diante da reestruturação do Setor Pedagógico da Secretaria da Educação, iniciou-se o projeto municipal de Educação de Jovens e Adultos nos espaços físicos das escolas municipais, estaduais e aqueles cedidos pelos centros comunitários e igrejas, conforme relato da Proposta Curricular da Rede Municipal de São José – SC, (SÃO JOSÉ, 2000). Mas essa proposta curricular contempla apenas o primeiro segmento da EJA.

No Colégio Municipal Maria Luiza de Melo, a EJA possui um projeto tradicional, ou seja, é modularizada, sendo que cada semestre equivale a um ano do ensino regular. Essa escola se utiliza da proposta curricular do município, que diz ter como objetivo formar um cidadão crítico e ativo socialmente:

Deve-se buscar o conhecimento que prepare o homem para o seu tempo, ampliando a sua capacidade de agir na construção do novo, compreendendo e criticando o que vem sendo produzido. Os conteúdos do currículo de EJA deverão trazer as temáticas sociais para a sala de aula, como conteúdos sistematizados, capazes de favorecer a visão interdisciplinar que permita a compreensão da totalidade concreta. O currículo será organizado e selecionará conteúdos que possam portanto, desvendar o papel que os conhecimentos das várias áreas, a ciência e a tecnologia cumprem na sociedade. (SÃO JOSÉ, 2000, p 102)

Embora a discussão vá ao encontro da importância das ciências humanas na formação dos alunos da EJA e da formação cidadã, o que foi percebido durante o estágio é que essa proposta não se reflete na prática. Essa percepção se deu em razão da quantidade de aulas da disciplina de Geografia serem reduzidas no ensino médio, seguindo a lógica da tendência de desvalorização da ciência geográfica em detrimento de Matemática e Português. Isso dificulta o processo de ensino-aprendizagem, pois são necessárias mais aulas para o desenvolvimento de atividades que propiciam os objetivos desejados pela proposta da construção de um currículo específico para EJA.

Proposta de Florianópolis para a EJA

A proposta da Educação de Jovens e Adultos do município de Florianópolis/SC possui uma estrutura diferenciada da proposta de São José. Conforme consta no texto das Diretrizes do Plano de Curso da EJA de Florianópolis, o principal desafio dessa proposta é

fazer da prática da pesquisa dentro da sala de aula um princípio educativo e adequar a metodologia da proposta pedagógica às exigências inseridas pelo ordenamento da EJA (FLORIANÓPOLIS, 2012). Nessa proposta, a pesquisa é uma metodologia importante porque se concebe ela:

[...] como meio de desenvolvimento de potencialidades necessárias à realização humana. Neste sentido, a metodologia perpassa por ações pedagógicas que possibilitem ao aluno a construção de seu conhecimento e de suas habilidades. Nessa construção de saberes teóricos e práticos, a escola constitui-se de um espaço onde professores e alunos são sujeitos de uma relação constitutiva e crítica. Assim, a intervenção pedagógica favorece a aprendizagem a partir da diversidade e dos saberes prévios dos educandos, os desejos de aprendizagem manifestados nos mapas conceituais das pesquisas, relacionando os mesmos com as expectativas de aprendizagem proposta pelo plano de curso da EJA de Florianópolis. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 04)

Portanto, o que diferencia o projeto de EJA da rede municipal de Florianópolis é o seu objetivo de praticar a pesquisa na EJA, promover o desenvolvimento de exercícios investigativos, motivados por meio da problematização, articulado ao interesse dos próprios estudantes. No desenvolvimento dessa prática, as escolas precisam informar nos seus projetos político-pedagógicos suas escolhas metodológicas de orientação do exercício da pesquisa, mediação do professor, organização dos espaços e dos tempos de sua realização. Destaca-se que há interações das pesquisas com os saberes específicos de cada disciplina, que contribuem para a resolução de determinada problemática, ampliando o repertório conceitual dos estudantes (FLORIANÓPOLIS, 2012).

Nessa proposta, o currículo é entendido como parte da vivência das práticas pedagógicas e não é um documento dado pronto:

[...] entendido em uma visão ampla, como o conjunto de vivências e interações que se dão na unidade educativa e que mobilizam a elaboração de conhecimentos, visões de mundo e habilidades, na proposta pedagógica da EJA não é dado à priori, mas constituído na tessitura das relações que constituem redes de aprendizagem, e são tecidas pelo interesse do estudante e pelas expectativas de aprendizagem dos educadores. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 06)

O fato de não haver um currículo formal não significa que há algo de errado com essas diretrizes. Isso porque o que elas valorizam são os saberes dos alunos, suas avaliações

são consideradas para os alunos e para os professores. Nelas, o que realmente importa é a vinculação dos conceitos com a prática social dos alunos e com o processo pedagógico

[...] deve ter como finalidade a previsão de práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita e neste aspecto, deve-se levar em consideração a contribuição das diferentes disciplinas e áreas do conhecimento no desenvolvimento deste processo. É importante que se tenha a clareza que a pesquisa não é o fim, mas o princípio da prática pedagógica, assim como as expectativas de aprendizagem também não o são, mas sim a prática social. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 06)

Ainda, há outras diferenças entre as propostas para a EJA dos dois municípios como: organização por ciclos de aprendizagem articulados com os níveis de letramento, expectativas de aprendizagem por área do conhecimento e a adoção de sequências didáticas como instrumentos de planejamento. Mesmo assim, percebe-se que a formação continuada dos docentes e a preocupação com o processo de ensino aprendizagem ocorre nos dois municípios, cada um com sua respectiva concepção de escolarização de jovens e adultos.

O currículo escolar e a educação geográfica

O currículo escolar formal⁴, de modo generalizado, é o documento que seleciona quais conteúdos de cada disciplina serão ensinados, em cada ano escolar respectivo, e a forma como eles serão ensinados aos alunos. Não existe um conceito mais correto para aquilo que se entende por currículo. Os autores Moreira e Candau (2007, p. 18) tem por concepção “[...] currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes.”

Por que há concepções diferentes sobre o que se compreende por currículo escolar? Moreira e Candau (2007) explicam que isso acontece porque diversos fatores socioeconômicos, políticos e culturais influenciam nas possíveis concepções de currículo: os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, as experiências de aprendizagem escolares

4 Neste artigo, não será abordado o currículo oculto.

que serão vivenciadas pelos alunos, os planos pedagógicos, os objetivos a serem alcançados no processo de ensino e os processos de avaliação.

As pesquisas acerca do currículo identificam que existem três principais correntes teóricas que o discutem: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Essas correntes se diferenciam, principalmente, no que entendem por currículo escolar e na forma como compreendem a questão da relação de poder que o permeia. Essas correntes também se distinguem por terem intencionalidades diferentes por parte dos sujeitos que as elabora. Nesse sentido Silva (1999 *apud* MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18) afirma que:

[...]discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. **Discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares. [grifo nosso]**

Se existe uma relação de poder e uma intencionalidade no currículo, cabe uma pergunta importante: quem o define? No intento de nortear a escolha dos conteúdos, o Ministério da Educação – MEC – estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Também permitiu que as esferas estaduais e municipais tivessem as suas propostas de diretrizes curriculares (não são todos os municípios que possuem essas diretrizes), além do projeto político-pedagógico da escola. Além disso, a LDB também lhes dá subsídios legais para estabelecerem para normas e planos educacionais de forma a universalizar o ensino.

No processo decisório dos conteúdos escolares, o professor tem papel fundamental: ele quem decide quais conteúdos serão ensinados e quais serão desconsiderados. Quanto a intencionalidade de quem faz a seleção de conteúdos, ela sempre haverá. Isso porque se trata de um documento elaborado a partir de escolhas de sujeitos, sendo que não é possível uma imparcialidade, e que possui conteúdo político. Nesse sentido, Moreira e Tadeu (2011, p. 14) escrevem que

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. **O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.** O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. **[grifo nosso]**

No caso da EJA, o MEC elaborou uma proposta curricular para o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental. Porém, delegou aos municípios que estabelecessem propostas curriculares para o ensino médio, conforme a Resolução CNE/CEB nº. 01/2000. Diante de diversas propostas de curriculares, não é possível estabelecer uma continuidade nos conteúdos para a EJA. O autor Haddad entende isso como um sério problema

Os programas de alfabetização têm normalmente se limitado a seis ou oito meses de estudos, insuficientes, portanto para garantir qualidade. **É necessária a continuidade nos programas da EJA para que o atendimento possa garantir um bom letramento dos alunos. A não-garantia dessa continuidade é hoje o principal problema, seja porque não há oferta adequada e suficiente, seja porque há uma descontinuidade entre os programas das diversas instâncias: estadual, municipal e federal.** (2007, p. 12) **[grifo nosso]**

Outro problema é a forma equivocada como é percebido o processo de ensino-aprendizagem na EJA, que fica evidenciada no Parecer nº. 11/2000 CNE/CEB, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

Ora, sendo a EJA uma modalidade da educação no interior das etapas fundamental e média, é lógico que deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB. E no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela toma para si as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE. **Valem, pois, para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio. A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade.** (BRASIL, 2000a, p. 60, grifo nosso)

Os jovens e adultos tem uma necessidade de aprendizagem diferente dos discentes do ensino dito regular. Assim, não é possível pensar numa proposta curricular com os mesmos conteúdos, ministrados durante um ano, dos alunos do ensino regular para aqueles que estão inseridos em currículos que fazem a equivalência de cada ano escolar para alguns

meses. Além disso, esses alunos possuem uma necessidade de formação voltada para o seu cotidiano e a sua realidade.

Pensando nessas questões e numa proposta curricular para o ensino da Geografia, a experiência do estágio mostrou que a educação geográfica se constitui como uma possibilidade de aproximar os alunos da EJA da compreensão do espaço geográfico vivido por eles. Ela permite que os alunos entendam o mundo em que vivem, desde o local até o global, dando significado real e dinâmico para os conteúdos aprendidos na sala de aula. Nesse sentido, Castellar e Vilhena (2010) colocam que:

A educação geográfica contribui para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos. **Isso porque a vida em sociedade é dinâmica, e o espaço geográfico absorve as contradições em relação os ritmos estabelecidos pelas inovações no campo da informação e da técnica.** (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 09) [grifo nosso]

Na Geografia, compreende-se que o ensino dessa ciência deve ser transformador, tanto para o aluno quanto para o professor, pois ela proporciona uma “leitura do mundo”. Essa transformação passa por uma educação escolar que seja capaz de transformar o espaço em que o aluno vive, tendo uma consciência global e local do lugar de vivência. É preciso que o professor entenda essa educação como uma forma de criar sujeitos-cidadãos, conforme apontam Nogueira e Carneiro (2009):

[...] a educação geográfica apoiará os sujeitos alunos a formarem uma consciência da espacialidade dos fenômenos vivenciados como parte de sua história sociocultural: consciência da possibilidade de intervenção no mundo, do agenciamento da condição de sujeito nesse mundo. [...] indagar-se sobre ele, questioná-lo, explicá-lo – implicam para o educador – entender a educação geográfica como processo que entende o sujeito aluno enquanto agenciador, alguém que ao ler o mundo projeta o mundo. (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2009, p. 88)

Na proposta do estágio, com base no plano de ensino fornecido pelo professor supervisor, buscou-se propor o ensino dos conteúdos com base no cotidiano dos alunos e como uma prática da educação geográfica. Nesse período foram trabalhados os seguintes

conteúdos: paisagem, lugar região, território e cartografia. Em todos esses temas trabalhados, procurou-se fazer a correlação dos conteúdos com as localidades que eles entendem por lugar, com fatos que aconteceram na Grande Florianópolis ou o Estado de Santa Catarina. Essa proposta teve por intenção aproximar os alunos do conteúdo e da sua expressão no espaço geográfico local.

Na aula sobre paisagem e lugar, como ponto de início, foi utilizada uma imagem de satélite do bairro onde a escola se situa (bairro Kobrasol em São José/SC). Essa imagem foi escolhida porque os alunos são moradores de outros bairros, ou até mesmo de municípios próximos à São José, sendo a escola um lugar em comum a todos. No princípio, eles tiveram um pouco de dificuldade em reconhecer que se tratava do bairro Kobrasol porque não estavam acostumados a vê-lo de cima. Assim que começaram a se familiarizar com essa perspectiva, logo identificaram a escola e a igreja que fica ao lado. Também foram utilizadas fotografias de outras localidades próximas, bem como o comparativo das suas alterações no decorrer do tempo.

Mediante a discussão de um documento de planejamento do município vizinho, o Plano Diretor de Florianópolis, que estava em voga no momento das aulas, os alunos conseguiram compreender como e porquê o ser humano altera o espaço e sua expressão no espaço geográfico por meio da paisagem.

No conteúdo território, além do conceito de território sob a ótica política, também foram trabalhados os territórios formados por e pelo poder de outros grupos sociais, de prostituição, flanelinhas e o tráfico de drogas. Esses territórios foram ilustrados por meio de fotografias de pontos de prostituição em São José, de áreas dominadas por flanelinhas em Florianópolis e um infográfico com a espacialidade dos pontos de tráfico da Grande Florianópolis. Além disso, na atividade de avaliação, foi feito um exercício em que os alunos deveriam analisar um conflito, que envolve disputa de território, na localidade do

Morro dos Cavalos⁵. Nas aulas seguintes, foi perceptível a compreensão dos alunos acerca dos conceitos mediante os exemplos locais e como isso afeta a sua realidade.

Nas aulas sobre cartografia e região, foram adotadas avaliações com base na leitura de um mapa básico do bairro Kobrasol e de mapas temáticos do estado de Santa Catarina. Essa escolha, se deu em razão da constatação da dificuldade que os alunos apresentaram em compreender e extrair informações de um mapa, bem como entendê-lo como um instrumento importante para a sua vida. Ademais, foi feita a escolha desses espaços para que eles conseguissem fazer a associação do espaço representado com o espaço real e com a espacialização dos fenômenos dos mapas temáticos. Diante disso, os exercícios foram planejados para que eles conseguissem identificar os elementos cartográficos dos mapas e obter informações dos mapas, praticando a sua leitura.

Conclusão

Diante do que foi exposto no decorrer do artigo, promover um ensino da Geografia com um currículo constituído por conteúdos significativos para os alunos da EJA é um grande desafio. Muitos de seus problemas precisam ser discutidos à nível local e nacional, como a formação docente, a falta de diretrizes curriculares no segmento do nível médio da EJA, as diversas propostas curriculares, entre outros. Sabendo das dificuldades que ocorrem na formação dos professores e considerando as peculiaridades dos alunos da EJA, Guerrero (2005, p. 114-115, grifo nosso) aponta que:

[...] o professor de geografia deve estar apto a aplicar em suas aulas os conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial a partir dos estudos de Psicologia da Educação e Didática geral, reconhecendo as características cognitivas dos alunos, **elaborando aulas que não só se diferenciam por seus abjetivos e por seus procedimentos didáticos como por respeitar o processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos.** [...] Entretanto para que essas mudanças procedimentais e atitudinais no campo educacional ocorram, é preciso que os professores disponham de uma formação inicial qualitativa,

5 Existe uma disputa territorial na área da reserva indígena da localidade Morro dos Cavalos, situada no município de Palhoça e próximo a São José, entre os índios, órgãos governamentais, pescadores ribeirinhos e população.

que lhes possibilite a aquisição do hábito da leitura, do estudo e da pesquisa, tão importante quanto o seu aperfeiçoamento.

Pensar a formação de docentes preparados para atuarem na EJA é pensar uma nova forma de ministrar aula e uma nova proposta curricular, a partir da valorização do cotidiano dos alunos e de conteúdos que tenham sentido para eles. Isso é importante para que eles se tornem sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvam a sua criticidade. Nesse sentido Lache (2012, p. 113-114, grifo nosso) afirma:

[...] que o ensino e a aprendizagem das ciências sociais deve estar orientado em direção a formação de atitudes e procedimentos nos estudantes, de tal forma que cada um deles assuma de maneira autônoma e responsável a compreensão do mundo que os rodeia. [...] **para compreender o mundo é necessário desenvolver capacidades para: analisar, perceber, julgar, valorar, manejar informação assumir posição, fazer perguntas sobre o progresso, obter e relacionar informações de diferentes fontes.**

Assim, entende-se que uma proposta de currículo da Geografia voltada para a EJA e com conteúdos significativos é possível a partir da educação geográfica. A partir dela, ensinar Geografia é proporcionar ao aluno a compreensão das constantes alterações do espaço geográfico, quem o modifica e porque motivos ele é transformado, suas relações com as escalas local e global e, principalmente, que o aluno também é um agente modificador desse espaço.

Referências

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 17 out. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DISTRITO FEDERAL, 09 jun. 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 27 out. 2014.

_____. Resolução nº 1, de 05 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DISTRITO FEDERAL, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2014.

_____. IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: taxa de analfabetismo funcional**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Tabela extraída das Síntese de Indicadores Sociais de 2001 à 2009. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD384&t=taxa-analfabetismo-funcional>>. Acesso em: 17 out. 2014.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1992/2011: Taxa de analfabetismo de pessoas de 10 anos ou mais de idade**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD330&t=taxa-analfabetismo-pessoas-10-anos-mais>>. Acesso em: 17 out. 2014.

_____. INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística do Censo Escolar 2013**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2013.zip>. Acesso em: 17 out. 2014.

CARNEIRO, Sônia M. M; NOGUEIRA, Valdir. **Educação geográfica e a consciência espacial Cidadã**, 2009. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/938/794>> Acesso em: 01 nov. 2014.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. Um breve referencial teórico e a educação geográfica. In: _____. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010, p. 01-21. (Coleção ideias em ação / Coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho).

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis (Org.). **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2008. p. 17-30.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes para a implantação do plano de curso da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Florianópolis**. Florianópolis: 2012. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/doc/16_02_2012_17.58.23.4c2366919c16ff6fa8c19f510fbf1dbb.doc>. Acesso em: 19 nov. 2014.

GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo. Contribuições da teoria da atividade para a formação continuada de professores de geografia. In: CASTELLAR, Sônia (Org.) **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Ed. Contexto, 2005. 167 p.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. 1 ed. São Paulo: Global, 2007. p. 07-25.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara di. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p.108-194, mai./ago., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

LACHE, Nubia Moreno. Pensar o espaço crítica e socialmente. Uma possibilidade de educação geográfica na escola. In: CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; CAVALCANTE, Lana de Souza; CALLAI, Helena Copetti (Orgs). **Didática da geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Ed. Xama, 2012. 255p.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de Jovens e Adultos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. 248 p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

SÃO JOSÉ. Colégio Municipal Maria Luiza de Melo. **Projeto político-pedagógico do Colégio Municipal Maria Luiza de Melo**. São José: 2009. 41 p.

_____. **Proposta curricular da rede municipal de São José – SC: uma primeira síntese**. São José: 2000. 317 p. Disponível em: <<http://www.pmsj.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/06/Proposta-Curricular-de-Sao-Jose.pdf>> Acesso em: 18 nov. 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1. p. 13-47.

SCHARF, Dalva Mendes et al. Modelos curriculares na Educação de Jovens e Adultos: práticas educativas nas instituições educacionais do estado de Santa Catarina. In: BORBA, Amândia Maria de; FERRI, Cássia; GESSER, Verônica (Org.). **Currículo e avaliação: investigações e ações**. Itajaí: Ed. Univali Ed. Maria do Cais, 2006. p. 49-68.

UNESCO. Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro. In: **V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA**, 1997, Hamburgo. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. 66 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2014.