



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA – CCEN
COORDENAÇÃO DO CURSO DE BACHARELADO E LICENCIATURA EM
GEOGRAFIA
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS**

PEDRO TRAJANO DA ROCHA NETO

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS – EJA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES**

**JOÃO PESSOA-PB
2018**

PEDRO TRAJANO DA ROCHA NETO

AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Artigo apresentado à Coordenação do curso de Bacharelado e Licenciatura em Geografia do Centro de Ciências Exatas e da Natureza – CCEN da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, para fins de obtenção do grau de Bacharelado em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Sabino Nascimento.

JOÃO PESSOA-PB
2018

Catálogo na publicação
Seção de Catálogo e Classificação

R672c Rocha Neto, Pedro Trajano da.

As contribuições do ensino de geografia na educação de jovens e adultos - EJA : algumas aproximações / Pedro Trajano da Rocha Neto. - João Pessoa, 2018.
25 f.

Orientação: Alexandre Sabino Nascimento.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCEN.

1. Ensino de geografia. 2. Educação de jovens e adultos - EJA. 3. Geografia - Contribuições e perspectivas. I. Nascimento, Alexandre Sabino. II. Título.

UFPB/CCEN



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GEOGRAFIA

Resolução N.04/2016/CCG/CCEN/UFPB

PARECER DO TCC

Tendo em vista que o aluno (a)
Pedro Trajano da Rocha Neto

(X) cumpriu () não cumpriu os itens da avaliação do TCC previstos no artigo 25º da
Resolução N. 04/2016/CCG/CCEN/UFPB somos de parecer (X) favorável ()
desfavorável à aprovação do TCC intitulado:

As Contribuições do Ensino de Geografia na
Educação de Jovens e Adultos - EJA - algumas
aproximações

Nota final obtida: 9,0

João Pessoa, 04 de junho de 20 18.

BANCA EXAMINADORA:

[Assinatura]

Professor Orientador

Professor Co-Orientador (Caso exista)

[Assinatura]

Membro Interno Obrigatório (Professor vinculado ao Curso)

[Assinatura]

Membro Interno ou Externo

AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Pedro Trajano da Rocha Neto

RESUMO

A proposta do presente artigo é realizar uma reflexão acerca das contribuições do Ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Com tal intento, recorreu-se a elaboração de uma pesquisa bibliográfica, sendo este um trabalho descritivo, de abordagem eminentemente qualitativa, elaborado com base em livros e artigos. A Educação de Jovens e Adultos busca oferecer subsídios para o crescimento sociocultural daqueles que não tiveram a oportunidade de estudar ou daqueles que perderam alguns anos por motivos diversos e que, mesmo assim, têm o interesse de prosseguir os estudos visando o crescimento pessoal e profissional. Nesse contexto, a Geografia, enquanto disciplina que aborda o meio em que os alunos vivem, necessita de adaptações em sua temática quando for lecionada nos cursos de Educação para Jovens e Adultos, dando-se enfoque maior a relação entre o conteúdo e a realidade dos alunos. É fundamental que o educador tenha por objetivo que os alunos da EJA se conscientizem acerca de sua realidade, sendo essencial o planejamento de curso, bem como a preparação para as aulas. Ao final do artigo restou evidenciada a necessidade de uma educação diferenciada para estes alunos, pois os mesmos apresentam particularidades e peculiaridades de vida e experiências que devem ser levadas em consideração, quando da organização da escola, do currículo e das metodologias para EJA.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Contribuições. Perspectivas.

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on the perspectives and challenges regarding the teaching-learning process of Geography in the Youth and Adult Education modality (EJA). With this intent, we used the preparation of a bibliographical research, this being a descriptive work, with an eminently qualitative approach, based on books and articles. Youth and Adult Education seeks to offer subsidies for the socio-cultural growth of those who have not had the opportunity to study or those who have lost a few years for various reasons and who, nevertheless, have an interest in pursuing studies for personal and professional growth. In this context, Geography, as a discipline that addresses the environment in which the students live, needs adaptations in its theme when it is taught in the courses of Education for Young People and Adults, giving a greater focus the relation between the content and the reality of the students. It is essential that the educator aims to make the students of EJA aware of their reality, being essential the planning of the course, as well as the preparation for the classes. At the end of the article it was evidenced the need for a differentiated education for these students, since they present peculiarities and peculiarities of life and experiences that must be taken into account, when the school organization, curriculum and methodologies for EJA.

Keywords: Teaching Geography. Adult and Youth Education. Curriculum. Contributions. Perspectives.

INTRODUÇÃO

O governo brasileiro instituiu em 1988 na Constituição Federal o Direito à Educação gratuita (embora a gratuidade já era preocupação desde os primórdios) para todos os indivíduos aos que a ela não tiveram acesso na denominada idade própria. Assim, foi fundada a modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Decorridos 22 anos do advento da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 – LDB) analisa-se que não se pode reduzir a EJA à escolarização, mas ao contrário, é necessário que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, passíveis de serem trabalhados pela ciência geográfica e sua disciplina correlata na Educação Básica, pois é no espaço social que os jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos.

A temática do acesso ou não de jovens e adultos à escolarização não se inaugura com a chegada do século 21, nem no Brasil nem no mundo. Há pelo menos três séculos a humanidade se depara com a necessidade de maior acesso ao conhecimento sistematizado pela escola por parte da população jovem e adulta, em especial a chamada população economicamente ativa, pois com o fortalecimento do Estado Liberal e do sistema capitalista cresce o papel da instituição escolar como uma forte aliada na preparação de mão de obra (MACHADO, 2009).

Oferecer a modalidade EJA requer um novo pensar acerca das políticas educacionais e das propostas de (re) inclusão desses educandos nas redes de educação pública do nosso país, trata-se de um requisito básico para a conquista da cidadania tão defendida nos documentos e leis educacionais. Nessa tangente, o objetivo desse artigo é realizar uma reflexão acerca das principais contribuições do ensino de Geografia para alunos na modalidade EJA, enfocando suas perspectivas e desafios.

Para se chegar a tal objetivo foi necessário identificar a origem, e apresentar os princípios e regras que norteiam e dão base a EJA, bem como suas especificidades. Também foi realizada uma análise acerca dos principais obstáculos para a realização da mesma, e por fim, nos últimos tópicos, buscou-se compreender como vem se configurando, e pode se estabelecer, a relação da disciplina de Geografia com os princípios e objetivos da EJA.

A Geografia deve romper com o distanciamento da realidade vivenciada pelo aluno e a aquela estudada em sala de aula. O professor deve contextualizar os conteúdos lecionados com realidade vivida pelos discentes, assim quando se for estudar os fenômenos urbanos, por exemplo, o professor pode pedir para que os alunos façam uma análise de sua própria rua, de seu próprio bairro e sua própria casa¹.

No que tange aos procedimentos metodológicos, recorreu-se a elaboração de uma pesquisa bibliográfica, sendo este um trabalho descritivo, de abordagem eminentemente qualitativa, baseado em livros e artigos (GIL, 2012). Para a realização da pesquisa foi utilizado um referencial teórico e metodológico voltado a área da educação e políticas públicas e do ensino de Geografia, mais especificamente, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a proposta curricular para a educação de jovens e adultos. No que tange aos autores que deram suporte teórico ao estudo, mencionam-se: Callai (2013); Azambuja (2011); Di Pierro (2005); Haddad e Di Pierro (2000); Gadotti e Romão (2012); Arroyo (2006); Calháu (2007); Carlos (2015); Machado (2009); Freire (2002); Santos (1996; 2002), dentre outros.

O trabalho em questão se divide na presente introdução, onde é apresentada uma visão geral do estudo, posteriormente, na primeira seção enfoca-se o histórico da EJA no Brasil, apresentando sua origem, seus princípios e aspectos balizadores; já a segunda seção é referente ao ensino de geografia no currículo da educação básica e na modalidade EJA; por sua vez, na terceira parte demonstram-se as potencialidades/perspectivas para o ensino de geografia na EJA, trazendo os principais desafios do ensino da geografia nesta modalidade de ensino; e por fim, nas considerações finais foram apontados os principais resultados alcançados por meio da elaboração do estudo.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ORIGEM, CARACTERÍSTICAS E INSERÇÃO NO BRASIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, trouxe uma mudança conceitual à EJA, quando modifica o termo “Ensino Supletivo” para “Educação de

¹ Assim pode-se trabalhar a dimensão do cotidiano. Sobre isso, Santos (1996, p. 10) afirma que “o cotidiano supõe o passado como herança. O cotidiano supõe o futuro como projeto. O presente é esta estreita necha entre o passado e o futuro e cuja definição depende das definições de passado e de futuro: desta existência do passado, da qual não nos podemos libertar porque já se deu; e desse futuro, que oferece margem para todas as nossas esperanças, exatamente porque ainda não existe. É que a base do fato é que cada um de nós são dois, oscilando entre a necessidade e a liberdade, entre o que somos e o que queremos ser, entre a dificuldade de afirmação diante das situações e a crença de que podemos ser outra coisa e de que podemos construir outra coisa”.

Jovens e Adultos”. Não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito, ao mudar a expressão de ensino para educação, incorporando a EJA como uma modalidade de ensino. A LDB n. 9.394/96 significou um avanço, visto que firmou uma intencionalidade política, estabeleceu uma meta, reconhecendo a necessidade de se instalar no plano dos direitos um caminho para superar a injustiça no plano social (GADOTTI; ROMÃO, 2012).

Constam no título V da Lei n. 9.394/96 (dos níveis e da modalidade de educação e ensino), capítulo II (da educação básica), dois artigos relacionados, especificamente, à EJA, quais sejam: art. 37 e 38, onde se dispõe respectivamente que a EJA destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, e que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (BRASIL, 1996).

Um marco importante para Educação de Jovens e Adultos foi a V CONFINTEA², organizada pela organização multilateral Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, realizada em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, em que representantes de 170 países assumiram compromissos perante o direito dos cidadãos de todo o planeta à *aprendizagem ao longo da vida*³, concebida para além da escolarização ou da educação formal, incluindo situações informais de aprendizagem presentes nas sociedades contemporâneas, marcadas pela forte presença da escrita, dos meios de informação e comunicação.

As Conferências Internacionais e suas recomendações demarcaram as políticas de educação para adultos no país nos últimos 60 anos, mais fortemente a partir dos anos de 1990, com a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos. Ainda sobre o papel desse evento e da UNESCO para a educação brasileira no geral, e, especificamente, para a EJA Amorim, Jimenez e Bertoldo (2015) asseveram que:

² A urgência da educação de adultos pós-Segunda Guerra Mundial foi intensificada não somente no Brasil, passando a representar uma demanda social do capitalismo em nível mundial, o que fez ocorrer, não por acaso, a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), em 1949, em Elsinore, na Dinamarca. [...] A I CONFINTEA foi seguida por mais cinco eventos da mesma natureza, tendo sido a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em 2009, em Belém, Estado do Pará, Brasil (AMORIM; JIMENEZ, BERTOLDO, 2015, p. 181).

³ No Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (2010) da UNESCO o conceito de aprendizagem ao longo da vida ocupa importante lugar, pois num contexto onde jovens e adultos trabalhadores analfabetos, desempregados, subempregados, desprovidos das condições básicas de existência humana (alimentação, moradia, etc.) o reforço da ideologia de que diante das constantes mudanças no mundo da produção, o trabalhador deve viver em busca renitente de conhecimento e de aprendizagem.

Nas últimas sete décadas, as recomendações da UNESCO encontradas em documentos resultantes de conferências internacionais de educação de adultos, demonstram a intenção de exercer influência no âmbito das políticas educacionais, principalmente em países ditos em desenvolvimento, tendo como norte atender às demandas imediatas do capital, que, no intuito de garantir a acumulação, deve, constantemente, revigorar e ou reinventar seu modelo produtivo (AMORIM; JIMENEZ, BERTOLDO, 2015, p. 183).

Esse evento demonstrou uma preocupação com a melhoria e com a qualidade da educação de adultos, destacando-a como desafio para o século XXI, anexando-a a educação primária na perspectiva da educação permanente, do direito universal à alfabetização e à educação básica. Também nessa conferência foi construído o conceito de EJA mais difundido mundialmente:

A educação de adultos engloba todo processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade 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 educação de adultos inclui a educação formal, não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde estudos baseados na teoria e prática devem ser reconhecidos (UNESCO/MEC, 2004, p.42).

Esse é um amplo conceito que inclui a educação formal, não formal e as aprendizagens ocorridas no âmbito da nossa sociedade, caracterizada pela diversidade cultural, visando o desenvolvimento de habilidades, a construção de conhecimentos e aperfeiçoamento técnico-profissional para a satisfação das necessidades individuais e coletivas.

No ano 2000, foi homologado o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, que a considera como uma modalidade da educação básica, na sua etapa fundamental e média. O Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE 11/2000 – é bastante enfático no que diz respeito às três funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Segundo o Haddad e Di Pierro (2000) a função reparadora da EJA não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis. Passa também pela restauração de um direito a eles negado, ou seja, o direito a uma escola de qualidade e ao reconhecimento da igualdade de todo e qualquer ser humano ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.

Por sua vez, a função equalizadora relaciona-se à igualdade de oportunidades que possibilita oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pelos quais os bens sociais são distribuídos, tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas (HADDAD; DI

PIERRO, 2000). Já a função qualificadora refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode-se atualizar em quadros escolares. Mais do que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Para Pontuschka (2009), os professores em geral e os de geografia em particular, precisam ter como ponto de partida as representações e os saberes que os alunos trazem para o espaço escolar. Sendo assim, não pode haver um vácuo entre o saber escolar - fundamentado nas teorias e metodologias originárias da academia – e as múltiplas representações sociais que os jovens construíram no caminhar de sua existência, o que se coaduna as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA.

UM OLHAR SOBRE A EJA ENQUANTO MODALIDADE DE ENSINO E ALGUMAS CONEXÕES COM A GEOGRAFIA

A EJA atual é legalmente reconhecida e recomendada a desenvolver sua especificidade teórica e metodológica. Enquanto modalidade de ensino, a EJA é regulamentada pela Lei n. 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e assegura a todo e qualquer cidadão com mais de 15 (quinze) anos completo o direito à Educação, compreendida como direito do acesso escolar. A mesma Lei abre espaço para a equiparação das oportunidades e da qualidade do ensino destinada aos jovens e aos adultos, admitindo que pessoas por razões estranhas à sua vontade tiveram negado esse direito, quando na “idade própria”. Reconhecendo que há muitas pessoas que necessitam gozar desse direito. Registra-se que:

A alfabetização de jovens e adultos é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres (BRASIL, 2002, p. 24).

Sob essa ótica, salienta-se que o aluno da EJA vive o espaço geográfico de diferentes maneiras, em diferentes lugares, mas muitas vezes o mesmo não tem plena consciência desse espaço e de suas contradições, não sendo igualmente consciente de seu “eu” enquanto cidadão e sujeito de direitos.

Nesse sentido, o ensino de Geografia pode despertar essa primeira consciência, permitindo que o aluno tenha voz e criticidade sobre os vários objetos de estudo e estimulando o

surgimento de novas ideias, na tentativa de conhecer raízes das representações sociais que o circundam. Logo a EJA, por ser uma educação multicultural, deve desenvolver um ensino que permita o conhecimento e a integração de saberes na diversidade cultural. Vale destacar que educação representa o conjunto de todas as bases para que uma pessoa tenha o conhecimento e a aprendizagem suficiente. Ela engloba uma diversidade de componentes, dentre eles, o ensino.

O fato de os alunos serem inseridos na escola na fase adulta faz com que esses tragam consigo experiências vivenciadas, conhecimentos acumulados, crenças e valores já constituídos (SAVIANI, 2005). Por essa diversidade, a escola poderá representar um espaço de sociabilidade, de ampliação e formalização do saber, espaço para o desenvolvimento pessoal.

A Geografia deve, sobretudo, possibilitar que o “lugar” onde os alunos vivem também seja visto na escola, como um objeto do conhecimento geográfico, reconhecendo dessa maneira a dimensão do vivido como parte das propostas didáticas do ensino de Geografia e permitindo que através do lugar estes possam compreender o mundo e suas complexidades (NASCIMENTO, 2012).

Nessa mesma linha de raciocínio, a escola deveria ser o local apropriado para práticas democráticas, ou seja, um espaço em que todos os sujeitos envolvidos tivessem oportunidade de expressar suas ideias, refletir sobre elas e defendê-las, porém, ainda percebemos que muitas práticas pedagógicas não valorizam, suficientemente, as possíveis contribuições das experiências dos alunos para o aprimoramento do processo educacional e para solução dos problemas educacionais (ROSADO, 2010).

Nesse sentido, Saviani (2005, p. 02) explica que “as soluções apresentadas aos problemas educacionais no Brasil são importadas ou por vezes improvisadas, vez que não consideram os aspectos sociais que circundam tais problemas”. Ou seja, os sujeitos da EJA por muitas vezes não têm contempladas suas condições, sejam estas psicológicas, físicas, emocionais, sociais e cognitivas. Nessa perspectiva, o modelo da escola e o processo de ensino-aprendizagem necessitam de nova roupagem, pois em alguns casos não se encontra condizente com a realidade dos alunos.

A escola por ser um ambiente propício ao desenvolvimento potencial das pessoas tem a responsabilidade de oferecer um ambiente acolhedor, com uma metodologia de ensino adequada, de acordo com as necessidades dos alunos e alunas da EJA. Deve ainda propiciar ao educando o reconhecimento do sentido que a aprendizagem tem para suas vidas. Por tudo isso,

A escola é o lugar especialmente estruturado para potencializar a aprendizagem dos alunos. A escola é o cenário no qual, alunos e professores, juntos vão construindo uma história que modifica, amplia, transforma e interfere em diferentes âmbitos: o da pessoa, o da comunidade na qual está inserida e o da sociedade, numa perspectiva mais ampla (BRASIL, 2006, p. 8).

Vale frisar que a categoria lugar na Geografia torna-se essencial para uma maior eficácia no processo de ensino das noções espaciais, tendo em vista que cada estudante carrega uma bagagem de vivências socioespaciais, vivências estas adquiridas no lugar em que eles se encontram inseridos. Estas experiências devem ser trazidas para escola, as mesmas devem servir como ponto de partida para a construção dos saberes geográficos. Nesse contexto, a escola é o principal espaço onde, por meio das intencionalidades do professor, o mundo – para além da casa, do bairro e da cidade – é apresentado aos alunos. É a escola também que contribui (ou poderia contribuir) para ampliar a compreensão desse mundo (NASCIMENTO, 2012).

A valorização da realidade do aluno é fundamental para que ele se sinta acolhido, principalmente, porque a maioria são trabalhadores e chegam à escola depois de uma longa jornada de trabalho. É preciso que seja elaborada uma proposta curricular flexível, na qual os conteúdos a serem trabalhados correspondam com o contexto de vida dos alunos; sujeitos concretos. É necessário que o lugar onde os alunos (as) vivem tornem-se objeto de estudo e seja de fato utilizado como método de ensino nas aulas de Geografia. Nas palavras de Sampaio (2009, p. 25-26), é preciso:

[...] Reconhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, participar ativamente da comunidade com autonomia, sem vê-los como receptores passivos da assistência e do favor alheios; perceber que a proposta pedagógica praticada na sala de aula influencia diretamente no envolvimento dos alunos na aprendizagem e na superação de suas dificuldades, desafiando-os positivamente a aprender e incentivando-os a querer retornar todos os dias. Por isso, refazer a história da EJA nunca é demais, é preciso conhecê-la para respeitar os sujeitos que nela sempre estiveram e estão envolvidos.

Para tanto, as atividades em sala devem ser planejadas, elaboradas de uma maneira interessante e motivadora, permitindo-os alcançar objetivos pessoais e estimulando-os a permanecerem na escola (SAMPAIO, 2009). Como ressalta Arroyo (2006, p. 22) “[...] a EJA tem de ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos com histórias concretas, com configurações concretas”. Nesse sentido, nada pode ser mais concreto que os espaços de vivência dos alunos.

O trabalho deve ser valorizado, pois, grande parte dos alunos trabalha ou estão à busca de trabalho. Eles procuram na escola sua qualificação para se manterem ativos no mercado profissional. De acordo com a proposta defendida pelas Diretrizes Curriculares “[...] o trabalho é apontado pelos (as) alunos (as) de EJA tanto como motivo para terem deixado a escola, como razão para voltarem a ela” (BRASIL, 2006, p. 20).

Os sujeitos da EJA são jovens, adultos e idosos, geralmente das camadas populares, trabalhadores e trabalhadoras, desempregados e desempregadas, ou pessoas que estão em busca da primeira oportunidade de emprego. São indivíduos que fazem parte de uma realidade social injusta e dela sofrem influências; que são inferiorizados pela discriminação e preconceito de caráter socioeconômico e etnocultural - muitas vezes estigmatizados espacialmente, quanto a serem moradores de áreas segregadas e periféricas, levando ao ponto de incorporarem esses preconceitos e se sentirem inferiores (CURY, 2002). Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação.

Sob essa perspectiva, esses sujeitos precisam compreender o lugar em que vivem, pois isso permite aos mesmos (re)conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. “Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas em um espaço maior” (CALLAI, 2013, p.72). Corroborando com o exposto, Freire (2002, p. 33-34) chama a atenção para a possibilidade de se estabelecer uma conexão entre a realidade vivida pelos educandos e os problemas urbanos estudados pela ciência geográfica:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e córregos e os baixos índices de bem-estar das populações, dos lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos puramente remediados dos centros urbanos? [...]. Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm com os indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso?

Segundo Gadotti e Romão (2012), os participantes da EJA devem ser respeitados pela sua história de vida e os seus espaços de existência cotidianos, para superar seus sentimentos de inferioridade, sentindo-se ameaçados, sem estímulo, com baixa autoestima, tendo vergonha de falar sobre si e de sua vivência, por isso, o primeiro direito desse educando é o de se expressar, sabendo que será ouvido e que será considerado enquanto pessoa que aspira sempre aprender

mais, adquirindo autonomia para reconstruir sua cidadania, muitas vezes negada pela falta de acesso a direitos básicos, como habitação, alimentação, educação, entre outros.

Sob esse aspecto, o ensino de geografia deve viabilizar que, a partir de problematizações sobre seus cotidianos, o aluno possa refletir criticamente sobre sua realidade, possibilitando que individualmente, gradativamente, e dialogando sobre os conhecimentos que obteve de modo informal acerca dos saberes geográficos, este possa estabelecer relações e conexões entre seu cotidiano e os diferentes espaços geográficos.

Compreende-se ainda que um ensino de geografia que não se presta ao papel de desmistificar o mundo, que não consegue denunciar e, tampouco, explicar/questionar as mazelas da sociedade, frutos de um sistema produtivo capitalista essencialmente excludente, que enquanto enriquece uns poucos empobrece a maioria, não está cumprindo o seu papel social, e muito menos educacional.

Cumprir esclarecer que o afastamento definitivo de um estudante de determinada oferta educacional é fruto de múltiplos fatores sociais, econômicos, familiares, institucionais e pessoais, os quais se reforçam mutuamente e resulta na chamada evasão. As desigualdades sociais, segundo Arroyo (2006), são resultantes das “diferenças de classe”, e são elas que “marcam” o fracasso escolar nas camadas populares, pois, segundo o referido autor, é essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar.

Nesse contexto reaparece a Teoria do Capital Humano, uma teoria que articula trabalho e educação para o desenvolvimento econômico dos países e dos indivíduos (desde que sejam qualificados), ganhando nova roupagem nas últimas décadas do século XX e jogando sobre a educação o peso da responsabilidade pela “solução” dos problemas gerados pelo capital. Sobre essa responsabilização do indivíduo pelo seu fracasso ou sucesso Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo comentam:

[...] os pressupostos da teoria do capital humano – rejuvenescida num momento histórico em que o capital, sob uma crise jamais vista na história da humanidade, responsabiliza o indivíduo por seus problemas ao mesmo tempo em que lhe atribui o fardo de encontrar soluções para os mesmos – instituem a educação como a atividade capaz de instrumentalizá-lo na sua busca frenética pela sobrevivência. A inculcação ideológica se materializa também nas consciências quando se reforça, por meio do conceito de capital humano, a ideia de que problemas como repetência e evasão escolar residem no próprio indivíduo (RABELO, JIMENEZ, MENDES SEGUNDO, 2015, p. 75).

Nesse sentido, Milton Santos (2002) afirma que somente a Geografia busca alcançar as relações sociais, através da reconstrução do país como sociedade nacional. Esta ciência possui um

debate vivo e dinâmico das relações sociais e tudo o que a cerca, em várias escalas. Assim, as aulas de Geografia se mostram importantes para a construção da cidadania e conseqüentemente, para o debate sobre as desigualdades sociais que reflete no fracasso escolar e sua ênfase na ideologia da responsabilização única do sujeito/estudante pelo seu fracasso.

Vale destacar que a evasão escolar dos alunos da EJA está por muitas vezes relacionada a obrigação que os mesmos têm de se inserir no mercado de trabalho para garantir o próprio sustento e o da família, vez que muitos destes discentes possuem filhos e despesas com a moradia.

A jornada desgastante contribui para que estes alunos estejam exaustos ao final do dia. Por sua vez, as condições de mobilidade, acesso à escola, moradia e falta de escolas nos seus locais de moradia também influenciam diretamente no aumento da evasão. Nesse cenário, muitos acabam por desistir dos estudos sem completar sequer o ensino fundamental.

Além da exclusão da escola, em muitos casos, há a exclusão na escola, quando mesmo nela permanecendo o estudante não aprende, porque essa é inadequada à sua realidade. Nesta direção, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que a escola está muito aquém da realidade do alunado e de suas condições concretas de existência, contribuindo para o fracasso escolar e a conseqüente exclusão. A realidade é mais complexa ainda na EJA, que é frequentada por estudantes que já foram excluídos anteriormente no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, voltando à EJA tempos depois. Paiva (2006, p. 16) ao se referir a essa problemática ressalta que:

[...] mais tarde, esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural.

Ao retornar na modalidade EJA, esses sujeitos encontram uma escola que não está pensada para sujeitos adultos trabalhadores, que demandam por uma escola na qual seja possível conciliar o tempo do trabalho com a jornada escolar. Assim, o conhecimento aprofundado das demandas dos alunos pode oferecer pistas para pensar sobre as condições de possibilidade de mudanças nas políticas de escolarização que favoreçam a finalização dos estudos nas camadas populares, tendo em perspectiva uma educação baseada em princípios de justiça e reconhecimento para os novos jovens (MARTINEZ, 2006).

Logo, impende registrar que tanto para o ensino de Geografia, quanto para as demais disciplinas, o educador deve identificar se a sua prática está adequada ao público a que se destina,

ciente de que sempre pode melhorar as suas aulas, do contrário, não haverá aprendizagem de fato pelos educandos, mas sim, a memorização mecânica do conteúdo narrado, em que os educandos são os depositários dóceis e o educador o depositante que tudo sabe.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Geografia, na proposta do Parâmetro Curricular Nacional (PCNs, 2001), tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para compreensão e intervenção na realidade social. O documento da Geografia propõe um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades dos alunos, do ensino fundamental, de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos. Isso porque, segundo PCNs (2001, p. 108):

O ensino de Geografia pode levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva. Para tanto, porém, é preciso que eles adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais este campo do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo a poder não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertence, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade: o conhecimento geográfico.

Nesta perspectiva, o ensino de Geografia pode e deve aproveitar o conhecimento prévio, pois estes alunos, segundo Resende (1986), chegam à escola com um saber peculiar sobre o espaço, fruto de sua experiência imediata de vida. Possuem uma consciência do “espaço real”, ou seja, aquele espaço cuja lógica eles experimentam na própria carne, espaço que faz parte de suas histórias, das múltiplas atividades que “enchem” suas vidas.

A proposta curricular de Geografia para a EJA, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, é um documento repleto de informações que podem, sim, auxiliar as escolas na elaboração de seus projetos pedagógicos; contudo, receia-se que a maioria das escolas e seus profissionais a desconheçam, devido à incapacidade do Estado em promover a sua divulgação e discussão, vemos isso também em outras instituições de ensino.

No caso da Geografia, a proposta coloca, dentre outros pontos, que, na leitura geográfica da realidade em que vivem, os alunos devem ser estimulados a considerarem as diferentes ações sociais e culturais, sua dinâmica social e espacial, os impactos naturais que transformam o

mundo, e as marcas que identificam os diferentes lugares (BRASIL, 2002), em uma clara crítica à Geografia Tradicional⁴, que descreve os fenômenos, mas não os explica como processos.

De acordo com Cavalcanti (2006) dentre as disciplinas que compõem o currículo do Ensino Básico, a Geografia, em virtude da relevância atual de seu objeto de estudo – o espaço geográfico, adquiriu importância fundamental. Tendo em vista o atual mundo globalizado, e as mudanças ocorridas no espaço geográfico, um espaço cada vez mais integrado, redesenhando homogeneidades (pela economia, cultura) e heterogeneidades (pelas desigualdades), estruturando um espaço de difícil compreensão (CAVALCANTI, 2006).

A Geografia engloba as preocupações fundamentais apresentadas nos temas transversais, identificando-se, portanto, com aquele corpo de conhecimentos considerados como questões emergenciais para a conquista da cidadania (PCNs, 2001). Em tal concepção, é na Geografia Crítica⁵ que a EJA ganha um destaque:

Na Geografia Crítica, este aluno, que na maioria das vezes já trabalha, poderá ser estimulado a refletir sobre as diferentes formas de organização espacial na produção de bens e serviços de diferentes realidades, desvendando os alicerces de um modo de produção e suas relações sociais, pelo uso da terra e das matérias-primas, pela qualificação e pelo trabalho humano, pelas ferramentas e pelo maquinário (elementos que caracterizam as formas produtivas, os meios de produção e mais as relações de propriedade) [...] (BRASIL, 2002, p. 191).

Defende-se assim, que o ponto de partida no processo de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos geográficos na EJA perpassa, necessariamente, pela valoração dos saberes geográficos de qual esse grupo social é detentor, e é a escola que deve auxiliar o aluno a entender a realidade de uma forma menos idealizada, sincrética e dogmática. Nesse sentido, conforme Azambuja (2011) à Geografia cabe uma função central na formação de uma consciência espacial, de um raciocínio geográfico contribuindo para o exercício mais produtivo da cidadania.

A Geografia, na Educação Básica, deve permitir e possibilitar aos educandos uma apreensão crítica da realidade, haja vista que os mesmos devem se colocar de forma ativa e participante diante dos problemas enfrentados. Em consonância ao exposto, Azambuja (2011, p. 189) assinalam que os conteúdos de Geografia não devem ser estudados apenas sob um prisma

⁴A geografia tradicional é uma corrente da geografia que abrange desde as formulações do geógrafo Friedrich Ratzel até meados do século XX. O elemento de identidade mais importante dos geógrafos dessa tendência era a concepção de que a geografia consiste numa ciência de síntese ou ciência de contato entre as disciplinas que estudam a natureza e as da sociedade (DINIZ FILHO, 2009).

⁵A geografia crítica é uma corrente que propõe romper com a ideia de neutralidade científica para fazer da geografia uma ciência apta a elaborar uma crítica radical à sociedade capitalista pelo estudo do espaço e das formas de apropriação da natureza (DINIZ FILHO, 2009).

meramente informativo, “mas, principalmente, como meio formativo da capacidade de raciocínio geográfico e de interpretação dos fenômenos socioespaciais”.

Sendo assim, em uma aula de Geografia, pouco adianta pedir aos alunos a localização dos lugares, cidades, países, bem como também a população destes espaços (de forma mecânica), se o educador não relaciona estes elementos entre si, não faz conexão com outros saberes, inclusive de outras disciplinas, e o mais grave, não coloca o aluno como participante dos espaços estudados.

Azambuja (2011) analisa ainda que os conceitos da geografia devem ser tratados como objetos de investigação do aluno, mediados pela ação interventiva do professor, sendo privilegiados os processos de compreensão, reflexão, análise e crítica, bem como a ação integrada e cooperativa, em substituição ao ensino baseado no individualismo e memorização.

Não se pode pensar o ensino e a aprendizagem da Geografia sem pensar que esta disciplina também é parte integrante do contexto escolar. Nessa perspectiva, Callai (2013) observa que, em conjunto com as demais disciplinas escolares, a Geografia pode ser uma ferramenta imprescindível para estimular a criticidade dos discentes, pois trata de assuntos intrinsecamente ligados as representações sociais, territoriais e políticas, rompendo o paradigma secular da escola um lugar desligado do cotidiano. Tal perspectiva é corroborada por Cavalcanti (2006, p. 16-17) quando a mesma afirma que:

Os temas da cidade e do urbano são conteúdos educativos que propiciam aos alunos possibilidades de confronto entre as diferentes imagens da cidade, as cotidianas e as científicas. O tratamento desses temas permite ao professor explorar concepções, valores, comportamentos dos alunos em relação ao espaço vivido, além de permitir também analisar a gestão da cidade a partir da experiência dos alunos; permite ainda trabalhar com o objetivo de se garantir o direito à cidade.

Portanto, segundo Castrogiovanni (2000 apud CAVALCANTI, 2006, p. 21) o ensino da Geografia deve preocupar-se com o espaço nas suas multidimensões. “O espaço é tudo e todos: compreende todas as estruturas e formas de organização e interações”. Espera-se que, dessa forma, os alunos desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade-natureza.

Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e

explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação (PCNs, 2001).

No que tange a formação, Pontuschka (2009) afirma que um dos desafios dos cursos de formação dos professores de Geografia, diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos deste componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja, aos mecanismos de transposição didática, que envolvem metodologias de ensino de Geografia.

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

As contribuições no tocante a aprendizagem no âmbito do ensino da Geografia na Educação de Jovens e Adultos estão relacionadas ao trabalho pedagógico voltado para que este estudante adquira consciência espacial e capacidade de desenvolver raciocínios espaciais (PONTUSCHKA, 2009). Nessa ótica, a compreensão de variadas territorialidades, os vínculos espaciais, a produção da paisagem, a mobilidade social, a formação de grupos sociais e sua interação com processos da natureza são articuladas a uma base conceitual da Geografia que dá sustentação para a interpretação do mundo vivido (CAVALCANTI, 2006). Conforme o PCNs (2001, p. 66):

O estudo da Geografia proporciona aos alunos a possibilidade de compreenderem sua própria posição no conjunto de interações entre sociedade e natureza. Há também uma posição muito clara em prol da democratização da escola, do convívio escolar e das propostas de conteúdos que se combinam com a abordagem plural da Geografia.

Além disso, seus objetos de estudo e métodos possibilitam que os alunos compreendam os avanços na tecnologia, nas ciências e nas artes como resultantes de trabalho e experiência coletivos da humanidade, de erros e acertos nos âmbitos da política e da ciência, por vezes permeados de uma visão utilitarista e imediatista do uso da natureza e dos bens econômicos (AZAMBUJA, 2011). Em complemento, assinala-se ainda que:

O estudo de Geografia possibilita aos alunos a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza, têm consequências (tanto para si como para a sociedade). Permite também que adquiram conhecimentos para compreender as atuais redefinições do conceito de nação no mundo em que vivem e perceber a relevância de uma atitude de solidariedade e de comprometimento com o destino das futuras gerações (PCNs, 2001, p. 68).

Callai (2013) destaca a importância social do ensino de Geografia, onde os principais motivos para ensinar Geografia estão ligados à compreensão do mundo para obter informações a seu respeito; conhecer o espaço produzido pelo homem; sua relação com a natureza e fornecer condições aos alunos para sua formação cidadã. Portanto, ao ensinar Geografia, oferece-se ao aluno da EJA oportunidade para que este desenvolva sua visão do mundo e da sociedade em que está inserido. Ainda lhe é propiciado, em sala de aula, a oportunidade de refletir sobre o exercício de uma cidadania crítica e consciente.

Spegiorin (2007, p. 23), infere que a geografia escolar, apoiada na Geografia Crítica fomenta o diálogo reflexivo com a realidade, desde que, o professor se conscientize da sua função de mediador do conhecimento e da importância do espaço geográfico na construção da identidade do aluno e da cidadania. Salienta-se neste ponto a necessidade de uma metodologia que proporcione ao aluno desenvolver análises críticas e interpretações das relações que os rodeiam para refletir e apreender essa realidade. Essa perspectiva também é encontrada nos PCNs de Geografia (2001).

Compreende-se que o ensino de geografia na EJA centra-se no sentido de compreender as relações sociedade-espaço, conduzindo os alunos a reunirem conhecimentos para apreender mais claramente à realidade em que vivem, possibilitando a compreensão de sua posição nas relações da sociedade e com a natureza e as diversas relações que são formadas na constituição do espaço geográfico do qual faz parte (CALLAI, 2013).

Nessa mesma direção, Cavalcanti (2006, p.34) constata que “o desenvolvimento do pensamento conceitual, permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, sendo este papel da escola e das aulas de Geografia”. Consequentemente, a Geografia ao ser ensinada para alunos da EJA, não deve ser aquela enumerativa, descritiva, enciclopédica. Ela deve trabalhar com a realidade deste aluno, uma realidade de múltiplas relações, ou como propõe Demo (1998 apud SPEGIORIN, 2007), todas as dimensões que compõem a forma de viver e o espaço que o cerca. Essa realidade de múltiplas dimensões se encontra no cotidiano e no que Santos (1996) chama de “espaço banal”. Sobre o conceito de espaço banal Santos afirma:

Quando me refiro à realização da economia, da sociedade, da cultura, da política, o que eu tenho são espaços adjetivados, o espaço económico, o espaço cultural, o espaço político, o espaço social, mas o que quero entender e preciso entender, é o espaço banal. O espaço banal é o espaço de todos os alcances, de todas as determinações.

Santos (1996) no intuito de encontrar os elementos suscetíveis de permitir que, diante do que chamamos de espaço, possamos entendê-lo e, eventualmente, construir o discurso político da sua intervenção, utiliza a dimensão do cotidiano, e para lançar sua discussão aborda o que chama de três dimensões do homem, que nos dão uma ideia de como aproveitar a realidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Assim, aponta que existe a

[...] possibilidade de trabalhar três dimensões do homem: a dimensão da corporeidade, a dimensão da individualidade e a dimensão da socialidade. A corporeidade ou corporalidade trata da realidade do corpo do homem; realidade que avulta e se impõe, mais do que antes, com a globalização. A outra dimensão é a dimensão da individualidade. [...] há dimensões que não são objetivas, mas subjetivas; aquelas que têm a ver com a individualidade e que conduzem a considerar os graus diversos de consciência dos homens: consciência do mundo, consciência do lugar, consciência de si, consciência do outro, consciência de nós. Todas estas formas de consciência têm que ver com a individualidade e lhe constituem gamas diferentes, tendo também que ver com a transindividualidade, isto é, com as relações entre indivíduos; relações que são uma parte das condições de produção da socialidade, isto é, do fenômeno de estar junto. Esse fenômeno de estar junto inclui o espaço e é incluído pelo espaço. Há uma relação entre corporeidade, individualidade e socialidade. Essa relação vai também definir a cidadania (SANTOS, 1996, p. 9-10).

Sob esse prisma, a Geografia contribui para a formação da cidadania quando o aluno se torna capaz de elaborar um discurso político sobre sua intervenção no espaço. É necessário que ele observe, interprete e compreenda as transformações socioespaciais ocorridas em diferentes lugares e épocas e estabeleça comparações, semelhanças e diferenças com as transformações socioespaciais do município, do Estado e do país onde vive (BRASIL, 2002).

Callai (2013) avalia que o conteúdo da geografia é essencialmente necessário para que o aluno construa seu conhecimento e aprenda a pensar, elaborando, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com os outros saberes (do professor e dos interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos da geografia, significa “uma consciência espacial” das coisas, dos fenômenos e das relações sociais que se travam no mundo.

Logo, faz-se necessário reconhecer e valorizar a existência de um saber geográfico próprio do aluno inserido na EJA, um saber oriundo de seu espaço real, que está diretamente ligado com sua atitude intelectual, respondendo sempre ao seu caráter social, objetivo, de um todo integrado, influenciado por um determinado modo de produção, em decorrência do qual o espaço é organizado desta e não daquela maneira (CARLOS, 2015).

Nesse sentido, acredita-se que a construção do conhecimento geográfico pelo aluno ocorre dentro da escola, mas também fora do ambiente escolar, a ampliação desses conhecimentos, a ultrapassagem dos limites do senso comum, o confronto de diferentes tipos de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades de pensamento são processos que podem ser potencializados através do ensino reflexivo e crítico da geografia (OLIVEIRA, 2014). Portanto, o ensino da Geografia contribui significativamente ao propiciar ao aluno da EJA a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, observando suas contradições, fomentando a formação de raciocínios e concepções mais articuladas e aprofundadas a respeito do espaço, pensando os fatos e acontecimentos mediante várias explicações e pontos de vista (CARLOS, 2015).

A Geografia desenvolve no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, tendo em vista a sua transformação (OLIVEIRA, 2014). Para tanto, é fundamental escolher os caminhos metodológicos possíveis para desenvolver as habilidades necessárias para uma leitura geográfica do mundo, considerando as dificuldades e os elementos que podem facilitar a construção do conhecimento geográfico na modalidade EJA.

PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

A Geografia, como todas as outras ciências, possui função de essencial relevância na formação social do cidadão, haja vista ser um componente curricular que desperta o desenvolvimento e concepções críticas do indivíduo, porém, ainda é vista como uma disciplina decorativa e enciclopédica (OLIVEIRA, 2014).

O aluno EJA tem suas próprias concepções de paisagem, do território e do lugar, mas, para que ele supere as noções provenientes do senso-comum, são necessárias a organização e a reflexão sobre a paisagem, o território e o lugar de vivência, de forma que possa comparar e relacionar os conceitos que traz do cotidiano, com os conceitos científicos. Sob essa perspectiva, obter êxito no ensino da disciplina de Geografia na modalidade Educação de Jovens e Adultos está diretamente relacionado ao respeito e valorização da diversidade de conhecimentos adquiridos ao longo dos anos pelos educandos, formando-os cidadãos esclarecidos e emancipados sobre sua cultura, aptos a continuarem seus estudos.

Esta visão se propõe a conceber o aluno como sujeito ativo do diálogo participante de seu contexto social, sendo ele plenamente capaz de transformar sua realidade. Desse modo, uma

visão inovadora para o ensino de Geografia está voltada para uma abordagem que estimule a ação dialógica como base para a ação pedagógica democrática e libertadora, nos moldes de Paulo Freire (FURINI et. al., 2011 apud MACHADO; MATTOS, 2014). Nesse plano, almeja-se que os alunos de EJA construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia, que lhes permita conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem e assim, inserir-se como cidadãos no plano social (OLIVEIRA, 2014).

O importante não é apenas transmitir os conteúdos, mas sim, despertar uma nova relação com a experiência vivida (FERREIRA, 2008). Portanto, antes de tudo, “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” (FERREIRA, 2008, p. 09). É extremamente necessário criar uma ponte entre o interesse dos discentes da EJA e suas experiências para com a educação formal, visando que esta seja de fato consolidada, isto, em observância ao perfil de cada aluno.

A Geografia, por meio de uma vertente crítica, pode viabilizar ao aluno uma melhor compreensão e, em consequência, uma maior adaptação às constantes e profundas mudanças que vêm ocorrendo globalmente (ALBRING, 2006). Entretanto, na maioria das vezes, o discente não tem esta visão da Geografia, haja vista que no passado, quando frequentava a escola, esta era uma disciplina escolar eminentemente descritiva, voltada para conceitualização e memorização, não correlacionando teoria e prática.

Verifica-se, assim, uma nova demanda que envolve uma aprendizagem prática, ligada à vida cotidiana dos alunos, dando ênfase ao fomento da investigação, à problematização, à contextualização, argumentação, reflexão crítica e, principalmente, a participação ativa dos educandos da EJA em seu processo educacional e em sua vida social. Sob esta ótica, Ferreira (2008, p. 10) reflete que:

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.

Sob esse prisma, faz-se necessário compreender e reconhecer que os adultos, em função de suas experiências, têm variados modelos de mundo, de forma que toda nova incorporação de

conteúdo conduz a compreensões mais amplas. Diante disso, os conteúdos escolares da geografia na 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. Frente a este desafio, a Geografia mostra sua importância enquanto ciência crítica e interligada aos problemas e dilemas sociais, com explicações abrangentes e conexões reais com o cotidiano vivido (MUNHOZ; SANTOS, 2014).

Verifica-se ainda que pelo caráter interdisciplinar, por fazer uso das diversas áreas do conhecimento, como economia, sociologia, agronomia etc., a Geografia serve, na escola, para apresentar um conjunto diversificado de elementos significativos da cultura, permitindo ao aluno moldar sua visão da realidade, bem como compreender como o espaço é produzido pela sociedade e nele atuar de forma participativa e crítica. Aliar a vida dos educandos aos conteúdos é uma estratégia didática de suma relevância. Ou seja, “para que o processo de ensino resulte efetivamente em processo de aprendizagem, é fundamental que os conteúdos e sua abordagem passem pelo crivo dos conhecimentos e experiências dos alunos” (BRASIL, 2002, p. 205).

Nessa perspectiva, o conhecimento geográfico produzido em sala de aula pode ser intensificado e incentivado por meio do diálogo entre a peculiaridade de vida de cada aluno e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona. Nessa direção, Albring (2006) aponta que o ensino da Geografia na EJA não deve estar limitado apenas ao conteúdo a ser transmitido, mas sim, deve evidenciar de modo claro os objetivos da disciplina e principalmente, sua importância para compreensão da realidade.

Os pressupostos metodológicos para conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia, compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições merecem destaque na elaboração de um projeto de ensino para EJA, uma vez que este aluno tem suas próprias concepções a respeito da paisagem, do território e do lugar (BRASIL, 2002).

Com base no exposto, para que se elabore um discurso que supere o senso comum, é necessária a organização de uma reflexão sobre a paisagem, o território e o lugar de vivência, “de forma que os alunos possam comparar e relacionar conceitos que trazem do cotidiano com os conceitos científicos, reformulando e redimensionando os conceitos originários do senso comum” (BRASIL, 2002, p. 24). Portanto, estar atento à realidade do aluno da EJA, levando em conta a realidade do bairro onde ele mora e de seu entorno é fundamental para a compreensão das

questões geográficas. A orientação dos conteúdos deve ser abordada nas diferentes escalas geográficas, locais, regionais, nacionais e globais, recorrendo ao uso de recursos didáticos, dentre eles, fotografias, reportagens, vídeos e outras imagens e linguagens.

Compreende-se ainda que o ensino de Geografia na EJA abre espaço para tratar de questões voltadas para a realidade vivenciada por cada aluno, esta, muitas vezes marcada pela desigualdade social e exclusão. O ensino Geografia para esse público também viabiliza e amplia o debate sobre demais temas voltados às especificidades desses educandos, a fim de problematizar a experiências dos mesmos partindo do seu espaço social e dos saberes geográficos adquiridos em seu cotidiano.

Por conseguinte, aprender e ensinar Geografia na EJA significa exercer uma ação pedagógica repleta de desafios e possibilidades. Os desafios se encontram na necessidade de uma abordagem da disciplina em consonância com a realidade dos alunos, aproximando-os dos conteúdos para auxiliar seu entendimento. Dessa forma, há uma série de possibilidades de trabalho junto aos discentes, que certamente não se esgotam em sala de aula, mas nela encontram o lugar ideal para comparar, analisar, debater, sistematizar e socializar antigos e novos conhecimentos fundamentais para a construção da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade da problemática educacional que permeia o ensino da Geografia em classes de EJA ratifica que desde muito tempo os problemas relacionados à Educação, persistem na atualidade, e novos surgem a cada momento. Nesse sentido, constata-se que as políticas públicas para a educação, no decorrer da história do Brasil, não foram capazes de transformar uma situação discriminatória, baseada na exclusão da maioria da população ao acesso pleno e amplo à educação de qualidade.

O ensino de Geografia estabelecido na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos deixa claro que não basta ao professor apenas ter domínio e conhecimento geográfico para desempenhar seu papel em sala da aula. Ao escolher os conceitos e categorias de análise geográfica a serem colocados como objeto de ensino e pesquisa nos diferentes anos de EJA, é preciso que o professor tenha clareza de como ensinar e para que ensinar Geografia, tendo competência para agir com eficácia pedagógica, facilitando o processo de ensino aprendizagem de cada aluno, respeitando as diferenças sociais, culturais e políticas.

Para tanto, o conhecimento prévio, ou saber real dos educandos, deve ser resgatado no processo de construção do conhecimento sistematizado. Torna-se fundamental que no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de EJA, sejam valorizados nas aulas de geografia os conhecimentos já apropriados por eles, considerando as relações que estabelecem sobre os diferentes lugares apreendidos por meio de experiências vivenciadas em seu cotidiano.

Os conhecimentos que os alunos da EJA já detêm, irão contribuir na análise, na ampliação, na sistematização e na síntese de conteúdos que torna possível construir e reconstruir os conhecimentos de Geografia usados para desenvolver uma leitura e reflexão crítica sobre o lugar em que vivem, bem como a relacionar e a comparar o espaço local, o espaço brasileiro e o espaço mundial, ajustando a escola com as demandas sociais atuais. É de suma relevância que os professores conduzam os alunos para a construção e reconstrução de noções e de conceitos pertinentes a Geografia, tais como: o lugar, a região, o território, escala geográfica, paisagem, mobilidade socioespacial.

Um dos desafios atuais do ensino de geografia na EJA esta em propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições, contribuindo para a formação de raciocínios e concepções mais articuladas e aprofundadas a respeito do espaço, pensando os fatos e acontecimentos mediante várias explicações e pontos de vista.

Nesse sentido, a participação dos alunos EJA no trabalho, no bairro em que moram, no lazer, nos espaços de prática política efetiva, inclusive na escola, devido às suas experiências de vida, é fundamental para que possam pensar sobre o seu espaço de forma mais abrangente e, efetivamente compreender o espaço geográfico, conduzindo ainda o aluno à compreensão da produção capitalista do espaço, repleto de desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Pode-se afirmar ainda que a ciência geográfica tem evoluído significativamente no que se refere à abordagem teórico-metodológica de seu objeto de estudo. Entretanto, muitos professores permanecem com suas práticas pedagógicas presas aos conteúdos dos antigos planos e livros didáticos. A sala de aula deve ser um espaço para construir conhecimentos e verdades, e não para reproduzi-las, esse conhecimento se dará sob a forma de diálogos, trocas e da valorização das vivências dos alunos da EJA. No que concerne às limitações desta pesquisa, sugere-se para um estudo futuro a realização de pesquisas de campos visando a obtenção de informações junto a professores de geografia que atuam na modalidade EJA, a fim de verificar a percepção destes docentes acerca dos desafios e perspectivas do ensino geográfica em tal modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ALBRING, L. **O ensino da Geografia na educação de jovens e adultos**: por uma prática diferenciada e interdisciplinar. Cereja, publicado em 22 de dezembro de 2006.

AMORIM, Gorete; JIMENEZ Susana; BERTOLDO, Edna. A educação do trabalhador no Estado Burguês: O que diz a UNESCO Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 3, nº 6, 2015.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Metodologias cooperativas para ensinar e aprender geografia. In: CALLAI, Helena Copetti (Org). **Educação geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. (org). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____./MEC/SECAD. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**. Brasília, 2006.

_____. MEC/CNE. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei n. 9. 394 de 1996. Brasília, 1996.

_____. MEC. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de geografia**: o professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CALHÁU, M. S. **A Concepção do Aluno nos Programas de EJA no Brasil**. Acoalfa Revista Eletrônica USP, V.3, p.76-92, 2007.

CARLOS, Ana Fani A. (Org.) **Geografia na Sala de Aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Formação de professores**: Concepções e praticas em geografia. Goiânia: Vieira, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer CEB 11/2000**. In: SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro, 2002.

DINIZ FILHO, Luís Lopes. **Fundamentos epistemológicos da geografia**. Curitiba: IBPEX, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.

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: 08 mar. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Romão (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 11.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. n. 14, p. 108-130. 2000.

MACHADO, Vanessa C.; MATTOS, Mayra de. Ensino de geografia na educação de jovens e adultos. In: FERRETTI, Orlando; CUSTÓDIO, Gabriela A. (orgs). **Artigos da disciplina estágio curricular supervisionado em geografia II: segundo semestre de 2013**. Florianópolis: NEPEGeo; UFSC, 2014.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n.84, p. 17-39, nov. 2009.

MARTINEZ, Maria Elena. **De volta à escola: escolarização e formas de sociabilidade dos jovens das camadas populares**. Rio de Janeiro: RJ: tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica, Faculdade de Educação, 2006.

MUNHOZ, Rodrido; SANTOS, Victor H. Calejon. Desafios do ensino de geografia na educação de jovens e adultos: reflexões sobre as práticas desenvolvidas no estágio obrigatório de licenciatura em geografia. In: FERRETTI, Orlando; CUSTÓDIO, Gabriela A. (orgs). **Artigos da disciplina estágio curricular supervisionado em geografia II: segundo semestre de 2013**. Florianópolis: NEPEGeo; UFSC, 2014.

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. **O lugar do Lugar no ensino de Geografia: Um estudo em escolas públicas do Vale da Ribeira – SP**. São Paulo, 2012. 265p

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Para onde vai o ensino de Geografia?** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014;

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos**. Revista da Alfabetização Solidária, v.4, n.4, São Paulo: Unimarco, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PONTUCSHKA, Nidia Nacib. **Para ensinar a aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Organizadoras). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RESENDE, M. S. **A Geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

ROSADO, C. T. C. L. **Educação escolar para crianças – o que dizem sujeitos deste direito?** 2010. 197f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SAMPAIO, M.N. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. Vol.5, nº 7, p. 13-27, 2009, jul./dez. **Revista Práxis educacional**. 2009.

SANTOS, Milton. **O país distorcido**. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____, Milton. Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 21, p. 7-14, ago. 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SPEGIORIN, Mônica de Toledo e Silva. **Por uma outra geografia escolar: o prescrito e o realizado na atividade de ensino-aprendizagem de geografia**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

UNESCO/MEC. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**, organizado por Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. Brasília, 2008. 210p.