



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

CARLOS ROGERIO ALBUQUERQUE SILVA

**TENDÊNCIAS E DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

João Pessoa – PB
2015

CARLOS ROGERIO ALBUQUERQUE SILVA

**TENDÊNCIAS E DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Coordenação do Curso de Geografia, no
Centro de Ciências Exatas e da Natureza, da
Universidade Federal da Paraíba - UFPB para
obtenção do grau de bacharel em Geografia.

Orientador: Prof.º. Dr.º. Antonio Carlos Pinheiro

João Pessoa – PB
2015

Catálogo na publicação
Universidade Federal da Paraíba
Biblioteca Setorial do CCEN
Rosilene Fernandes Machado – CRB15/220

S586t Silva, Carlos Rogério Albuquerque.
Tendência e desafios do ensino de geografia da educação de
jovens e adultos / Carlos Rogério Albuquerque Silva. – João
Pessoa, 2015.
42p.

Monografia (Bacharelado em Geografia) – Universidade Federal
da Paraíba.

Orientadora: Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro.

1. Geografia – Ensino. 2. Geografia – Educação de Jovens
e Adultos (EJA). I. Título.

UFPB/BS-CCEN

CDU: 911:37(043.2)

CARLOS ROGERIO ALBUQUERQUE SILVA

**TENDÊNCIAS E DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Coordenação do Curso de Geografia, no
Centro de Ciências Exatas e da Natureza, da
Universidade Federal da Paraíba - UFPB para
obtenção do grau de bacharel em Geografia.

Aprovado em: ____ / ____ /2015.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro
(Orientador)

Prof. UFPB
(Examinador I)

Prof. Ms - UFPB
(Examinador II)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre guiar e iluminar meu caminho, me dando saúde e força para superar todas as dificuldades;

À Universidade Federal da Paraíba - UFPB, em especial, aos docentes do curso de geografia, os quais oportunizaram a janela em que hoje vislumbro um horizonte superior;

Ao meu professor orientador Dr. Antonio Carlos Pinheiro, pelo empenho dedicado à elaboração deste trabalho;

Aos amigos, colegas de sala, irmãos na amizade, que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida hoje e sempre;

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Paulo Freire

RESUMO

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma forma de ensino no Brasil que tem por objetivo desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade para as pessoas que não possuem idade escolar. Considerando que os alunos da Educação de Jovens e Adultos deixaram de frequentar o ensino regular devido a diversos fatores, entre eles socioeconômicos, assim como tendo em vista a mudança de perfil do discente deste segmento, que antes priorizava estudantes de faixa etária adulta, agora abrange também o público adolescente, se faz necessária a implementação de novos objetivos e estratégias com o intuito de atender as atuais demandas. Com base no exposto, o presente estudo buscou desenvolver uma análise acerca das novas tendências do ensino de geografia na educação de jovens e adultos - EJA, para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a fim de reunir informações sobre o tema ora explorado, partindo da premissa de que um ambiente de ensino propício a estimular o desenvolvimento de tais alunos é de fundamental relevância para facilitar o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, almejou-se, enquanto objetivo específico, investigar sobre os desafios que permeiam o ensino em tal modalidade, com vistas a salientar a figura do professor como fomentador da construção do conhecimento do educando, onde se acredita que o docente é o principal agente incentivador do saber. Aponta-se que a proposta fundamental de tal estudo está em frisar a garantia do direito à educação, em específico, para os jovens e adultos (EJA), direito este que, ao longo dos anos, lhes foi negado. Assim, parte-se do princípio que a ampliação do direito à educação está embasada nas políticas públicas neste âmbito. Como procedimento metodológico, realizou-se uma revisão bibliográfica com base em livros, artigos, dentre outros.

PALAVRAS CHAVE: Geografia. Aluno. EJA.

ABSTRACT

The EJA (Youth and Adult Education) is a form of education in Brazil that aims to develop the primary and secondary education with quality for people who do not have school age. Considering that the students of the Youth and Adult Education failed to attend regular schools due to various factors, including socioeconomic, as well as with a view to changing student profile of this segment, which previously prioritized students of adult age group, now covers also the teenage audience, the implementation of new objectives and strategies in order to meet the current demands is necessary. Based on the above, this study sought to develop an analysis about the new trends in geography teaching in adult education - EJA, therefore, a literature survey was conducted to gather information on the subject now explored, starting from premise that a learning environment conducive to stimulate the development of such students is of fundamental importance to facilitate the teaching-learning process. In this sense, if craved, while specific goal, investigate the challenges that permeate teaching in this mode, in order to highlight the teacher's figure as developer building the student's knowledge, where it is believed that the teacher is the main agent supporter of knowledge. It points out that the fundamental proposal of this study is to emphasize the guarantee of the right to education, in particular, for young people and adults (EJA), a right which, over the years, they have been denied. So part of it is assumed that the expansion of the right to education is grounded in public policy in this area. As methodological procedure, conducted a literature review based on books, articles, among others.

KEYWORDS: Geography. Student. EJA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	2
1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	3
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	3
1.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	8
1.3 IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	13
1.4 INTEGRANTES DA EJA: JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	20
2 PROFISSIONAL DO ENSINO DA EJA	23
2.1 EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	23
2.2 PERFIL PROFISSIONAL DO DOCENTE DA EJA	26
3 NOVAS TENDÊNCIAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA	29
3.1 DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA	29
3.2 TENDÊNCIAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA	29
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	39

INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou desenvolver uma análise acerca das novas tendências para o ensino de geografia na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica acerca do tema em foco, visando aprofundar o conhecimento sobre essa modalidade de ensino. Almejou-se também abordar sobre os desafios que permeiam tal modalidade de ensino, com vistas a salientar a figura do professor como fomentador da construção do conhecimento do educando, onde se acredita que o docente é o principal incentivador da motivação dos discentes para ampliar a participação dos mesmos nas aulas.

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma forma de ensino no Brasil que tem o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade para as pessoas que não possuem idade escolar e oportunidade. Considerando que os alunos da Educação de Jovens e Adultos deixaram de frequentar o ensino regular por conta de diversos fatores entre eles socioeconômicos, assim como tendo em vista a mudança de perfil do discente deste segmento, que antes priorizava estudantes de faixa etária adulta, agora abrange também o público adolescente, se faz necessária a implementação de novos objetivos e estratégias com vias a atender as atuais demandas.

A escola noturna, enquanto espaço de escolarização para Educação de Jovens e Adultos (EJA) das classes populares, apresenta um movimento que interfere e desafia a prática pedagógica: entradas, saídas e retornos dos alunos da escola. Esse movimento é responsável pela evasão escolar e pela reprovação dos alunos da EJA, por vários motivos como horários e cansaço no trabalho, problemas familiares, mudança de cidades, etc.

Aponta-se que a proposta fundamental de tal estudo está em frisar a garantia do direito à educação, em específico, para os jovens e adultos (EJA), direito este que, ao longo dos anos, lhes foi negado. Assim, parte-se do princípio que a ampliação do direito à educação está embasada nas políticas públicas neste âmbito.

Realizou-se uma revisão bibliográfica sobre o contexto histórico da EJA no Brasil, tendo como referências a Constituição da República Federativa do Brasil, bem como outros documentos de caráter constitucional, além de livros, artigos, etc. Esta pesquisa justifica-se pela importância da geografia como fonte de conhecimento necessária para a formação de um cidadão melhor, mais integrado e consciente de seu papel na sociedade.

1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considera-se que a educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino cujo amparo é estabelecido por lei, em que o foco são as pessoas que não tiveram acesso por motivos (falta de estímulo, necessidade de trabalhar, etc.) ao ensino na idade e no período regular. A história da EJA é caracterizada por diversas variações ao longo dos anos, estando a mesma diretamente relacionada às políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

A construção histórica da EJA no Brasil pressupõe também considerar em todos os seus processos político-educativos, a educação popular, muito bem definida por Freire, um dos seus idealizadores: “Educação de Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás. A educação de Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular” (FREIRE, 1998, p.15).

De acordo com Vieira (2004, p. 19-20) “durante a colonização, a alfabetização de adultos tinha como objetivo instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever.” Essa concepção foi adotada para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte, para que os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado.

Mortatti (2004, p. 17) afirma que “o analfabetismo no Brasil existe desde o período colonial, entretanto só foi considerado como sendo um problema durante o final do período imperial”. Tendo em vista que pela lei os analfabetos não podiam votar, nota-se que inicialmente foi um problema de ordem política. No período que compreende a Revolução de 1930 foram estabelecidas as mudanças políticas e econômicas que deram suporte ao início da luta pela criação de um sistema público de educação, ainda incipiente no país.

Os Pioneiros da Educação Nova defendiam a idéia de que para o Brasil alcançar os níveis de progresso dos países europeus e atingir os patamares de desenvolvimento de países como os Estados Unidos era necessário organizar um sólido sistema educacional. Os anos 20 e 30 do século XX foram palco dessa idealização de identidade nacional, modernidade, progresso, ruptura com o passado colonial etc. (XAVIER, 2002, p. 08).

Segundo Beisiegel (1974) a menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na Constituição de 1934, mas é, sobretudo, na década de 1940 em diante, que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população, até então, excluídas da escola.

É de fundamental importância mencionar a Constituição outorgada em 1937, apontada como sendo um verdadeiro retrocesso no tocante à educação, na qual grande parte das conquistas alcançadas em 1934 foram descaracterizadas durante o “Estado Novo”. Nesse sentido, para Herkenhoff (1989, p. 20) “a política educacional assumiu um caráter centralizador, em consonância com o centralismo do Estado autoritário. Suprimido o Parlamento, o chefe de Estado legislou, discricionariamente, em matéria de ensino, como em todas as outras matérias”. No tocante a década de 40, Freire (*apud* GADOTTI, 1979, p. 72) infere que:

Nos anos 40, a Educação de Adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural. Já na década de 50, a Educação de Adultos era entendida como uma educação de base, com desenvolvimento comunitário. Com isso, surgem, no final dos anos 50, duas tendências significativas na Educação de Adultos: a Educação de Adultos entendida como uma educação libertadora (conscientizadora) pontificada por Paulo Freire e a Educação de Adultos entendida como educação funcional (profissional) (GADOTTI, 1979, p. 72).

Romanelli (1991, p.15), argumenta que durante o regime militar, de 1964 a 1985, período em que qualquer expressão popular divergente dos interesses do Estado era violentamente reprimida, muitas vezes pela violência física, foi instituída a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1971, caracterizada pela tentativa de oferecer à formação educacional sob uma perspectiva profissionalizante.

Vieira (2004, p. 21-22), destaca que em 1947, o MEC promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), tal campanha possuía duas estratégias: os planos de ação extensiva (alfabetização de grande parte da população) e os planos de ação em profundidade (capacitação profissional e atuação junto à comunidade).

O objetivo não era apenas alfabetizar, mas aprofundar o trabalho educativo. Essa campanha – denominada CEAA – atuou no meio rural e no meio urbano, possuindo objetivos diversos, mas diretrizes comuns. Ainda em 1947, realizou-se o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos (VIEIRA, 2004, p. 22).

A autora acima relembra ainda que em 1949 foi realizado mais um evento de extrema importância para a educação de adultos: o Seminário Interamericano de Educação de Adultos. De acordo com Paiva (1987, p. 210), foi elaborado em 1962, o Plano Nacional de Educação, sendo extintas as Campanhas Nacionais de Educação de Adultos em 1963. Segundo Paiva (1987, p. 210):

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação.

Vieira (2004, p. 40) relata em seus estudos que o ensino supletivo, implantado em 1971, foi um marco importante na história da Educação de Jovens e Adultos do Brasil. Afirma que:

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia com função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria (VIEIRA, 2004, p. 40).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL iniciou-se na década de 70, ainda durante a ditadura militar, tal movimento trazia como proposta as ações de um projeto que visava extinguir o analfabetismo em apenas dez anos. Posteriormente a esse período, (quando já deveria ter sido cumprida essa meta), o Censo divulgado pelo IBGE registrou 25,5% de pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais (VIEIRA, 2004).

O programa passou por diversas alterações em seus objetivos, ampliando sua área de atuação para campos como a educação comunitária e a educação de crianças (VIEIRA, 2004). O MOBRAL teve sua extinção durante o ano de 1985, porém, as experiências educativas focadas

nos grupos populares da sociedade se reestabeleceram, continuando de forma mais intensa, embasando-se gradativamente a filosofia do autor Freire. Conforme descrito abaixo:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos [...] agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 2001, p. 30).

Acerca do MOBRAL, Januzzi (1987, p. 65) aponta que:

O MOBRAL concebe a educação como investimento, como preparação de mão-de-obra para o desenvolvimento inquestionável, isto é, como estava sendo concebido pelo Modelo de Brasileiro de Desenvolvimento. Assim sendo, o que tem de fazer é realmente usar esse método antidialógico, que em nenhum momento possibilita a horizontalidade com o MOBRAL/CENTRAL de onde emanam os objetivos a serem atingidos. Então, o processo de alfabetização passa a ser o momento em que a preocupação é com o ensinar a palavra, treinar o aluno para ler e escrever a palavra já que traz o significado adequado. A ênfase na decodificação da palavra, na aprendizagem das técnicas de ler e escrever, facilita o desenvolvimento de habilidades que permitem a apreensão de informações que fazem o alfabetizando entrar no grupo de que participam do desenvolvimento. Esse método propõe situações de análise e de síntese relacionando-as com uma palavra que representa a realidade que deve ser alcançada, desejável, onde já estão os grupos que contribuem para o desenvolvimento.

Ressalta-se que no início dos anos 80, a sociedade brasileira passou por significativas mudanças de cunho sócio-político, isto pode ser relacionado ao término dos governos militares e ao retorno do processo de democratização marcado pela campanha nacional a favor das eleições diretas.

Assim, esse novo cenário de redemocratização tornou viável a propagação e desenvolvimento das atividades da EJA no Brasil. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 ofereceu importante suporte para os avanços da EJA, pois estabeleceu o ensino fundamental, como sendo obrigatório e gratuito, passando assim a ser uma garantia constitucional para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada.

Verificou-se que nos anos 90, a Educação de Jovens e Adultos foi deixada à margem das ações governamentais, neste ano, com o início do Governo Collor, a Fundação EDUCAR foi extinta. Para Haddad (1993, *apud* BEISIEGEL, 1996, p. 27) “a extinção da Fundação, dá início a um processo de realocação das atribuições da educação supletiva, que se deslocam para os estados e, principalmente, para os municípios”. Ainda durante este ano, o Governo do então Presidente Fernando Collor, lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania¹ (PNAC) que tinha por meta obter uma redução de aproximadamente 70% do número de analfabetos no país durante os 5 (cinco) anos decorrentes (MACHADO, 1998, p. 2). Em seu turno, Haddad (1994, p. 97) observa que:

O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam (HADDAD, 1994, p. 97).

Em 1992, no Governo de Itamar Franco, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, foram estabelecidas algumas comissões com o objetivo de discutir a política educacional de jovens e adultos no Plano Decenal de Educação para Todos, no Projeto de Lei e na construção de um documento específico da área, em 1994. Entretanto não houve nada de inovador nesta gestão, caracterizada pela descontinuidade e descomprometimento (MACHADO, 1998). Como observam Haddad e Di Pierro (2000, p.121):

Em 1993 o governo federal desencadeou mais um processo de consulta participativa com vistas à formulação de outro plano de política educacional, cuja existência era requisito para que o Brasil (na condição de um dos nove países que mais contribuem para o elevado número de analfabetos no planeta) pudesse ter acesso prioritário a créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos. Concluído em 1994, às vésperas do final daquele governo, o Plano Decenal fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121).

¹ Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. MEC/SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, Brasília, 1991.

Neste contexto, no ano de 1994, elegeu-se para Presidente da República Federativa do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, que adotou com meta a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública que abrangeu inúmeras ações, podendo ser citada como exemplo, a aprovação de uma Emenda Constitucional, quase que simultaneamente à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para aprofundar a análise desta lei, elaborou-se o capítulo seguinte, que aborda os principais avanços legais da EJA no Brasil.

1.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A LDB nº 9.394/96 trouxe uma mudança conceitual da EJA, quando modifica o termo “Ensino Supletivo” para “Educação de Jovens e Adultos”. Nesse sentido, Não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito, ao mudar a expressão de ensino para educação. “Enquanto o termo ensino se restringe à mera instrução, o termo educação é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação” (SOARES, 2003, p.15).

O debate em relação à EJA gira em torno do âmbito das Políticas Públicas Educacionais, onde esta modalidade de ensino é vista como sendo uma educação contra a exclusão, que tem por objetivo inserir os Jovens e Adultos na sociedade, uma vez que estes foram marginalizados, sendo-lhes negado o direito básico à educação.

A EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos. Esses avanços exigem clareza por parte dos diversos atores que intervêm nesse campo tão aberto e indefinido (ARROYO, 2005, p.26).

Com isso a LDB/96 incorpora a EJA como uma modalidade de ensino, e assim, rompe-se com a formulação de ensino supletivo. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Art. 208, preconiza que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 138).

A Constituição de 1988 declara que a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. (Art. 205). Suas Disposições Transitórias estabeleciam um prazo de dez anos durante o qual a sociedade e Estado deveriam convergir esforços em direção à superação do analfabetismo e à universalização do ensino fundamental, para cujos fins deveriam ser direcionados 50% dos recursos vinculados à educação. Essa legislação 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 (VENTURA, 1988 *apud* HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 112).

A legislação atual em vigor que normatiza a respeito da EJA encontra-se amparada na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional nº 9394, de dezembro de 1996. Constam no título V (dos níveis e da modalidade de educação e ensino), capítulo II (de educação básica), seção V, dois artigos relacionados, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 - 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.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:
I. No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II. No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL. MEC, 2008).

No tocante a Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, resultante da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988,

[...] têm-se hoje uma nova LDB, não a de nossos sonhos, mas a que resultou de um embate concreto das forças sociais organizadas. Mesmo não trazendo a concepção de jovens e adultos que se desejava, pelo caráter restrito de educação que propõe, pode-se ampliar a leitura do texto legal e encontrar nele passagens por onde se trilhem caminhos mais permanentes para a educação de um segmento afastado das virtualidades do saber ler e escrever, com autonomia, no mundo contemporâneo (PAIVA, 1987, p. 90).

Tais definições apresentadas anteriormente representam um avanço significativo da EJA, sendo esta uma conquista no que tange o aspecto legal. Dessa forma, essa modalidade educacional é colocada no campo dos direitos básicos, sendo, portanto, direito público subjetivo de todo cidadão que se encontra nessa condição. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 5):

Se é verdade que houve um esforço nacional de ampliação formal dos direitos educacionais e, dentro deste esforço uma progressiva e permanente ampliação dos direitos dos jovens e adultos; se é verdade que no âmbito dos organismos internacionais os documentos e acordos firmados produziram pressões que reforçaram estas características de ampliação de direito no plano formal, a tradução destes dois movimentos em uma efetiva política nacional de superação do analfabetismo de jovens e adultos, bem como da universalização de educação básica entre esta população acabou por não se realizar .

Exemplificando a ampliação do direito à educação no país, ressaltam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, pode-se apontar este como sendo o principal documento que regulamenta e normatiza este âmbito. As Diretrizes Curriculares Nacionais abrangem os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como uma das modalidades da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da LDB nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Um marco importante para Educação de Jovens e Adultos foi a 5ª CONFINTEA², realizada em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, em que 1.500 representantes de 170 países assumiram compromissos perante o direito dos cidadãos de todo o planeta à aprendizagem ao longo da vida, concebida para além da escolarização ou da educação formal, incluindo

² As conferências Internacionais de Educação de Adultos são convocadas pela UNESCO periodicamente, a cada dez ou doze anos: a primeira ocorreu em Elsinore, na Dinamarca, em 1949; a segunda transcorreu em Montreal, no Canadá, em 1960; a terceira realizou-se em Tóquio, no Japão, em 1972; a quarta foi sediada em Paris, em 1985.

situações informais de aprendizagem presentes nas sociedades contemporâneas, marcadas pela forte presença da escrita, dos meios de informação e comunicação. De acordo com as recomendações internacionais (Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA), a Educação de Jovens e Adultos deve ter como princípios:

- Sua inserção num modelo educacional inovador e de qualidade, orientado para a formação de cidadãos democráticos, sujeitos de sua ação, valendo-se de educadores que tenham formação permanente como respaldo da qualidade de sua atuação;
- Currículo variado, que respeite a diversidade de etnias, de manifestações regionais e da cultura popular, cujo conhecimento seja concebido como uma construção social fundada na interação entre a teoria e a prática e o processo de ensino e aprendizagem como uma relação de ampliação de saberes;
- A educação de jovens e adultos deve abordar conteúdos básicos, disponibilizando os bens socioculturais acumulados pela humanidade;
- As modernas tecnologias de comunicação existentes devem ser colocadas à disposição da melhoria da atuação dos educadores;
- A articulação da educação de jovens e adultos à formação profissional, no atual estágio de desenvolvimento da globalização da economia, marcada por paradigma de organização do trabalho, não pode ser vista de forma instrumental, mas exige um modelo educacional voltado para a formação do cidadão e do ser humano em todas as suas dimensões;
- O respeito aos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana (UNESCO, 2008).

Em 19 de julho de 2000 foi homologado o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, que considera a mesma, como uma modalidade da educação básica, na sua etapa fundamental e média. Ele confere a essa modalidade, algumas funções, como:

[...] função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. [...] função equalizadora vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados.

A reentrada no sistema educacional, dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. [...] 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, CNE/CEB, 2000, p. 07-09).

No Parecer do CNE nº 11/2000, Cury (2002, p. 7) é bastante enfático no que diz respeito às três funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. Segundo o autor,

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.

No entanto, não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento, pois é indispensável que seja um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagens específicas de alunos jovens e adultos. 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. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura (CURY, 2002).

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, e o próprio sentido da educação de jovens e adultos (CURY, 2002).

O Parecer nº 11/2000 destaca a importância de considerar que os alunos da EJA são diferentes dos alunos que se encontram nas séries adequadas à faixa etária. Portanto, defende que o material pedagógico utilizado pelos mesmos precisa ter uma proposta diferenciada. “A EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização, articulando com os saberes escolares” (SOARES, 2003, p. 78).

1.3 IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil apresenta-se como um espaço de reflexões que extrapola as fronteiras da escolarização, da cidadania. O entendimento do que venha a ser a Educação de Jovens e Adultos passou por várias definições a nível internacional. Considerando as definições estabelecidas a partir das Conferências Internacionais sobre Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA's). Percebe-se a modificação desse entendimento em diversos momentos.

A I CONFINTEA foi realizada na Dinamarca, em 1949, e buscou o entendimento internacional sobre a Educação de Adultos. Esteve relacionada à responsabilidade de formar o homem para a paz, considerando os direitos humanos, foi entendida como uma educação continuada para jovens e adultos. A II CONFINTEA, realizada em Montreal (Canadá), em 1963, discutiu o papel do Estado na Educação de Adultos e apresentou dois aspectos necessários para a educação dos adultos: a educação permanente e a educação de base comunitária (GADOTTI; ROMÃO 2001, p.34).

Na III CONFINTEA, realizada em 1972, em Tóquio, a Educação de Adultos foi entendida novamente como suplência da educação fundamental, tendo como objetivo reinserir os jovens e adultos analfabetos no sistema formal. A IV CONFINTEA, ocorrida em Paris, no ano de 1985, apresentou um caráter plural de conceitos a respeito da Educação de Adultos e foram discutidos diversos temas, dentre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, familiar, da mulher, cooperativa, vocacional, técnica, educação em saúde e nutrição (GADOTTI; ROMÃO 2001 p.34).

No ano de 1997, em Hamburgo, ocorreu a V CONFINTEA na qual foi reforçada a noção de aprendizagem enquanto direito e ao longo da vida, relacionando-a com desenvolvimento sustentável. Esse evento apresentou ainda a 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.

A Conferência Mundial de Educação para todos, ocorrida na Tailândia, em 1990, conforme Gadotti e Romão (2001, p. 34) “influenciou intensamente a legislação brasileira. Graças a sua influencia é que a Educação de Jovens e Adultos passou a ser tratada como integrante da Educação Básica”.

Os documentos oficiais que regulamentam a Educação em nosso país consideram a EJA como modalidade de ensino integrante da Educação Básica. Dentre eles podemos citar o Parecer CEB nº 11/2000, do relator Carlos Roberto Jamil Cury, o qual define o termo modalidade como modo, maneira, advindo do termo latino *modus* (BRASIL, 2001 p.130), indica uma “medida” de uma forma geral, apresenta um aspecto próprio em um processo tido como referencial, expressando que a mesma tem uma forma específica de existir e de se desenvolver.

Entender a EJA enquanto modalidade de ensino representa um avanço para a superação do caráter compensatório e um passo na direção de romper com a desvalorização que constitui, até hoje, a história dessa educação em nosso país.

Nos dias atuais a EJA é legalmente reconhecida e recomendada a desenvolver sua especificidade teórica e metodológica. Enquanto modalidade de ensino, a EJA é regulamentada pela Lei nº 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CARNEIRO, 2002, p. 115-116) e assegura a todo e qualquer cidadão com mais de 15 anos completo o direito à Educação, compreendida como direito do acesso escolar. Na Lei nº 9.394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional consta, no Título V, Capítulo II, Seção V, dois Artigos relacionados especificamente à Educação de Jovens e Adultos, os quais foram expostos em momentos anteriores do referido estudo.

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. Sobre isso, Lemos (*apud* BRASIL, 1999, p.23) afirma:

A proposta da EJA tem como espaço de influência o universo da mais de 35 milhões de brasileiros maiores de 14 anos que não completaram a primeira fase do ensino fundamental, além de outros 20 milhões identificados em diferentes níveis de analfabetismo. Nesse quadro, não podem ser ignoradas as causas provocadoras do fenômeno do analfabetismo, tendo como fator agravante os desníveis sociais (MEC, 1999, p. 23).

Um relatório divulgado nesta em 2014 pela Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apontou que o Brasil ocupa o 8º lugar entre os países com maior número de analfabetos adultos. Ao todo, o estudo avaliou a situação de 150 países. De acordo com a mais recente

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012 e divulgada em setembro de 2013, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 8,7%, o que corresponde a 13,2 milhões de analfabetos no país. Um cenário como esse não ocorre por acaso, mas devido a uma exclusão histórica que atingiu os mais desfavorecidos financeiramente, ou seja, aos mais pobres. Proibindo-lhes acesso a vários outros direitos sociais, incluindo o da Educação.

Acerca da EJA, segundo Paiva (1999 *apud* GADOTTI; ROMÃO, 2001, p.35), “até a 2ª Guerra Mundial, a Educação de Adultos no Brasil era integrada à Educação Popular, ou seja,

confundia-se com uma educação para o povo.” Somente depois da 2ª Guerra Mundial é que a Educação de Adultos foi concebida como atividade independente, ligada muito mais ao ensino elementar.

A Educação de Adultos, em âmbito histórico, pode ser dividida em três períodos: 1º momento - de 1946 a 1958, quando foram realizadas campanhas nacionais de iniciativa oficial para a erradicação do analfabetismo escolar; 2º momento - de 1958 a 1964. Em 1958, foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, tendo a participação marcante do professor Paulo Freire. Esse congresso abriu as portas para a teorização acerca da alfabetização dos adultos, que, até então, era tratada como se fosse equivalente à das crianças. Isso fez com que fosse desenvolvido um Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire, e extinto pelo Golpe de Estado de 1964 (GADOTTI; ROMÃO, 2001).

A contribuição de Paulo Freire para a EJA sempre esteve relacionada com a Educação Popular. Para ele, uma coisa não se daria sem a outra. Essas contribuições marcaram o início dos anos de 1960, constituindo-se numa novidade pedagógica para a época. Uma das suas experiências deu-se na cidade de Angicos/RN, em 1963. Sendo, mais tarde, disseminadas por diversos países.

Durante seu trabalho de alfabetização de adultos, Paulo Freire costumava costurar sua contribuição técnica com a filosófica, trazendo as pessoas a refletirem sobre seu papel social no mundo, sobre a necessidade de se reconhecerem como classe que era explorada, fazendo do seu trabalho técnico uma expressão política. Um trabalho de educação que unia a alfabetização ao processo da conscientização de classe, tornando a aquisição da leitura e da escrita como ferramentas úteis ao processo de lutas de emancipação.

Nesse contexto, as ideias desenvolvidas por Paulo Freire, mais do que uma técnica ou uma metodologia, significou para a EJA uma nova filosofia de Educação, considerada como educação libertadora. Educar para a liberdade foi à grande meta de Freire, iniciada em território brasileiro, estendendo-se por todo o mundo. Suas obras tornaram-se referências para educadores comprometidos com uma educação popular, rumo a uma pedagogia crítica.

O 3º momento, iniciado em 1967 com o MOBREAL, foi concebido como um sistema que visava ao controle da alfabetização da população, principalmente a rural. Com a redemocratização ocorrida em 1985 e a implantação da "Nova República" o MOBREAL foi extinto. Em seu lugar, criou-se a Fundação Educar, que não estabelecia nenhum método nem

diretrizes para a educação dos jovens e adultos brasileiros. Assim sendo, a Educação de Adultos foi enterrada pela "Nova República".

Em 1989, em comemoração ao Ano Internacional da Alfabetização, foi criada, no Brasil, a Comissão Nacional de Alfabetização, coordenada inicialmente por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão. Com o fechamento da Fundação 'Educar' em 1990, o Governo Federal ausenta-se de sua responsabilidade para com a EJA. Passa a existir um vazio oficial para com a área, nem sequer havia um órgão ou setor do Ministério da Educação voltado para esse tipo de ensino.

A falta de recursos financeiros aliada à escassez de produções teóricas de impacto entre os educadores auxiliou na difusão de uma reprodução por esses profissionais de um ensino que reproduzia para adultos a educação pensada inicialmente para crianças. Isso explica o histórico distanciamento entre o Estado e as necessidades de Educação da população, o que gerou, nos anos de 1990 e início dos anos 2000, mobilizações civis em defesa da Educação dos jovens e adultos, a exemplo dos Fóruns de EJA e dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA's).

De acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p. 24) é assegurado o ensino fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou para os que a ele não concluíram. Nessa direção, é tratada a erradicação do analfabetismo, pois "a alfabetização é considerada como habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades" (UNESCO/MEC, 2004, p.45).

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/MEC, 2001, p.24).

Apesar de todas essas propostas, a UNESCO (*apud* GADOTTI; ROMÃO, 2001, p.38) nos mostra, através de dados, que o número de analfabetos no mundo tem aumentado e o Brasil engrossa cada vez mais essas estatísticas. Esse fracasso pode ser explicado por vários problemas, tais como concepção pedagógica e os problemas metodológicos que envolvem a alfabetização dos adultos.

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada e diversidade (SECAD) preconiza que são diversos os fatores, condições socioeconômica, baixa autoestima, marcas do trabalho, diferenças culturais, histórias de fracasso escolar, dentre outros, que impossibilitam homens e mulheres à escolarização. A Educação de Jovens e Adultos, por ser uma educação multicultural, deve desenvolver uma educação que permita o conhecimento e a integração de saberes na diversidade cultural. Ainda sobre isso,

Nas cidades, as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos completamente variados. A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos (BRASIL, 2006, p.4).

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto prescrita em documento oficiais, contempla os objetivos da apropriação dos instrumentos básicos e necessários ao acesso a outros graus de ensino, a incorporação ao mundo do trabalho, o conhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira. Incluindo os objetivos formativos, numa perspectiva da formação para vivência democrática, o fortalecimento da autoestima e o exercício da autonomia pessoal.

O fato dos alunos serem inseridos na escola na fase adulta faz com que esses tragam consigo experiências vivenciadas, conhecimentos acumulados, crenças e valores já constituídos. Nem sempre é fácil abrir mão dessas experiências, podendo trazer conflitos quando encontram outras formas de se ver o mundo ou outros valores, trazidos por outras pessoas que compõem a mesma sala de aula. De qualquer forma, por essa diversidade, a escola poderá representar um espaço de sociabilidade, de ampliação e formalização do saber, espaço para o desenvolvimento pessoal.

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 educação de jovens e adultos. 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, MEC/SECAD 2006, p.8).

A escola precisa ser um ambiente que atenda as necessidades e expectativas das pessoas, garantindo seu interesse de permanecer na escola. Ela deve qualificá-las, o que implica em se pensar um currículo próprio para a EJA. Assim, a escola constituída por uma clientela com diferentes contextos sociais, necessita adotar propostas que atendam a demanda deste público e levem em consideração as experiências vivenciadas por eles, seus conhecimentos prévios e seus valores.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas a Educação de Jovens e Adultos, definem propostas que norteiam o processo educativo na perspectiva de atender as especificidades dessa modalidade de ensino. 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. E as atividades possam ser planejadas, elaboradas de uma maneira interessante e motivadora, permitindo-os alcançar objetivos pessoais e estimulando-os a permanecerem na escola. Como assinala Arroyo (2005, p.22) “a EJA tem de ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos com histórias concretas, com configurações concretas”.

O trabalho deve ser valorizado, pois, para grande parte dos alunos trabalham 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 Nacionais, “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).

Se a escola funcionasse como espaço de conhecimentos ligados ao mundo do trabalho, com certeza, pressupomos, não haveria evasão escolar. Esta ligação da EJA com o mundo do trabalho foi ventilada na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, que cobrou compromissos dos países-membros no sentido de proporcionarem mais diálogo e interações sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global.

A Conferência enfatizou a importância de acordos multilaterais e bilaterais de cooperação, organizações da sociedade civil, setor privado e aprendizes de todas as regiões do mundo, em favor da EJA. A ‘VI CONFITEA’ foi realizada em cooperação com o governo brasileiro, em Belém do Pará, de 1º a 4 de dezembro de 2009. Nela enfatizou-se aqui o papel da educação no sentido de proporcionar aos jovens e adultos uma educação de qualidade.

1.4 INTEGRANTES DA EJA: JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

A EJA deve ser entendida enquanto espaço de participação, de exercício de cidadania, de construção partilhada de conhecimentos, de valorização dos sujeitos, respeitando seus interesses, motivações, necessidades e angústias, considerando as diversas histórias de vida que compõem a sala de aula, por isso, para desenvolver uma educação de forma significativa, a EJA deve valorizar e respeitar sua maior especificidade: os seus sujeitos.

A principal especificidade da EJA diz respeito à diversidade de sujeitos que compõem integrantes de grupos sociais variados: de perfil sócio econômico, étnico, de gênero, de localização espacial, etc. Esses sujeitos, ao chegarem à escola, apresentam um saber que lhes são próprios, construído a partir de suas experiências. 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 alunos que não tiveram condições, às vezes, opções de estudar, pois, precisavam trabalhar para ajudar seus pais no dia-a-dia. São jovens, adultos e idosos que fazem parte de uma realidade social injusta e dela sofrem influências; que são inferiorizados pela discriminação e preconceito de caráter socioeconômico e etnocultural sofridos ao ponto de incorporarem esses preconceitos e se sentirem inferiores.

Segundo Andrade (2004, p.45) “[...] na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens aos quais, o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação”. Jovens e adultos não podem ser vistos nem tratados como crianças, pois já ultrapassaram essa fase e apresentam uma diversidade de vivências, interesses, motivações e atitudes que devem ser consideradas,

[...] para compreendermos a educação de jovens e adultos precisamos saber suas especificidades em relação a quem são os jovens, adultos e idosos atendidos [...] Devemos ter consciência de sua condição de “pessoas humanas” e de sua condição social: “não crianças”, “excluídos” e “membros de determinados grupos e classes sociais” (OLIVEIRA, 2004, p.61).

São os jovens, adultos e idosos que buscam dar um novo sentido às suas práticas cotidianas; que querem se libertar dos preconceitos sofridos, procurando reconstruir uma trajetória de vida marcada pela exclusão e trilhando um caminho de formação de novos valores e cidadanias. A educação de jovens e adultos deve apresentar uma metodologia adequada às especificidades de seus sujeitos, considerando suas histórias de vida, seus saberes, suas motivações, assim:

É preciso respeitar o aluno através de uma metodologia apropriada, uma metodologia que resgate a importância da sua biografia [...] temos que considerar o que distingue um jovem de um adulto. Os jovens e os adultos [...] Não podem agora, ao retomar sua instrução, serem humilhados mais uma vez por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura (GADOTTI, 2003, p.06).

A EJA deve superar o caráter compensatório e metodologias que reproduzem uma visão infantilizada da educação de adultos, desconsiderando seus sujeitos, para se configurar enquanto espaço de superação de exclusões, incompreensões e preconceitos, de participação, de promoção de solidariedade e de exercício de cidadania. Buscando apresentar o compromisso com a formação humana sem desconsiderar homens e mulheres como sujeitos e suas dimensões sócio, econômica, política e cultural. Para Moraes (2006, p. 5):

O aluno da EJA apresenta um conjunto de características muito peculiar que envolve o retorno à escola como sendo a via possível para se alcançar postos mais elevados no mercado de trabalho, um lugar nesse mesmo mercado, ou, ainda, para as mulheres – donas de casa, em específico - uma oportunidade de vivenciarem uma atividade produtiva diferente das realizadas no interior do próprio lar. Em geral, esse aluno chega à escola com grande receio de não conseguir cumprir com as exigências institucionais e, ao mesmo tempo, apresenta uma visão de escola completamente atrelada à perspectiva empirista de educação.

Partindo-se destas constatações, identificaram-se duas formas significantes de se entender o sujeito aluno da EJA, (CALHÁU, 2007): a primeira caracterizada como um jovem ou adulto marginalizado. Nesta idéia de sujeito, atentamos para um caráter sociológico, em que o aluno saiu da escola devido às injustiças sociais tão presentes nesta instituição. A segunda idéia, de cunho psicológico, é caracterizada pela questão cognitiva, em que o sujeito é estigmatizado como alguém que não aprendeu na ‘primeira infância’ e por isso provavelmente não aprenderá na idade adulta.

As duas percepções, sociológica e psicológica, nos instigam a pensar em uma terceira ainda não claramente definida, mas presente no dia-a-dia de sala de aula: a autopercepção que o aluno cria para si. Neste ponto, a baixa autoestima é característica de uma identidade que grande parte do alunado nutre por si.

Quando a escola nega a identidade do sujeito da EJA, ela nega a possibilidade de uma articulação entre experiência e prática. O aluno, jovem ou adulto, possui uma experiência ainda maior que a criança; tem uma vivência ímpar que deve ser levada para a sala de aula. Negar que estes sujeitos sabem, parece ser uma nova forma de colocar estes alunos a margem do conhecimento. Para Oliveira (2004, p. 59-60), a faixa etária da EJA se configura em uma diferença de interesses, a depender da idade.

O jovem tem um olhar para o futuro. Na transição da infância para a fase adulta está ligado às inovações tecnológicas, aos modismos dos meios de comunicação, ou seja, às mudanças que ocorrem no mundo. O adulto está interessado na vida profissional, na sua inserção no mercado de trabalho, olhando para a sua situação de vida presente. O idoso busca ser cidadão, viver a sua vida em sociedade, sendo respeitado como pessoa e pelo seu passado, pela sua história de vida. Almeja viver na sociedade com dignidade.

Segundo Gadotti e Romão (2001, p.39.) os participantes da EJA devem ser respeitados pela sua história de vida 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.

2 PROFISSIONAL DO ENSINO DA EJA

2.1 EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos exige uma profissionalização cada vez maior para uma atividade que apresenta características próprias, representadas por ações diferenciadas, distanciadas de metodologias pedagógicas tradicionais (TARDIFF, 2002, p. 11). Por não terem tido a oportunidade de estudar em idade e período regular, os jovens e adultos tem, através da EJA acesso ao ensino fundamental, sendo assegurado a estes o direito a educação. São utilizadas as metodologias e currículos adequados às necessidades dos alunos, apresentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº. 9.394/96.

Ser professor é atividade complexa e desafiadora que não pode ser exercida sem o adequado preparo. Educar em classes de Jovens e Adultos não significa passar, apenas, por um curso de formação de professores, voltado à qualificação do professor de classes ditas regulares, é necessário uma maior qualificação para lidar com esse público diferenciado.

Assim, percebe-se que a complexidade de ser professor, não está somente em ser professor da Educação de Jovens e Adultos, mas sim em ser profissional e ter a sensibilidade de perceber que o ser humano esta inserido no mundo complexo, onde a cultura, a razão, o afeto e a vida em sociedade podem conduzir os diversos caminhos da existência, e através desta trajetória, assim como afirma Tardiff (2002, p.149), “o professor estará se constituindo”.

Ainda segundo autor supracitado, o profissional do ensino da EJA é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiando necessariamente em visão de mundo, de homem e de sociedade. É imprescindível que o docente esteja atento quanto as suas percepções no seu trabalho diário, pois a construção da identidade de professor está além das paredes da escola, das abordagens técnicas e metodológicas das práticas educativas.

Nóvoa (1995, p.14), enfatiza que o saber ensinar é algo relevante na profissão professor e salienta que a “maneira de ensinar evolui com o tempo e com as mudanças sociais”. A evolução histórico-social cultural em que vivemos, traz para as práticas educativas a realidade, e neste ponto pode-se destacar o contexto social atual, que exige do professor saberes específicos, e na modalidade de ensino EJA.

Tendo em vista que os alunos da EJA são muitas vezes adultos excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas.

Sabe-se que o papel docente é de fundamental importância no processo de reingresso do aluno às turmas de EJA. Por isso, o professor da EJA deve, também, ser um professor capaz de identificar as expectativas de aprendizagem de cada. O perfil do professor da EJA é importante para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Para Freire (1998, p. 52) ensinar adultos exige dos professores o domínio de novos saberes docentes ou saberes profissionais. Para ele o trabalho do professor deve estar em constante reflexão, pois parte das necessidades dos docentes e das situações vivenciadas no dia-a-dia traduz a importância de o docente estar preparado para realmente ser um educador, no sentido mais completo da palavra.

Sob a ótica de Moura (1999) o papel do professor está intimamente ligado à transmissão de certos conhecimentos que são predefinidos e que constituem o próprio sentido da existência escolar. Ainda de acordo com o autor, o professor exerce um papel de “mediador e incentivador” entre cada aluno e os modelos culturais. O professor deve sempre estar motivado para ensinar e ser um incentivador na construção do saber.

Didaticamente o professor estabelece objetivos sociais e pedagógicos, seleciona e organiza os conteúdos, escolhe métodos, organiza a classe, traça critérios de comportamento que são indispensáveis para um bom andamento da aula. Entretanto, essas ações devem ficar claras para os alunos, onde eles respondem como sujeitos ativos e independentes e não como meros repetidores. A autoridade deve orientar a educação e não cercá-la (MOURA, 1999).

Segundo Freire (2001, p. 79) o professor deve ser um educador que atua numa linha de educação problematizadora ou conscientizadora, visando ajudar a superar a relação opressor e oprimido. Essa educação problematizadora ou conscientizadora, objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e da liberdade. “Professor e aluno são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos, porque, ninguém educa ninguém, ninguém se educa, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2001, p. 79).

Um professor que esteja engajado nessa prática transformadora procurará desmistificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante e autoritária, valorizando a linguagem e cultura deste, criando condições para que cada aluno analise seu contexto social e produza seus conhecimentos.

Considera-se então que educar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto. É papel do professor, especialmente do professor que atua na EJA, compreender melhor o aluno e sua realidade diária. Enfim, é acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional³.

Arbache (2001, p. 19) afirma que a educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com educandos tão heterogêneos e diversificados culturalmente. Do ponto de vista pedagógico pode-se destacar a falta de profissionais habilitados para trabalhar com adultos, a falta de recursos didáticos e, sobretudo, a falta de estratégias metodológicas direcionadas para este público específico. São muitos os entraves encontrados por aqueles que já tiveram alguma experiência na Educação de Jovens e Adultos.

O professor da EJA deve compreender a necessidade de respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos seus alunos, caso contrário, o ensino ficará limitado à imposição de um padrão, um modelo pronto e acabado em que se objetiva apenas ensinar a ler e escrever, de forma mecânica. Enfim, o que se pretende com a educação de jovens e adultos é dar oportunidade igual a todos.

Pinto (2000, p. 113) infere que compete ao professor, além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade.

O autor acima afirma que conhecer a prática docente do professor que atua no campo específico da educação de jovens e adultos torna-se necessário também à compreensão específica deste tipo de ensino quanto à possibilidade de intervenções que objetivem uma educação de qualidade (acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho).

³ Despacho do Ministro da Educação, Diário Oficial da União de 19/07/2000.

Assim, o professor que realmente quer estar atualizado deve discutir a didática que está sendo utilizada na educação de jovens e adultos, na tentativa de melhor adequá-la às necessidades dos educandos, mudando-a sempre que necessário.

2.2 PERFIL PROFISSIONAL DO DOCENTE DA EJA

De acordo com Freire (1998, p. 23) ensinar não é apenas formar e transferir conhecimentos e conteúdos, mas sim a ação pela qual um sujeito criador dá forma ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Para se ensinar bem é preciso que o aluno de fato aprenda uma obviedade que nem sempre é levada em consideração.

A escolha de temas que envolvam aspectos reais do cotidiano dos alunos é fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, uma vez que não se limita exclusivamente ao processo de letramento. A educação tem caráter permanente. "Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos" (FREIRE, 1981, p. 28).

Portanto, o grande desafio é romper com os limites que restringem a atividade escolar à mera repetição de conteúdos. Buscar a formulação de propostas que integrem os conteúdos das diferentes disciplinas e novas abordagens na explicação da realidade interna e externa à escola configura-se como o maior desafio a ser enfrentado.

Entende-se que o ato de ensinar, acima de tudo, exige respeito ao saberes dos educandos, que formam e são socialmente construídos na sua prática comunitária. O ato de educar não se limita aos "conteúdos" que o professor possui, pois deve partir do princípio de que há uma troca efetiva de informações e de conhecimento entre educador e educando.

É papel do professor, especialmente do professor da EJA discutir a importância do papel desempenhado por cada aluno na sua comunidade, ao passo que esse papel seja relevado durante o processo de alfabetização. Para Arroyo (2006) o objetivo do professor é despertar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, ou seja, transformar os obstáculos em dados de reflexão para entender o processo educativo, que, como qualquer faceta do social, está relacionado com seu tempo, sua história e seu espaço.

Um dos ofícios do professor é trabalhar o conhecimento em sala de aula, da forma mais clara possível para que seu aluno possa ter a oportunidade de analisá-lo e questioná-lo, e não

apenas absorver informações. Quando se trata de alunos da EJA, o professor também precisa considerar a bagagem de experiência e conhecimento que seu aluno já possui, para transformar as informações já adquiridas por esse aluno em conhecimento útil (ARROYO, 2006).

Arroyo (2006) considera que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas às características que diferenciam esta modalidade de ensino. Em seu turno, Pimenta (2002, p.75) reivindica a “presença de profissionais dotados de capacitações pedagógicas para atuarem nas mais diversas instituições e ambientes da comunidade”. Que o profissional de educação seja um organizador de experiências pedagógicas em ambientes formais e não-formais, cujos significados se deem pelos fins da educação.

Segundo dados do MEC (BRASIL, 2014), havia no país cerca de 190 mil professores trabalhando na área da EJA. Desses, aproximadamente 40% não tinham (nesse ano) formação superior e muitos eram voluntários engajados em projetos de alfabetização no meio popular. Em ambos os casos, estes professores tinham uma formação inicial precária e tentavam suprir suas deficiências formativas com cursos de formação continuada. Dos 1306 cursos de Pedagogia que existiam no Brasil em 2003, apenas 16 ofereciam a habilitação para o trabalho com EJA.

Assim sendo, fica evidente que, de modo geral, a formação recebida em universidades e em outras instituições superiores não capacita os professores para que eles atendam as necessidades especiais características da Educação de Jovens e Adultos. Daí surge a necessidade de implementar estudos acerca dos perfis profissionais da EJA.

Para definir os perfis dos educadores da EJA, faz-se necessário avaliar o perfil da própria EJA, que se diferencia das modalidades regulares do ensino fundamental e ensino médio. Deste modo, não basta aproveitar os professores de fundamental e médio, dando a eles certa “reciclagem” para que, em vez de falarem “criança” ou “adolescente”, eles usem as palavras “jovem” ou “adulto”, um procedimento comum em algumas administrações de ensino municipais e estaduais.

É importante reconhecer as especificidades dos estudantes da EJA e a partir daí elaborar um perfil adequado do seu educador, bem como uma política específica para a formação desses educadores (ARROYO, 2006). Também é importante refletir sobre qual tipo de EJA se deseja desenvolver. A formação de educadores para a EJA precisa, como se vê, levar em consideração muitas questões cruciais para seu bom desempenho (ARROYO, 2006).

O profissional da EJA deve estar preparado para lidar com as diferenças de comportamentos e necessidades do jovem e do adulto, pois uma prática de ensino pode ser eficiente para o adulto, mas ineficiente para o jovem e vice e versa, podendo ser uma das grandes causas do alto índice de evasão nessa modalidade de ensino, dentre outras.

O professor da EJA requer especificidades para trabalhar com seu público alvo, que já traz para a sala de aula uma leitura articulada do mundo: estes alunos possuem estratégias de sobrevivência na sociedade gráfica e letrada que devem ser consideradas durante a EJA (FREIRE, 1998).

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, nº 9.394/96, situa o educando e o professor como eixos principais da qualidade da educação, com consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal, assim como afirma (SOARES, 2006, p. 284). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (PARECER CNE/CEB 11/2000) no título VIII está posto que:

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

Para Arroyo (2006) a ação do professor que trabalha com a educação de jovens e adultos consiste, sobretudo em estimular no educando a consciência crítica de si e do mundo, habilitando-o com os conhecimentos científicos e sociais acumulados pela civilização humana e necessários para este objetivo. A característica do Professor de EJA é, principalmente, ver essa modalidade de ensino como capaz de transformar significativamente a vida dessas pessoas, oportunizando-lhes reescrever sua história de vida.

3 NOVAS TENDÊNCIAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA

3.1 DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA

Resende (1986) autor do livro “A Geografia do aluno trabalhador, em que expõe a sua experiência como professora de Geografia”, elenca os principais problemas quanto às dificuldades que afetam os alunos da EJA, dentre elas, o preconceito, a cansaço, a dificuldade de acompanhar o ensino, a desmotivação, a condição socioeconômica, entre outros. Além disso, o autor descreve em sua obra a dificuldade no campo da Geografia, reconhecendo que na EJA, o conhecimento e as vivências do aluno devem ser alicerce para a construção do saber.

É de suma importância que o docente considere a baixa autoestima provocada pelo preconceito e pela discriminação vivenciados pelo aluno. Sendo assim, é essencial que o professor ofereça oportunidade para que, através de suas falas, eles possam expor experiências que reforcem a compreensão de conteúdos ministrados e recriar a sua capacidade de uma nova leitura do mundo.

A Educação de Jovens e Adultos atende um público variado, composto por jovens que tiveram que atrasar temporariamente seus estudos e adultos que os interromperam por um longo período de tempo. Em comum, tem-se um aspecto perceptível: a influência do mundo do trabalho na trajetória escolar destes indivíduos. Pensando neste contexto, os professores envolvidos com turmas de EJA devem se adaptar para atender às expectativas de um público heterogêneo e com interesses e aspirações distintos dos estudantes da Educação Regular (MUNHOZ; SANTOS, 2014).

A maior parte dos alunos e alunas acumulam dupla ou tripla jornada, com uma rotina de trabalho, estudo e cuidados da casa e da família. Desse modo, praticamente os únicos momentos dedicados aos estudos são aqueles passados em sala de aula, fato a ser levado em conta no planejamento das aulas e atividades, para que toda turma tenha aproveitamento desejado e possa acompanhar os conteúdos. Tal cenário exige uma preparação adequada por parte dos professores, uma dinâmica apropriada e controle do tempo em sala de aula, de forma a avançar nas discussões e nos conteúdos que constam no plano de ensino. Nesse sentido, Munhoz e Santos (2014, p. 6) denotam que:

Quanto às estratégias didáticas, ressaltamos a importância em diversificar os métodos e recursos utilizados, aproveitando bem o curto espaço de tempo e mantendo vivo o interesse da turma sobre as aulas. Variar as aulas entre momentos expositivos, de leitura, debate, realização de atividades escritas e exibição de vídeos, mostrou-se fundamental para o andamento das aulas, que se tornaram mais dinâmicas.

Ensinar e aprender geografia na educação de adultos e jovens é respeitar e valorizar a diversidade de conhecimentos adquiridos ao longo dos anos pelos educandos, formando-os cidadãos esclarecidos e emancipados sobre sua cultura, aptos a continuarem seus estudos. É essencial que o professor conheça os fundamentos da aprendizagem e as principais teorias sobre motivação, pois só sabe motivar para aprendizagem quem conhece como os alunos aprendem. A formação do professor e a sua visão social são determinantes, aliado às suas atitudes em sala de aula e à organização do ensino (PARO, 2000). Nesse sentido, assinala-se que:

[...] em sala de aula, o importante não é depositar conteúdos, mas despertar uma nova relação com a experiência vivida. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno, reconhecê-lo como indivíduo no contexto social, com seus problemas, seus medos, suas necessidades, valorizando seu saber, sua cultura, sua oralidade, seus desejos, seus sonhos. Possibilitar uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada (FERREIRA, 2008, p.11).

A ausência, ou insuficiente utilização de recursos tecnológicos, são um exemplo do quanto ainda é preciso caminhar para que se esteja em condições de atrair o aluno, e despertar nele, o desejo pela aprendizagem. A desvinculação dos conteúdos com o cotidiano do aluno, como algo externo e aparentemente sem importância, acrescido da má formação do professor têm resultado num descaso ainda maior com a aprendizagem. Como afirma Fonseca (1994, p. 56) “percebe-se a necessidade de repensar os processos de produção e difusão do conhecimento (...), criar novas formas de trabalho (...)”. Nesse sentido, Munhoz e Santos (2014, p. 5) relatam que:

Devido a EJA possuir turmas de faixa etária mais elevada, percebemos que muitas vezes o uso do livro didático como único recurso mostrou-se inadequado, pois, os alunos estão acostumados a acompanhar os noticiários televisivos e jornalísticos, grandes formadores de opinião em nossa sociedade. O uso de artigos e reportagens para a discussão de forma crítica de seus

conteúdos junto à turma mostrou-se um recurso valioso, sobretudo em dois aspectos: por aproximar as discussões do cotidiano dos alunos, oferecendo um sentido prático aos conteúdos e como forma de exercitar o senso crítico da turma, debatendo as notícias com um mais aprofundamento teórico, ao invés da simples aceitação passiva do que é noticiado.

Ainda conforme Fonseca (1994) é preciso exterminar a queixa muito comum entre os professores de geografia, referentes ao desinteresse por parte dos alunos em aprender, a ação do professor deve conseguir dos alunos um comprometimento pessoal com sua própria aprendizagem, essa motivação depende de vários fatores, sejam pessoais ou contextuais.

Em relação aos fatores pessoais, as metas são fundamentais, já nos fatores contextuais, o começo da aula, a organização das atividades, a interação do professor com seus alunos e a avaliação da aprendizagem são preponderantes. Esses momentos dependem da iniciativa do professor. Segundo Poletti (2002) o professor não tem sido preparado adequadamente na graduação para atuar em sala de aula, mesmo por uma questão histórica, o conteudismo prevaleceu, ensinou-se, e, diga-se de passagem, muito mal, o que ensinar, mas não como fazê-lo. Sendo assim,

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

Laffin (2012) alerta para a necessidade da formação de professores com questões relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Porém, ainda são poucas as instituições brasileiras que oferecem tal formação, ficando a mesma por conta da formação em serviço das redes de ensino. Desse modo, qualquer professor com formação para atuar no Ensino Fundamental e Médio pode ser docente de EJA, mesmo os que não cursaram disciplinas específicas para a EJA na graduação ou discutiram internamente no âmbito de outras disciplinas sua especificidade.

Conforme Quintão (2011), sem um embasamento teórico na formação do professor, bem como a falta de materiais didáticos com base em um currículo apropriado para geografia na EJA, o resultado pode não passar de práticas tradicionais, e, pior ainda, de se confundir o aluno e mesmo o professor ao ter de decidir como e o quê deve ensinar para esse público específico.

O papel do professor estaria, segundo Poletti (2002), em manter o aluno curioso. É fundamental, motivar o aluno, mantê-lo interessado, pois ninguém transfere conhecimento, transferem-se dados e informações. A gestão do conhecimento é individual, é própria. De acordo com Poletti (2002, p. 59):

É preciso derrubar o paradigma de focar a aprendizagem no método de ensino e sim experimentar compreender o ato de aprender, e de como funciona o pensamento do aprendente, em cada fase de seu desenvolvimento. A ausência de conhecimento teórico, ou a forma inadequada que esses conhecimentos são lidos e passados para os professores, é uma questão a ser discutida, pois cabe saber se essas teorias são partes da escola, e se não o são, a sua procedência e seu respaldo científico devem ser verificados, daí a necessidade da formação continuada.

O ser humano aprende, à medida que vivencia experiências e desenvolve o pensamento. O pensamento é a maneira da inteligência se expressar, portanto, é no pensamento, que mora a aprendizagem. A cada mudança do pensamento, o docente produz o seu próprio conhecimento (PARO, 2000, p. 54). Para Fonseca (1994) o desenvolvimento do pensamento se dá através da relação do aluno com o mundo que o rodeia, por isso é importante que o ambiente seja repleto de estímulos e desafios para que o mesmo possa organizar os seus processos internos e se adaptar à realidade.

É nesta interação social, através da conversa e dos trabalhos em equipe, conhecendo outros pontos de vista, favorecendo e amadurecendo o seu convívio com outros grupos e na sociedade que o aluno da EJA pode adquirir experiência e, em decorrência disto, o conhecimento (FONSECA, 1994).

Cabe ressaltar que além da questão do ensino insuficiente, e de lacunas existentes no ambiente escolar, o processo ensino-aprendizagem deve ser analisado observando as necessidades de cada aluno; bem como, se deve avaliar se a metodologia comumente aplicada ao ensino para EJA está compatível ao que se espera. Há casos em que o professor tem dificuldade

em planejar formas alternativas de ensino para aqueles alunos que não aprendem determinado conteúdo da forma que o currículo estipula (PARO, 2000).

Segundo Paro (2000) por não levar em conta que nem todas as pessoas obrigatoriamente aprendem mais facilmente de uma forma, esse tipo de professor, na sua insistência em utilizar determinado método, acaba por criar no aluno uma aversão tão grande à matéria que ela passa a odiá-la pelo resto da vida, o que fatalmente influenciará seu desempenho futuro.

De acordo com Poletti (2002) a alegação da falta de interesse do aluno com justificativa para o mau desempenho escolar precisa ser combatida de forma radical porque ela implica a própria renúncia da escola a uma de suas funções mais essenciais. Os equívocos a esse respeito geralmente advêm da atitude errônea de considerar a “aula” como produto do trabalho escolar. Nessa concepção desde que o professor deu uma boa aula, a escola cumpriu sua obrigação. Porém, o conceito de trabalho humano como “atividade adequada a um fim” (PARO, 2000, p.63) a aula constitui o próprio trabalho, o saber dos alunos.

É essencial, o reconhecimento de que a forma de aprendizagem do jovem e adulto é diferente das das crianças e adolescentes, tanto pela conformação cognitiva como pelo tipo de inserção e responsabilidade social. Isto significa reconhecer que os adultos, em função de suas experiências, têm variados modelos de mundo, estratégias de compreensão de fatos e de avaliação de valores já constituídos, de forma que toda nova incorporação conduz a compreensões mais amplas e, eventualmente, difíceis de realizarem. Disso decorre que 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 (SÃO PAULO, 2010).

De acordo com Albring (2006) a diferenciação no estudo da Geografia da EJA, não está apenas no conteúdo, mas sim, na clareza dos objetivos e importância de seu estudo. A diferença está no diálogo que deve existir nas aulas, uma vez que os educandos possuem uma bagagem cultural valiosa e que enriquece as aulas, proporcionando construção e não o repasse do conhecimento. Nesse sentido,

A formação do professor requer um conjunto amplo de habilidades, formas de transformar os conhecimentos acadêmicos em conteúdos escolares, de modo que possam aguçar a curiosidade e o espírito investigativo dos alunos para formar sujeitos autônomos e criativos, capazes de fazer e pensar coisas novas, ao invés de repetir acriticamente aquilo que lhes é ensinado. 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, p. 8).

Segundo Binz (1993) a aprendizagem do adulto se estabelece a partir da relação do conteúdo trabalhado pelo professor com aproveitamento deste conteúdo na sua vida prática. O adulto visa crescimento imediato e é por isso que as abordagens devem estar vinculadas à realidade do aluno; o currículo não pode ser estático, mas atender o aluno em suas necessidades; devem ser consideradas as suas diferenças individuais, o seu ritmo de aprendizagem, a bagagem de conhecimento que traz consigo e suas experiências de vida.

Torna-se necessário aliar a vida dos educandos aos conteúdos, bem como interligar os conteúdos uns aos outros, já que o educando possui um conhecimento informal rico e sente-se valorizado e motivado quando percebe que pode contribuir e participar do processo ensino-aprendizagem, não como mero espectador, mas como um agente formador e transformador do conhecimento.

3.2 TENDÊNCIAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA

No contexto atual o sistema educacional deve estar atualizado as novas tendências do ensino da geografia. O currículo integrado deve ser baseado na prática inter ou transdisciplinar, uma vez que esta está intrínseca no contexto global, mesmo que seja dentro ou fora de escola. Segundo Duarte (2005, p. 34):

A geografia tradicional seguia o paradigma do ensino, do exercício, do certo/errado, da exclusão. Atualmente, constata-se a existência de uma aprendizagem prática, ligada à vida cotidiana: buscam a investigação, a problematização, a contextualização, a argumentação, a reflexão crítica e, principalmente a participação ativa dos educandos em seu processo educacional e em sua vida social.

As novas tendências do ensino da geografia para jovens e adultos, partem da necessidade de uma prática diferenciada do Ensino Regular, ressaltando o papel do professor e a aplicabilidade desta disciplina no contexto diário destes alunos. A Geografia possibilita ao educando uma melhor compreensão e, em consequência, uma melhor e maior adaptação ao novo, às constantes e profundas mudanças que vêm ocorrendo diariamente no mundo. Nesse sentido, o conhecimento geográfico produzido na sala de aula pode ser a intensificação do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona (CURY, 2002).

Freire (2001, p.166) defende a utilização de uma prática de ensino que condiz com a realidade de jovens e adultos, “como também a formulação de materiais didáticos adequados e professores formados nessa área de ensino, os quais desenvolvam metodologias de ensino diferenciadas das demais modalidades de ensino”. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2010, p.30):

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

Cury (2002) destaca que o processo de aprendizagem precisa fazer sentido para o aprendiz. Muitas são as linhas de reflexões pedagógicas que garantem que à aquisição de conhecimentos só se torna atrativa quando a aprendizagem está ligada a situações práticas do cotidiano. Dessa forma, os alunos podem melhor assimilar e tecer relações entre o objeto do aprendizado a vida extra-classe.

Sob a ótica de Duarte (2005) o estudo da Geografia na EJA deve proporcionar ao educando: abrir seus horizontes, buscar criar chances que lhe propiciem uma vida digna e com qualidade, subsidiá-lo na compreensão de sua situação/posição na sociedade e desenvolver um espírito mais humano. Para alcançar tais objetivos, a Geografia deve abordar questões polêmicas, atuais e que estão presentes no cotidiano dos educandos, correlacionando-as com os aspectos geográficos, porém nunca deixando assuntos teóricos terem maior destaque que os práticos.

Para o ensino da geografia na EJA também é válido e significativo o trabalho com mapas como possibilidade de compreensão e estudos comparativos das diferentes paisagens, lugares e territórios considerando-se também os sistemas de referência que neles estão presentes ou do qual fazem parte. O que se sugere é uma ampla utilização de mapas e de recursos didático diversificados para questionar, analisar, comparar, organizar, correlacionar dados que permitam compreender e explicar as diferentes paisagens e lugares.

Através do estudo de livros didáticos de Geografia os alunos de EJA devem compreender com diferentes grupos sociais e culturais interagem com a natureza na construção de seu espaço observar as singularidades ambientais do lugar em que vivem percebendo o que diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirir uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecem com os lugares de convivência.

Moraes (1997) assinala que a insatisfação com as propostas tradicionais é um ponto comum entre os geógrafos, visto que os níveis de questionamento variam bastante e atingem a base social e a função ideológica desse conhecimento. Por isso, compete ao educador praticar um método crítico diferenciado, que dê ao aluno adulto a oportunidade de atingir uma consciência crítica de si e de seu mundo.

O método e o conteúdo devem ser propostos de acordo com as etapas do processo de desenvolvimento do aluno, visando à possível melhora nas condições de vida, cabendo ao professor a tarefa de ser orientador do processo. Nesse sentido, Castrogiovanni e Kaecher (2007) ressaltam que incentivar a curiosidade dos alunos deve ser a primeira tarefa da escola e um desafio constante para os professores.

É pertinente considerar que, para o ensino, a Geografia não deve se restringir à memorização de nomes, fatos e fenômenos. Sobre essa questão, Castrogiovanni e Kaecher (2007, p. 42) argumentam que “nesta primeira década do século XXI, a geografia, mais do que nunca, coloca seres humanos no centro das preocupações, por isso pode ser considerada também como uma reflexão sobre a ação humana em todas as suas dimensões [...]”.

Entende-se que as categorias geográficas lugar, paisagem, território e espaço geográfico devem provocar leituras da realidade, do mundo e do espaço geográfico, o que traria benefícios dos educandos, também, da EJA (TOMITA, 2012). Assim, acredita-se que os conceitos geográficos se apresentam como possibilidade de leitura e compreensão do mundo.

É preciso estar atento à realidade do aluno da EJA, levando em conta a realidade do bairro onde ele mora e de seu entorno para a compreensão das questões geográficas, mesmo que esteja mais distante (TOMITA, 2012). Portanto, a orientação dos conteúdos deve ser abordada nas diferentes escalas geográficas, locais e globais, recorrendo ao uso de recursos didáticos, dentre eles, fotografias, reportagens, vídeos e outras imagens e linguagens.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso levar sempre em consideração que o público da Educação de Jovens e Adultos é composto por sujeitos com demandas e expectativas mais imediatas, em busca de uma formação ligada à prática e que dê subsídios a uma maior inserção no mercado de trabalho, ampliando as oportunidades de emprego com funções que exigem maior qualificação. Deste modo, é sobre este pano de fundo que o professor deve atuar, aplicando neste contexto conceitos e debates da Geografia e buscando, sempre que for possível, exemplos práticos e ligados ao cotidiano destes trabalhadores. Portanto, considerando que a realidade da sala de aula é múltipla, o professor de geografia deve utilizar recursos variados para conduzir um trabalho efetivo, buscando despertar maior interesse dos alunos.

Ao focar o ensino de Geografia na EJA ao longo do estudo em questão, verificou-se a necessidade de reflexão sobre o quadro da educação na atualidade, marcada por transformações que ocorrem de forma rápida e intensa, para que seja possível vislumbrar as demandas e peculiaridades desse público formado por jovens e adultos. Portanto, a EJA deve ser entendida como fruto desse contexto, criada para regularizar a situação de escolaridade da população que, por motivos variados, perdeu a oportunidade de realizar seus estudos na idade regular.

Observando a peculiaridade do aluno que frequenta a EJA, faz-se necessário que a metodologia de ensino seja diferenciada, adaptada para esse discente, especialmente no ensino de Geografia, o qual, tradicionalmente, se caracterizava pela memorização, passando atualmente por uma revisão em sua metodologia. Torna-se premente a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, contemplando o conhecimento prévio e a experiência de vida para conduzir o ensino que promova a aprendizagem significativa.

O objetivo da EJA é fazer com que os alunos tenham a oportunidade de participar da produção do conhecimento e da pesquisa individual para se adequarem ao contexto no qual estão inseridos. Para tanto, é imprescindível a aquisição de novas habilidades e valores que auxiliem na compreensão do mundo. Assim, a geografia, enquanto ciência dinâmica que é, tem um papel social de grande relevância, principalmente no que tange a análise e compreensão da sociedade e do espaço. Constata-se que a utilização de situações reais, dando destaque às experiências e aos conhecimentos prévios do aluno, pode auxiliar na trajetória para a promoção da aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ALBRING, Loraine. **O ensino da geografia na educação de jovens e adultos**: por uma prática diferenciada e interdisciplinar. CEREJA – Centro de Referências em Educação de Jovens e Adultos. Biblioteca, 2006.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (orgs.). Educação de jovens e adultos. RJ: DP&A, 2004. 158p.

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

ARROYO, Miguel. **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, 2005.

_____, Miguel. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Secretaria da Educação, 2006.

BEISEIGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 4, p. 26-34, 1996.

BINZ, Jussara Ferreira. **O ensino supletivo no Rio Grande do Sul**: um estudo introdutório sobre seus fundamentos, funções e características. In: Educação para crescer: educação de jovens e adultos: reflexões sobre o contexto teórico-prático. Porto Alegre: Governo do Estado, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96**. Brasília, 20 dez. 1996.

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

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB 11/2000. Brasília, 2001.

_____. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental (5º a 8º série) Volume 1 e 3. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva; artigo a artigo. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CALHÁU, M. S. A Concepção do Aluno nos Programas de EJA no Brasil. In: **Revista Eletrônica USP**, V.3, p.76-92, 2007. Disponível em <http://www.acoalpaplp.net/org/>. Acesso em: 25 de abril de 2015.

CASTROGIOVANNI, A. Carlos; KAECHER, Nestor André. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

DUARTE, Kleber; BASTOS, Sandra. **Educação de Jovens e Adultos: livro integrado**. Volume único. 3 etapa. Belém: Amazônia, 2005.

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

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

FREIRE, Paulo; CAMPOS, M. D'O. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____, **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREIRE, A. M. A. (Org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Romão (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 9. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GASPARIN, J. L. Motivar para aprendizagem significativa. In: **Revista mundo jovem**, Porto Alegre, n. 314, p. 8, mar.2001.

HADDAD, Sérgio. **Tendências Atuais da Educação de Jovens e Adultos**. In: Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos. INEP. Brasília. 1994.

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

HERKENHOFF, João Baptista. **Dilemas da educação: dos apelos populares à Constituição**. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1989.

JANUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1987.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e Acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, Nov. 2007.

LEMOS, Marlene Emília Pinheiro de. **Proposta Curricular**. in: BRASIL/MEC/SEED. Salto para o futuro: Educação de Jovens e Adultos. Brasília, MEC, 1999.

MACHADO, M. M. A Trajetória da EJA na Década de 90 - Políticas Públicas sendo Substituídas por Solidariedade. In: 21ª. Reunião **Anual da ANPED**, 1998, Caxambu. 21a. Reunião Anual da ANPED. São Paulo: ANPED, 1998.

MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: INEP, 1999.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

MORAES, Carolina Roberta; VARELA, Simone. Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem. In: **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007.

MORAES, Márcia Amaral Corrêa de. **Atuação psicopedagógica institucional na EJA: a prática da negociação nos processos de ensino e aprendizagem na escola**. Ciências & letras. Porto Alegre. n. 40, p. 147-160, dez., 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MUNHOZ, Rodrido; SANTOS, Víctor 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.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**, Portugal: Porto ed. 1995.

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**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade de ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PILETTI, Cláudio. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1989.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11 Edição. São Paulo. Cortez, 2000.

POLETTI, André. **O professor e a gestão do conhecimento**. São Paulo: Ática, 2002.

QUINTÃO, A. de F. B.. **A geografia na educação de jovens e adultos trabalhadores em mamanguape**: percurso histórico e práticas atuais. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

RIBEIRO, Vera Maria Massagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: ensino fundamental: proposta curricular para o 1º segmento. São Paulo: Ação educativa. Brasília: MEC, 2001. 239p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Caderno de orientações didáticas para EJA - **Geografia**: etapas complementar e final – São Paulo: SME / DOT, 2010. 107p.

SOARES, L.J.G. **Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos**: articular, socializar e intervir. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 9, n. 54, p. 15-21, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOMITA, Luzia Mitiko Saito. O desafio do ensino de Geografia na EJA. In: **IV Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão**. Paraná, 2012.

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

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**. V.1. Aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

XAVIER, Antonio C. S. **O Hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Tese de Doutorado, Unicamp: inédito, 2002.