

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO

A GEOGRAFIA ESCOLAR DO ALUNO EJA:
caminhos para uma prática de ensino

FERNANDA BORGES NETO
UBERLÂNDIA

2008

FERNANDA BORGES NETO

**A GEOGRAFIA ESCOLAR DO ALUNO EJA:
caminhos para uma prática de ensino**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Geografia e Gestão do Território.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Rubia Farias Vlach

Uberlândia – MG
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B732g Borges Neto, Fernanda, 1977-
A geografia escolar do aluno EJA : caminhos para uma prática
de ensino / Fernanda Borges Neto. – 2008.
166 f. ; il.

Orientadora : Vânia Rúbia Farias Vlach.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Geografia.
Inclui bibliografia.

1.Geografia - Estudo e ensino (Ensino fundamental) - Teses. I. Vlach, Vânia Rúbia Farias. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1:37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Fernanda Borges Neto

**A GEOGRAFIA ESCOLAR DO ALUNO EJA:
caminhos para uma prática de ensino**

Profa. Dra. Vânia Rubia Farias Vlach
(Orientadora – UFU)

Profa. Dra. Sônia Maria dos Santos (Examinadora)
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta (Examinadora)
Universidade Católica de Goiás - UCG

Data: 17/11/2008

Resultado: Aprovada

Há para todas as cousas, um tempo determinado por Deus. Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu: Há tempo de nascer, e tempo de morrer: tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou: Tempo de matar, e tempo de curar: tempo de derribar, e tempo de edificar: Tempo de chorar, e tempo de rir: tempo de prantear, e tempo de saltar: Tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras: tempo de abraçar, e tempo de afastar-se de abraçar: Tempo de buscar, e tempo de perder: tempo de guardar, e tempo de deitar fora: Tempo de rasgar, e tempo de coser: tempo de estar calado, e tempo de falar: Tempo de amar, e tempo de aborrecer: tempo de guerra, e tempo de paz.

ECLESIASTES, 3.1-8

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, cuja sabedoria, misericórdia e amor são infinitamente superiores, principalmente diante dos nossos erros e faltas.

À minha família, cuja humildade sempre foi motivo de orgulho, e o trabalho razão de ser. Mãe: você, apesar de nunca ter podido freqüentar uma escola, sempre reconheceu o valor dos estudos na vida de uma pessoa.

À minha orientadora, Profa. Vânia, cuja paciência, sabedoria e amizade, a mim dispensadas, são motivos de agradecimento. O seu exemplo de ética e profissionalismo me acompanhará para sempre.

Ressalto, ainda, minha sincera gratidão a todos os profissionais do Instituto de Geografia e do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Uberlândia que, direta ou indiretamente, contribuíram com a minha formação acadêmica.

Às Professoras Adriany de Ávila Melo e Sônia Maria do Santos, pelas contribuições quando da defesa do projeto e, posteriormente, no exame de qualificação.

Meu especial agradecimento aos alunos da EJA, particularmente os das turmas da 6ª 21 e da 8ª 29, cuja recepção e disposição foram fundamentais para a realização dessa pesquisa. Espera-se poder ter contribuído, mesmo que minimamente, para a construção do conhecimento geográfico.

Às duas professoras de Geografia que aceitaram dividir as suas aulas, e cujos momentos de diálogos e troca de experiências contribuíram para a realização da pesquisa de campo. Igualmente, agradecemos à direção e aos demais professores, especialmente à equipe de supervisão, que não mediram esforços para que obtivéssemos êxito.

A todos os meus amigos, particularmente à minha amiga Cida, cujo apoio, auxílio e força são tudo o que se espera de uma amizade.

Ao Jorge, pelo socorro sempre presente, mão amiga, capacidade infinita de escutar e, principalmente, pelo dom de me fazer acreditar que sou capaz.

À minha querida Larinha, cujo auxílio durante a qualificação foi fundamental para que tudo transcorresse bem.

RESUMO

Uma educação democrática e de qualidade é componente fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Historicamente, o Brasil não tem sido capaz de promover o acesso e a permanência de uma importante parcela da população na escola, principalmente aquela de menor poder aquisitivo. Os números dos censos escolares demonstram que, nos últimos anos, vem ocorrendo um retorno, relativamente grande, de jovens e adultos às escolas. É neste contexto de exclusão educacional que se insere a presente pesquisa. Objetivou-se conhecer e compreender o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de Geografia, e propor metodologias adequadas para o ensino de Geografia em classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do ensino fundamental. Para isto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre a questão da Educação de Jovens Adultos no Brasil, enfocando a pedagogia freiriana e o processo de ensino-aprendizagem da Geografia escolar. Foram pesquisadas duas turmas da EJA, do período noturno, de uma escola da Rede Municipal de Uberlândia, MG, no ano de 2007, sendo uma da 6ª série (3º ciclo), e outra da 8ª série (4º ciclo). Constataram-se, dentre outros resultados desta pesquisa, a incapacidade e a ineficiência histórica das políticas públicas educacionais em promoverem o acesso e a permanência do alunado na escola; a não observância de que o ensino deve ser pautado, segundo a pedagogia freiriana, na realidade do educando, visando a promoção da autonomia, da conscientização e, conseqüentemente, da cidadania; que a formação inicial e continuada do professor, inclusive de Geografia, deve contemplar as particularidades e necessidades próprias dessa modalidade de ensino; que a prática de ensino do professor de Geografia deve considerar a condição de sujeito social desse educando, por meio de uma metodologia de ensino diferenciada e adequada, enfatizando o conhecimento prévio e real dos alunos, realizando conexões entre o conteúdo geográfico ensinado na escola e o saber adquirido pelas suas experiências de vida. Por fim, conclui-se que o uso de vídeos (filmes, documentários), como ferramenta didática, é uma alternativa para a construção do conhecimento geográfico na sala de aula, principalmente no que tange à escassez de tempo para estudo, de material didático e das dificuldades de aprendizagem inerentes ao aluno da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos - EJA, Geografia escolar, Ensino-aprendizagem de Geografia, Uso didático de vídeos.

ABSTRACT

A democratic education with quality is a major component for the construction of a fairer and more egalitarian society. Historically, Brazil has not been able to promote access and permanence of an important portion of the population in school, mainly the one of smaller purchasing power. Figures of school censuses demonstrate that, in recent years, a relatively big return of youths and adults has happened to the schools. This research is inserted in this context of educational division. Our objective was to know and understand the development of the teaching process and Geography learning, and propose appropriate methodologies for the teaching of Geography in Youths and Adults Education of the elementary level. For that a bibliographical research on the subject of Adult Youths Education was carried out in Brazil, focusing on the Freirean pedagogy and the teaching/learning process of school Geography. Two groups of the evening period of a city school at Uberlândia-MG, 2007 were researched, being one of the 6th grade (3rd cycle), and another of the 8th grade (4th cycle). It was verified, among other results of this research: the incapacity and historical inefficiency of the educational public policies in promoting access and permanence of the students in school; that teaching should be ruled, according to Freirean pedagogy, to the student's reality, seeking autonomy promotion, awareness, and, consequently, citizenship; that teachers' continuing studies, including Geography should contemplate the particularities and necessities of this kind of teaching; that the teaching practice of the Geography teacher should consider the social subject condition of this learner, by means of a teaching methodology which is differentiated and appropriate, emphasizing the students' previous and real knowledge, accomplishing connections between the geographical content taught in the school and the acquired knowledge by their life experiences. Finally, we conclude that the use of videos (films, documentaries), as a didactic tool is an alternative for the construction of the geographical knowledge in the classroom, mainly in what it regards the shortage of time for study, didactic material, and learning difficulties inherent to the student.

Key words: Youths and Adults Education; School Geography, Teaching/Learning of Geography, Didactic use of videos.

LISTA DE GRÁFICOS

1 - Evolução do número de matrículas de EJA no período de 2000 a 2005 no Brasil.....	18
2 - Evolução do número de matrículas de EJA no período de 2000 a 2005 no município de Uberlândia, MG.....	19
3 - Porcentagem de evasão e de conclusão das 12 classes de EJA da E.M. Prof. Eurico Silva, Uberlândia, MG, 2007.....	29

LISTA DE TABELAS

1 - Evolução do número de matrículas de EJA no período de 2000 a 2005 no Brasil.....	17
2 - Evolução do número de matrículas de EJA no período de 2000 a 2005 no município de Uberlândia, MG.....	18
3 - Número total de matrículas de EJA no Brasil e no município de Uberlândia, MG, em dezembro de 2007.....	21

LISTA DE MAPAS

1 - Localização das Escolas Municipais de Uberlândia, MG, que oferecem classes de EJA no período noturno em 2006.....	107
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
 1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL, PAULO FREIRE E O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	 5
1.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma breve caracterização histórica.....	5
1.2 A pedagogia Freiriana e a Educação de Jovens e Adultos.....	24
1.3 A Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire e a Geografia.....	39
 2 O ENSINO DE GEOGRAFIA EM CLASSES DE EJA: algumas considerações.....	 55
2.1 A Proposta Curricular de Geografia para a Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação-MEC.....	55
2.2 A Geografia escolar e a Educação de Jovens e Adultos: algumas considerações acerca do processo de ensino e aprendizagem.....	73
2.3 Apontamentos a respeito da formação do professor de Geografia no contexto da EJA.....	87

3 EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS: desafios e alternativas no campo da EJA.....	106
3.1 O <i>lócus</i> da pesquisa: algumas considerações acerca da realidade da Escola Municipal Prof. Eurico Silva.....	106
3.2. O vídeo como ferramenta didática na prática escolar com alunos da 6ª série (3º ciclo) da EJA.....	119
3.3 O vídeo como ferramenta didática na prática escolar com alunos da 8ª série (4ª ciclo) da EJA.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	147
ANEXOS	157

INTRODUÇÃO

Esta investigação surgiu do interesse pessoal da pesquisadora pela temática, e pelo anseio de dar continuidade à pesquisa de conclusão do curso de graduação, realizada em 2003 e defendida em 2004, intitulada *Educação de Jovens e Adultos/EJA e Ensino de Geografia em Uberlândia-MG, 2003*, na qual foi pesquisada uma turma de 5ª série da EJA, do período noturno, de uma escola da Rede Municipal de Ensino, em Uberlândia, MG.

O fato de meus pais serem analfabetos me sensibilizou desde criança. Muitas vezes escutei a minha mãe se queixar do fato de que minha avó não lhe permitiu freqüentar uma escola. Isso marcou muito a minha trajetória escolar, pois, de certa forma, era como se eu me colocasse no lugar da minha mãe, o que me motivou a investigar alternativas para a educação de jovens e adultos, excluídos do direito à educação.

Ademais, a relativa escassez de trabalhos acerca do ensino da Geografia em classes de EJA também evidenciou a importância e a necessidade de desenvolvimento dessa pesquisa.

Diante dessa realidade, realizaram-se alguns questionamentos: Com base na metodologia de ensino utilizada atualmente, há uma efetiva aprendizagem dos conteúdos geográficos? É possível o desenvolvimento de metodologias adequadas de ensino de Geografia para este público? Em que medida a Geografia, para o aluno EJA, pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes e críticos?

Assim, objetivou-se conhecer e compreender o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de Geografia; e, especificamente, investigar como o ensino de Geografia é praticado nas salas de aula de EJA; analisar a aprendizagem dos alunos da EJA no que concerne aos conteúdos geográficos ensinados, e, por fim, identificar, analisar e

propor metodologias adequadas para o ensino de Geografia em classes de EJA, do ensino fundamental.

A instituição escolar escolhida foi a Escola Municipal Prof. Eurico Silva, localizada no Conjunto Viviane, município de Uberlândia, Minas Gerais, que atende alunos EJA, no período noturno.

Além do levantamento bibliográfico, realizou-se uma pesquisa de campo com duas turmas dessa modalidade de ensino, sendo uma da 6ª série (3º ciclo), e outra da 8ª série (4º ciclo), no período de abril a agosto de 2007.

A pesquisa de campo foi dividida em duas etapas, sendo a primeira dedicada à observação e à coleta dos dados secundários, com o objetivo de se estabelecer uma relação de confiança entre a equipe escolar, os alunos e a pesquisadora, conforme os preceitos da pesquisa-ação integral (PAI).

Na segunda etapa, destinada à coleta dos dados primários, foram realizadas intervenções práticas na sala de aula, utilizando o vídeo como ferramenta didática. Além da projeção do filme e dos documentários, promoveram-se debates sobre os temas trabalhados nos vídeos.

Para avaliar a apreensão dos conteúdos geográficos por parte dos alunos, foram aplicados questionários com quatro questões dissertativas relacionadas às temáticas trabalhadas em sala de aula.

Em linhas gerais, foram esses os procedimentos metodológicos adotados. Todavia, cabe ressaltar que a convivência na escola, com os seus profissionais, e os seus alunos, foram pautados por uma relação de respeito, buscando contribuir para a aprendizagem dos conteúdos geográficos.

No primeiro capítulo, “*A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, Paulo Freire, e o ensino de Geografia*”, privilegiou-se o referencial teórico, para entender como

se desenvolveu, e se desenvolve, a educação de jovens e adultos no país, desde os tempos do Brasil colônia.

Sabendo-se da importância das idéias desenvolvidas por Paulo Freire, em sua pedagogia da libertação, para a educação de jovens e adultos, recorreu-se às suas obras para compreender o que o educador preconiza sobre essa modalidade de ensino, e a contribuição das teorias freirianas para o ensino da Geografia.

Suas idéias são consideradas no decorrer do trabalho, porque se entende que a sua pedagogia continua atual nesse mundo globalizado, onde o consumismo tende a deturpar e a solapar o conceito de cidadania.

No segundo capítulo, “*O ensino de Geografia em classes de EJA: algumas considerações*”, discute-se o ensino da Geografia na EJA. Para tanto, analisa-se a Proposta Curricular de Geografia para a Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação – MEC. A seguir, são tecidas algumas considerações acerca do processo de ensino e aprendizagem da Geografia escolar, além de se examinar a formação do geógrafo licenciado.

Por meio da entrevista realizada com uma professora de Geografia da referida escola, abre-se a possibilidade de um diálogo entre a prática e a teoria, atinente à formação do professor que hoje leciona na EJA.

No último capítulo, “*Em busca de uma aprendizagem significativa dos conteúdos geográficos: desafios e alternativas no campo da EJA*”, apresentam-se a instituição escolar pesquisada e as práticas realizadas com as duas turmas de EJA.

A transcrição das respostas dadas pelos alunos, por meio dos questionários, é analisada com o objetivo de avaliar a contribuição do uso de vídeos no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos.

Espera-se que a leitura desse trabalho possa despertar o interesse pelo desenvolvimento de novas pesquisas. A EJA e a Geografia escolar agradecem.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL,

PAULO FREIRE E O ENSINO DE GEOGRAFIA

1.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma breve caracterização histórica

O objetivo deste capítulo é compreender o desenvolvimento da educação de jovens e adultos no Brasil, bem como as contribuições da pedagogia freiriana no campo da EJA e do ensino da Geografia.

A educação, inclusive dentre os menos letrados, é reconhecida como uma das áreas-chave para o enfrentamento de diversos problemas sócio-econômicos e, igualmente, a questão dos novos desafios gerados pela globalização e pelo avanço tecnológico, além de contribuir de forma significativa para a formação do indivíduo (GENTILE, 2003).

Em decorrência das diversas mudanças ocorridas nos mais diferentes setores da sociedade contemporânea, a educação também atravessa um momento de transformação; assim, o que ela representava para os adeptos da Teoria do Capital Humano, há algumas décadas, não se aplica mais, uma vez que a própria garantia de emprego, no mundo do não trabalho, é cada dia menos provável.

Até a década de 1980, o binômio educação e mão-de-obra qualificada era sinônimo de emprego e melhores oportunidades de crescimento profissional. Atualmente, com as transformações ocorridas particularmente na esfera do trabalho, a educação vem sendo re-pensada e novos desafios são impostos à escola como um todo.

Na história recente, os seres humanos têm sido cada vez menos necessários nas diferentes esferas da produção e, conseqüentemente, do mundo do trabalho. Contudo, tal

realidade não tem impedido a busca da satisfação pessoal atrelada ao ideal de um mundo melhor, uma vez que o acúmulo de bens materiais não é o bastante para garantir a felicidade e o contentamento dos homens (HOBSEBAWM, 2000).

Uma sociedade marcada pelas tecnologias de informação e comunicação exige, cada vez mais, indivíduos conscientes, pensantes, capazes de fazerem uma leitura da complexidade do mundo de forma consciente e crítica. Afinal, há urgência de novas formas de se pensar a Terra como local de sua morada, finita em seus recursos naturais, requerendo de seus habitantes atitudes político-ambientais mais adequadas, visando a manutenção de uma da qualidade de vida mínima.

Ademais, a procura por um espaço na sociedade, participando, inclusive, das tomadas de decisões, a satisfação pessoal e o reconhecimento das demais pessoas, como familiares, amigos e colegas de trabalho, muito tem impulsionado os jovens e adultos a retornarem às escolas.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), bem como a Lei nº 9.394, denominada Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996 (BRASIL, 2001), estabelecem que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. De acordo com o Inciso I, do Art. 4º da LDB, o ensino fundamental é obrigatório e gratuito, sendo sua oferta garantida também para os que não tiveram acesso na idade própria, ou seja, àqueles que não tiveram oportunidade de freqüentar a escola quando ainda crianças e/ou adolescentes (BRASIL, 2001).

Contudo, apesar do processo da democratização do acesso à educação, estima-se, segundo dados de 2003, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que o Brasil possui cerca de 65 milhões de jovens e adultos que não concluíram o ensino básico. Deste total, 30 milhões não freqüentaram sequer os quatro primeiros anos escolares: são os “analfabetos funcionais”.

Do total de 11,4% da população brasileira com idade acima de 15 anos e analfabeta, 8,7% encontram-se domiciliados na área urbana, enquanto 25,8% vivem nas áreas rurais, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2004). Outro agravante a considerar é que as taxas mais elevadas concentram-se nas regiões localizadas no interior do país, Centro-Oeste (9,2%), Norte (12,7%), além do Nordeste (22,4%).

Igual situação se repete quando se trata da taxa de analfabetismo funcional das pessoas com idade acima de 15 anos. Do total de 24,4%, 20,1% vive nas cidades e 47,5% no campo. A região Nordeste concentra o maior número (37,6%), seguida pelo Norte (29,1%) e Centro-Oeste (22,0%).

Na verdade, as baixas taxas de escolaridade, bem como suas disparidades no território nacional, remontam ao passado, ou seja, a problemática educacional brasileira vem desde os tempos coloniais, perdurando durante o Império do Brasil (1822-1889) – situação não alterada nem com a proclamação da República dos Estados Unidos do Brasil, em 1889.

A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil é marcada pelo fato de destinar-se aos oprimidos da sociedade, mais especificadamente aos trabalhadores, e por constituir-se predominantemente em paralelo ao sistema regular de ensino, tornando-se duplamente excludente: re-exclui-se no presente o excluído do passado.

Pode-se afirmar que as políticas públicas brasileiras destinadas à educação têm sido pensadas de forma superficial, e que os problemas educacionais têm tido um enfrentamento pouco eficaz e com resultados medíocres.

Seguindo este modelo de tratamento por parte dos governantes, encontra-se a educação de jovens e adultos, sempre colocada à margem do processo educacional, tida como menos importante e até mesmo desnecessária.

No ano de 1991, o então Ministro da Educação, José Goldemberg afirmou:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (Jornal do Comércio, 1991 apud DI PIERRO, 2000, p. 100).

Tal afirmação, vinda de uma autoridade responsável pelo Ministério da Educação naquela época, reforça o descaso no Brasil para com seus jovens e adultos analfabetos e/ou com baixa escolaridade. Neste sentido, é relevante uma contextualização histórica da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Brasil.

A intensa ação educativa exercida no Brasil por religiosos com adultos até 1759, quando o Marquês de Pombal expulsou a Companhia de Jesus da Colônia, foi muito importante, mas foi somente na Constituição Imperial de 1824 que se teve garantida “a instrução primária gratuita a todos os cidadãos”; contudo, tratava-se de uma educação restrita aos livres e libertos, uma vez que a concepção de cidadania vigente assegurava o direito apenas das elites.

Esta concepção de cidadania, aliada à falta de um projeto educacional público e democrático, constitui-se em um importante obstáculo à participação popular nas questões nacionais, já que não se tinha uma rede de escolas públicas, indispensável à constituição da nação brasileira.

Nesse sentido, Vlach (1988) ressalta que a instituição social da escola poderia ter adquirido um peso fundamental, na medida em que impusesse uniformidade nacional, seja por meio do ensino de Geografia, descrevendo a terra, seja por meio do ensino da História, festejando os heróis, ou, paralelamente, pelo estudo da língua portuguesa, oficializada pelo Estado.

Como o Brasil, nesse período, era essencialmente agrário, não interessava uma educação para toda população, pois, além de serem desnecessárias a leitura e a escrita para

determinados segmentos sociais (escravos africanos, indígenas, mestiços), era uma forma de se manter o *status quo* das elites.

Beisiegel (1974, p. 6) acrescenta:

A falta de uma genuína necessidade de educação escolar numa sociedade agrária, baseada no trabalho escravo, as variações retóricas que o tema da educação motivava não conduziam senão a medidas fragmentárias e de reduzida repercussão. As tradições de nossa formação social e cultural não forneciam apoio à integração funcional da escola ao meio.

As poucas iniciativas destinadas à educação de adultos, durante muitos anos, restringiam-se às áreas litorâneas e às cidades, excluindo as populações residentes no interior e nas áreas rurais. Isso causou uma série de disparidades no nível de escolaridade da população como um todo, o que pode ser verificado ainda hoje nos dados estatísticos.

Destaca-se, no ano de 1879, a reforma do ensino proposta por Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto nº 7.247, que previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo feminino, bem como o auxílio a entidades privadas que criassem tais cursos (BORGES, 2003).

Entretanto, estas leis não foram o bastante para promover a democratização do acesso à educação no período imperial, pois se tratou mais de um instrumento legal, e pouco ou quase nada foi efetivamente realizado, apesar de tais ideais inspirarem a formulação das Constituições posteriores. Aliás, ainda hoje, as leis brasileiras não conseguem sair do papel integralmente e serem efetivamente colocadas em prática, conforme se colocará ao longo desse trabalho.

Na Constituição de 1891, a primeira do período republicano, o ensino básico passa a ser de responsabilidade dos estados e municípios e condiciona o direito de voto à alfabetização, evidenciando novamente uma concepção distorcida de cidadania e o não compromisso, inclusive orçamentário, em relação ao ensino elementar.

Assim, após o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o país apresenta uma realidade educacional extremamente precária, com mais de 70% da população acima de 15

anos analfabeta, apesar da observância de movimentos civis empenhados na causa da alfabetização da população.

A partir da década de 1930, a pressão da urbanização, da industrialização e a demanda por mão-de-obra com mínima formação, impulsionam uma série de reformas educacionais, inclusive em resposta às organizações de classes, como os sindicatos:

Os programas de mobilização nacional em favor da educação elementar de todos os adolescentes e adultos analfabetos começam a articular-se nos primeiros anos da década de 1940, no âmbito de uma política educacional centralizada e orientada com vistas à extensão dos serviços de ensino a segmentos desfavorecidos da população brasileira (BEISIEGEL, 1974, p. xii.).

É somente na Constituição de 1934 que se tem, pela primeira vez, o reconhecimento, em caráter nacional, “da educação como direito de todos e sob a responsabilidade da família e dos poderes públicos”. O Plano Nacional de Educação determina que se priorizem os princípios de ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos, reafirmando o direito de todos e o dever do Estado para com a educação.

A educação de adultos, que inicia a sua evolução no país em meados da década de 1940, não mais se confunde com as práticas que a precederam na fase anterior, inclusive porque se tem nesse momento a destinação de recursos financeiros para este segmento educacional.

Postula-se, então, a necessidade de educação para os habitantes adultos: todos os brasileiros analfabetos, nas cidades ou nos campos, conscientes ou não dessa necessidade de educação, deverão ser alcançados pela escola (BEISIEGEL, 1974).

Em 1947, lança-se a Primeira Campanha de Educação de Adultos em âmbito nacional, por iniciativa do Ministério da Educação e Saúde em atendimento e, igualmente, devido aos apelos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, em favor da educação. Os primeiros anos da Campanha dedicavam-se

à “[...] implantação e à expansão da rede escolar do ensino supletivo” (BEISIEGEL, 1974, p. 4).

Beisiegel (1974, p. 80-81) esclarece o papel da UNESCO:

[...] desde a sua criação, em novembro de 1945, vinha estimulando a realização de programas nacionais de *educação de adultos analfabetos*. [...] Os objetivos da UNESCO eram realmente mais ambiciosos. Na atmosfera ideológica peculiar dos primeiros tempos do pós-guerra, os imperativos então prevalentes, de paz e de justiça social, encontravam seus corolários educacionais no apelo à difusão de conhecimentos e atitudes favoráveis à elevação das condições de vida das regiões “atrasadas” e ao desenvolvimento de maior compreensão entre os povos de culturas diversas.

No Brasil, paralelamente a isso, havia uma preocupação com a preparação de uma mão-de-obra alfabetizada e qualificada para as cidades, além da melhoria das estatísticas brasileiras relacionadas ao analfabetismo no cenário mundial, evidenciando uma acepção reducionista das benesses de uma sociedade letrada, qual seja, a pura e simples preocupação com o mercado e com as estatísticas internacionais, e não com a melhoria de vida e com a justiça social.

Ainda nos anos de 1940, a realização do Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos recuperou o entusiasmo pela Educação. Contudo, a ausência de uma política educacional que objetivasse a formação de profissionais para trabalhar com jovens e adulto, história essa que ainda persiste nos dias atuais, o aparecimento de resultados insatisfatórios e o descontentamento de intelectuais de diversas correntes pedagógicas, levam o Ministério da Educação a realizar, em 1958, o Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos.

É neste evento que intelectuais como Paulo Freire divulgaram suas propostas e pensamentos, vistos como “revolucionários”, apresentando uma nova forma de ver o problema do analfabetismo e fazendo a proposição de uma nova prática educativa para a educação de adultos, marcando, definitivamente, a história da educação e do pensamento educacional no Brasil.

Contudo, o Golpe de 1964 interrompeu os trabalhos de vários educadores, dentre eles o do pedagogo Paulo Freire, então exilado; o país foi mergulhado em um longo regime militar (1964-1985), caracterizado pelo aumento da concentração de renda e o fechamento dos canais de participação e de representação populares.

Sob o jugo da ditadura militar, promulga-se a Constituição de 1967, que mantém “a educação como direito de todos”, estendendo a obrigatoriedade da escola até os 14 anos e, sob forte pressão, institui, por meio da Lei nº 5.379/67, a Fundação MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

O MOBRAL passou a representar a proposta do Estado para a educação popular, restringindo o conceito de alfabetização ao simples ato de ler e escrever, distanciando os educandos do processo de construção da aprendizagem, em uma tentativa clara de torná-lo apolítico, em oposição ao que os educadores populares preconizavam, qual seja, uma escola para o povo, direcionada aos seus interesses, e não aos do Estado elitista.

Assim, segundo a posição de alguns educadores, como Gadotti (1989) e Casério (2003), o MOBRAL surgiu para justificar as desigualdades de classe, mascarar a origem das desigualdades educativas evidenciadas pela baixa qualidade, dificuldade de acesso e, principalmente, pela reprodução dos interesses das classes dirigentes, difundindo, desta forma, explícita e implicitamente, a ideologia do regime militar.

Nas palavras de Casério (2003, p. 47):

O MOBRAL já nasceu comprometido com os interesses da ditadura militar e colaborava com ela, dando uma educação para adultos e adolescentes desligada da realidade do povo. Ao mesmo tempo, não admitia, de maneira alguma, que fosse feito um trabalho que levasse a população a enxergar e discutir questões que poderiam colocar em risco a ditadura.

Concomitantemente ao MOBRAL, institui-se, em 1971, o Ensino Supletivo, em função do aumento da demanda por escolas por parte de segmentos da população marginalizada da escolarização regular e, em virtude das novas necessidades do capital. Proposto pela Lei nº 5.692/71 (e pouco alterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação

- LDB nº 9.394/96), o ensino supletivo enfoca, principalmente, aqueles que não haviam realizado ou completado, na idade própria¹, a escolaridade básica, introduzindo a flexibilidade no sistema escolar.

Dessa forma, cria-se a possibilidade de organização da educação para os adultos em várias modalidades, tanto no que diz respeito às diversas formas de organização do ensino quanto às formas de interação dos alunos com a escola nos cursos presenciais, semi-presenciais e a distância.

A referida Lei mantém os exames supletivos como mecanismo de certificação, no qual os candidatos se submetem, periodicamente, geralmente duas vezes ao ano, a exames finais dos ensinos fundamental e médio, organizados pelos Estados membros da federação, por disciplina e sem exigência de matrícula, de comprovação de escolaridade anterior ou frequência de aula.

O ensino supletivo sugere um processo de redefinição do atendimento escolar a jovens e adultos; fornece os parâmetros para reenquadrar práticas anteriores de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, além de contemplar a ampliação da escolaridade em face de novas exigências, instaurando uma nova modalidade educativa, com características, objetivos e problemas próprios (BORGES, 2003).

Contudo, alguns autores como Pinto (2005) e Piconez (2003) destacam o tratamento marginal dado à educação de jovens e adultos, via escassez de recursos financeiros, materiais e humanos e, conseqüente ensino de baixa qualidade. Ademais, evidenciou-se, ao longo desta pesquisa, uma tendência de juvenilização do público atendido, o que, na perspectiva desta pesquisa, constitui uma séria questão a ser enfrentada pelo Estado e pelas escolas. Afinal, pode-se estar criando um outro problema, na medida em que a EJA se transforme em subterfúgio para os alunos muito jovens que abdicam do

¹ Convencionada como a idade regular.

ensino regular em busca de “facilidades”, tais como: menor tempo para a conclusão dos estudos, ausência de tarefas extra-classe e avaliações menos rigorosas.

A abertura política iniciada em 1985, após 21 anos de um regime militar, trouxe esperança a toda a sociedade brasileira, que ansiava pelo retorno da democracia e pelo restabelecimento das instituições democráticas.

O fim do regime militar simbolizou a ruptura com várias políticas públicas fortemente identificadas à ideologia e às práticas do regime militar. Na área educacional, tem-se a extinção MOBRAL e a criação da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR. Considere-se a observação abaixo:

A educação básica de adultos no Brasil esteve nos últimos anos preponderantemente a cargo da Fundação MOBRAL, que foi substituída pela Fundação EDUCAR, cuja prática centralizadora e ineficiente pouco contribuiu para um maior aprofundamento de questões que pudessem auxiliar não só na formação de quadros de educadores competentes, como também na articulação de um corpo de conhecimento sistematizado na área (GADOTTI, 1998 apud CASÉRIO, 2003, p. 15).

Di Pierro (2000) avalia que a Fundação Educar (1985-1990), que não conseguiu se desvincular da estrutura administrativa do extinto MOBRAL, inclusive no que diz respeito aos recursos humanos, mostrou-se incapaz e ineficiente na tarefa de erradicar o analfabetismo no Estado brasileiro.

Em 1990, a Fundação Educar foi extinta como parte das políticas de “enxugamento” da máquina administrativa e instituiu-se o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC).

Em 1992, o PNAC foi extinto. Di Pierro (2000, p. 99) afirma: “O PNAC será lembrado por aqueles que nele ingenuamente se envolveram como um episódio contra os anseios de participação da sociedade na gestão dos destinos da educação pública”.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 traz significativos avanços em comparação à Constituição de 1967. Todavia, isso não impediu a instituição do Projeto de Lei nº 92/96 que, apesar de manter a gratuidade da educação de jovens e adultos, suprimiu

a obrigatoriedade de sua oferta. É como se o Estado desse com uma mão e retirasse com a outra.

Tal situação se reafirmou no momento de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF – Lei nº 9.424/96, que excluiu o ensino supletivo da base de cálculos para os repasses de recursos para os estados e municípios.

Assim, Casério (2003) salienta que todos os programas que existiram no Brasil tinham por objetivo acabar com o analfabetismo. Contudo, isso na verdade só poderá acontecer no momento em que sua causa principal for atacada, por meio da garantia da escola básica para todos.

No período de 1985-1999, as políticas públicas educacionais sofreram duas inflexões:

[...] em um primeiro momento, caracterizado pelo alargamento do campo dos direitos da cidadania, delinearam-se condições para uma expansão de oportunidades educacionais que, entretanto, não chegaram a efetivar-se senão de modo incipiente; num segundo momento, marcado pela redefinição dos papéis do Estado e contração de suas políticas sociais, observa-se um processo de destituição dos direitos educativos da população jovem e adulta nos planos político e simbólico, com repercussões negativas sobre a oferta pública de serviços escolares (DI PIERRO, 2000, p. 50).

Este período é incisivamente marcado pelas políticas neoliberais, ativadas com a eleição de Fernando Collor de Melo, primeiro presidente eleito via voto direto, após um longo período de privação de eleições diretas e democráticas.

Ratificando a urgência da necessidade de se educar a população de jovens e adultos, a UNESCO realizou, em 1997, na cidade de Hamburgo, Alemanha, a V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFITEA), para tratar de uma agenda para a educação e a formação de jovens e adultos.

Para a UNESCO (1999), a educação de jovens e adultos é mais que um direito, é a chave para o século XXI, pois é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. É um poderoso argumento a favor do

desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento sócio-econômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz. Engloba, ainda, segundo o Artigo 3º da Declaração de Hamburgo de 1997:

[...] todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento 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, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (UNESCO, 1999, p. 19-20).

O objetivo da educação de jovens e adultos – compreendida como um processo de longo prazo – é desenvolver a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo e, por conseguinte, que se manifestam na organização/reorganização do espaço geográfico, promovendo a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos, permitindo, assim, o controle de seus destinos e o enfrentamento dos desafios que se encontram à frente (UNESCO, 1999).

Por isso mesmo:

É essencial que as abordagens referentes à educação de adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, e que sejam implementados de modo a facilitar e a estimular o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem (UNESCO, 1999, p. 20).

Os últimos anos da década de 1990 e os primeiros do século XXI sinalizaram a continuação das políticas neoliberais, de redução dos gastos sociais e favorecimento do privado em detrimento do público. Basta lembrar a privatização de importantes empresas públicas.

A vitória do candidato do Partido dos Trabalhadores - PT, nas eleições do poder executivo, em 2002, trouxe fôlego às políticas sociais como um todo, inclusive as educacionais, apesar de tímidas, é bem verdade.

A promulgação da Emenda Constitucional nº 53, de 20 de dezembro de 2006, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, em substituição ao FUNDEF, trouxe uma contribuição em relação ao seu antecessor, pois passou a incluir a Creche e a Pré-escola, o Ensino Médio, a Educação Especial, Indígena, Quilombola, Profissional, e a Educação de Jovens e Adultos.

Os Censos Escolares do período de 2000 a 2005 evidenciam um crescimento de 35,4% nas matrículas de jovens e adultos na rede oficial, no período de 2000 a 2005, no Brasil. São mais de 4,6 milhões de pessoas que voltaram a estudar (TABELA 1 e GRÁFICO 1), no âmbito da denominada Educação de Jovens e Adultos.

Na LDB, destaca-se o Artigo 37, que conceitua a Educação de Jovens e Adultos como destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade própria”.

Ano	Número de matrículas
2000	3.410.830
2001	3.777.989
2002	3.779.593
2003	4.240.703
2004	4.621.233
2005	4.619.409
Total	24.449.757

TABELA 1 - Evolução do número de matrículas de EJA no período de 2000 a 2005 no Brasil.

FONTE: INEP.

ORG.: NETO, F.B./2007.

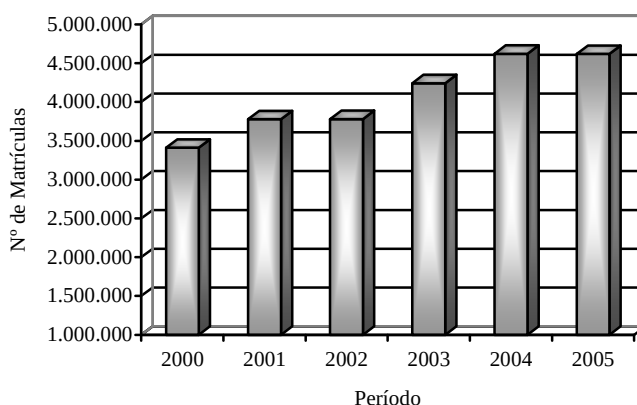


GRÁFICO 1 - Evolução do número de matrículas de EJA no período de 2000 a 2005 no Brasil.

FONTE: INEP.

ORG.: NETO, F.B./2007.

São números que mostram que, independente da região ou localização geográfica no território brasileiro, a EJA tem experimentado um período de expansão e considerável importância no cenário educacional.

O município de Uberlândia, MG, *lôcus* desta pesquisa, conforme mostram a TABELA 2 e o GRÁFICO 2, também apresentou evolução no número de matrículas de alunos EJA; houve um aumento de 26,2% nos últimos cinco anos.

Ano	Número de matrículas
2000	2.870
2001	3.376
2002	3.013
2003	3.421
2004	3.910
2005	3.623
Total	20.213

TABELA 2 - Evolução do número de matrículas de EJA no período de 2000 a 2005 no município de Uberlândia, MG.

FONTE: INEP.

ORG.: NETO, F.B./2007.

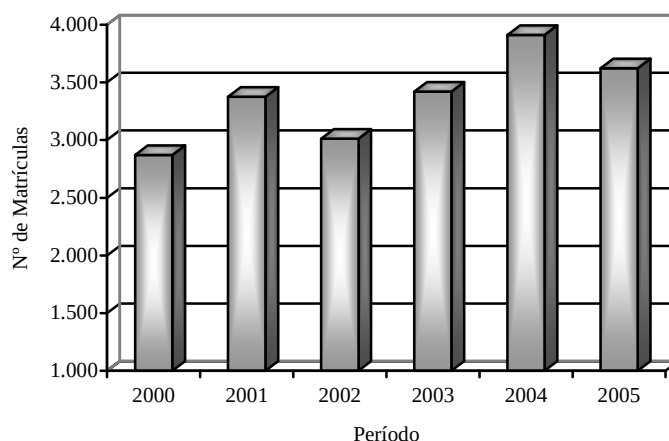


GRÁFICO 2 - Evolução do número de matrículas de EJA no período de 2000 a 2005 no município de Uberlândia, MG.

FONTE: INEP.

ORG.: NETO, F.B./2007.

Contudo, cabe ressaltar que, em um universo de 169.799.170 brasileiros, conforme censo demográfico de 2000, 10,8% (18.338.310), possui escolaridade inferior a um ano, segundo Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios – PNAD, de 2005.

Segundo o INEP (2006), o número de matrículas de EJA foi de 4.619.403 em 2005, ou seja, apenas 25,19% dos brasileiros analfabetos e dos denominados analfabetos funcionais estão freqüentando instituições de ensino em todo o país.

Os números acima descrevem bem a situação de descaso para com a EJA, demonstrando que pouco se tem avançado nas políticas públicas destinadas a este segmento educacional.

Reconhecem-se os esforços empreendidos por movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), associações sindicais, ou seja, a sociedade civil como um todo, no combate à mazela do analfabetismo.

Entretanto, a ausência e a ineficiência do Estado na promoção da EJA têm sido preponderante para explicar os elevados índices de analfabetismo e de baixa escolaridade.

Têm-se tido avanços na legislação e nas políticas públicas, refletidas inclusive no número de matrículas; porém, os resultados têm sido insatisfatórios nos últimos anos.

Torna-se necessário, ainda, registrar um fato grave com que se deparou quando da atualização dos dados referentes ao número total de matrículas da EJA no Brasil e no município de Uberlândia, MG, até o ano de 2006: ao consultar os dados de 2006, no *Sistema de Consulta a Matrícula do Censo*, no sítio do INEP, constatou-se que os números apresentados em novembro de 2007 não conferiam com os dados levantados por meio do *Sistema de Estatísticas Educacionais (Educatabrasil)*, também do INEP, no mês de setembro de 2006, fato preocupante, inclusive porque outros trabalhos de nossa autoria foram publicados utilizando-se destas estatísticas, a exemplo de Neto; Vlach (2007).

Diante deste impasse, entrou-se em contato, via telefone, com o referido Instituto; o funcionário R. G. L. S. admitiu haver problemas com os dados apresentados nos dois sistemas de consulta *on-line*, e solicitou que enviássemos um correio eletrônico informando os dados para os quais necessitávamos de confirmação, o que foi prontamente feito.

Os dados que o INEP nos repassou, por meio de correio eletrônico, em 03 de dezembro de 2007, são os apresentados na TABELA 3. Como se pode constatar, não conferem com os dados coletados inicialmente, com base nos quais fizemos algumas ponderações.

Brasil	2000**	2001*	2002	2003	2004	2005	2006
Presencial	3.410.830	3.777.989	3.779.593	4.403.436	4.577.268	4.619.426	4.861.390
Semipresencial			879.455	977.478	1.140.793	996.000	754.901
Total	3.410.830	3.777.989	4.659.048	5.380.914	5.718.061	5.615.426	5.616.291

Uberlândia, MG	2000*	2001*	2002	2003	2004	2005	2006
Presencial	2.870	3.376	3.013	3.421	3.910	3.623	7.755
Semipresencial			170	3.061	6.064	3.725	2.891
Total	2.870	3.376	3.183	6.482	9.974	7.348	10.646

TABELA 3 - Número total de matrículas de EJA no Brasil e no município de Uberlândia, MG, em dezembro de 2007.

FONTE: INEP.

ORG.: NETO, F.B./2007.

Observa-se que os dados nacionais, relativos ao período de 2002 a 2005, informados no ano de 2007 pelo INEP, não conferem com os dados coletados em sua página eletrônica, no ano anterior. Percebe-se uma diferença, no ano de 2002, de mais de 879.455 matrículas, de 1.170.211 no ano de 2003, de 1.096.828 em 2004 e, finalmente, de 996.882 matrículas em 2005.

O mesmo acontece quando se compara os dados coletados do município de Uberlândia: em 2002, a diferença é de 170 matrículas, de 3.061 em 2003, 6.064 em 2004, e de 3.725, em 2005.

Diante do exposto, questiona-se: Será que estes dados foram maquiados pelo governo federal ou órgão público responsável, para atender metas estabelecidas pelo governo brasileiro? Ou será que as secretarias de educação de todo o país informaram dados incorretos? Seria, talvez, um erro de planejamento do Ministério da Educação, resultado da incompetência de burocratas públicos e técnicos ao disponibilizar os dados para consulta pública?

São muitas as hipóteses. Contudo, o mais preocupante é que estes dados subsidiam a elaboração das políticas públicas para a educação de todo o país, o que pode

* Dados disponíveis somente na modalidade presencial.

vir a gerar sérios equívocos na hora de planejar ações e destinar recursos financeiros para as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional.

Ademais, muitos pesquisadores utilizam estes dados para a realização de pesquisas, induzindo-os a erros em suas análises e reflexões, gerando um círculo vicioso na difusão destas informações.

Trata-se de um episódio grave; como pesquisador consciente e crítico de seu papel no desenvolvimento da sociedade, cabe denunciar situações como esta, pois não retratam fielmente a realidade.

Assim, resolveu-se deixar os dados do período de 2000 a 2005, conforme coletados no sítio do INEP em setembro de 2006, e foram acrescentados dados isolados do ano de 2006, inclusive para reafirmar nosso repúdio à possível manipulação de informações.

Se para um universo restrito como o desta pesquisa, este episódio trouxe transtornos, o que isso pode gerar no planejamento das políticas públicas?

Com relação ao aumento da procura de jovens e adultos pela escola, de uma maneira geral em todo o mundo, Hobsbawm (2000, p. 177) pondera:

Hoje é evidente que, mesmo com o decréscimo da população, continua aumentando a demanda por educação. Isto se dá sobretudo porque cada vez **MAIS JOVENS** tendem a continuar estudando, mas também porque os idosos e os aposentados estão demonstrando um interesse maior em voltar a estudar, e este é um fenômeno que costuma ser negligenciado. Acho que há um enorme mercado para o negócio em rápida expansão da educação de adultos: cursos especiais, universidades para a terceira idade e treinamento profissional permanente durante toda a vida ativa das pessoas (grifo do autor).

Dando prosseguimento ao pensamento de Hobsbawm (2000), a Declaração de Hamburgo acrescenta, sobre a importância de jovens e adultos escolarizados:

Em sociedades baseadas no conhecimento, que estão surgindo em todo o mundo, a educação de adultos e a educação continuada têm-se tornado uma necessidade, tanto nas comunidades locais como nos locais de trabalho (UNESCO, 1999, p. 21).

A Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que institui as *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos* representa, neste contexto, um avanço na legislação, pois

destaca a EJA como modalidade integrante da educação básica, cujo modelo pedagógico deve considerar o perfil e a faixa etária dos alunos, o que, a nosso ver, representa a possibilidade de melhoria do ensino e da aprendizagem na EJA.

Segundo Hobsbawm (2000), um dos grandes problemas deste século é a despolitização das pessoas, pois a evolução do mercado tende a restringir a cidadania, essencialmente uma questão política, aos direitos do consumidor. Isso pode destruir a base política da dinâmica da sociedade.

A politização, como instrumento de reversão desta tendência, passa necessariamente pela educação, ou, melhor dizendo, pela qualidade desta, pois o simples fato de ler e escrever não tem sido capaz de promover uma tomada de consciência crítica e, conseqüentemente, a conquista de uma cidadania plena no Brasil.

Com relação à qualidade da educação de jovens e adultos, a Declaração de Hamburgo destaca, igualmente, que, com o aumento da demanda e a explosão de informação, crescem as disparidades entre aqueles que têm acesso a ela e os que não têm: “É preciso, portanto, diminuir essa polarização, que reforça as desigualdades existentes, criar estruturas de ensino para adultos e quadros de educação permanente suscetíveis de se oporem à tendência dominante” (UNESCO, 1999, p. 34).

Isto se dará por meio da adoção de legislação, políticas e mecanismos de cooperação com todos os parceiros envolvidos; adequação de programas; melhoria das condições de trabalho dos educadores; promoção de pesquisas voltadas para a temática e tomada de consciência por parte dos Estados e parceiros sociais.

Todas as disciplinas escolares desempenham um papel importante na formação de cidadãos, pois o conhecimento deve ser multidisciplinar, devido à própria complexidade do mundo: “As novas demandas da sociedade e as expectativas de crescimento requerem,

durante toda a vida do indivíduo, uma constante atualização de seus conhecimentos e de suas habilidades” (UNESCO, 1999, p. 21).

Assim, a Educação Básica deve ser capaz de oportunizar o desenvolvimento do potencial individual e coletivo às pessoas, promovendo os meios capazes de aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, indispensáveis para o enfrentamento dos complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos (UNESCO, 1999).

Tais preceitos são consoantes com o que o Educador Freire preconizava com relação à educação de jovens e adultos, ou seja, a educação como instrumento de libertação e autonomia. E é inclusive em homenagem a ele que a Conferência de Hamburgo proclama, a partir de 1998, a década da alfabetização.

Para finalizar estas reflexões, é fundamental reafirmar que a continuidade de uma escola discriminatória garantirá a clientela para os cursos de educação de adultos, tal como ocorreu e vem ocorrendo sistematicamente na história do país.

A seguir, abordar-se-á a importância das idéias do educador para esta modalidade de ensino, explicitando alguns pontos fundamentais da sua reflexão, no sentido da promoção de uma educação promotora da conscientização como forma de libertação.

1.2 A pedagogia Freiriana e a Educação de Jovens e Adultos

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.
(FREIRE, 2003, p. 68).

A Educação de Jovens e Adultos tem sido tema de estudos, pesquisas, e reflexões em diferentes momentos históricos do Brasil, conforme se delineou anteriormente, e um dos seus maiores expoentes é o educador Freire.

Paulo Reglus Neves Freire, advogado por formação, mas não por opção, nasceu no Recife, capital pernambucana, em 1917, e, quando ainda criança, passou por dificuldades econômicas, chegando, inclusive, a passar fome (FREIRE, 2001), situação que o marcou e o influenciou profundamente toda a vida.

O seu contato com a docência se deu quando tinha apenas 21 anos, como professor de Língua Portuguesa, mas foi como diretor do setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), que teve o primeiro contato com a alfabetização de adultos operários.

Em 1959, doutorou-se em Filosofia e História da Educação pela Universidade do Recife, com a tese intitulada “Educação e Atualidade Brasileira”, e, em 1962, obteve projeção nacional após o êxito da experiência do Movimento Brasileiro de Educação Popular, realizada em Angicos, Rio Grande do Norte. Esta experiência, na qual 300 trabalhadores se alfabetizaram em tempo recorde, em apenas 45 dias, chamou a atenção de toda a sociedade civil e do Estado, desejosos de conhecerem o inovador método desenvolvido pelo educador, que, posteriormente, denominou-se de “Método Paulo Freire”.

De forma bastante sintética, o referido método silábico de alfabetização de jovens e adultos estabelecia, como ponto de partida, o levantamento do universo vocabular dos educandos, e, a partir daí, a elaboração das “palavras geradoras”, que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciavam a criação de novas palavras (FREIRE, 2002).

Por meio desse procedimento metodológico, Freire (2005) preconiza que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, pois linguagem e realidade se relacionam dinamicamente; logo, a compreensão do texto a ser alcançada por uma leitura crítica, implica a percepção entre o texto e o contexto. Em outras palavras, o método silábico de alfabetizar freiriano defendia a leitura da palavra conjuntamente à leitura da realidade, de

forma que ambas pudessem contribuir entre si na construção de um saber consistente, consciente, crítico e cidadão. Pois, “[...] na alfabetização de adultos, para que não seja puramente mecânica e memorizada, o que se há de fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem para que se alfabetizem” (FREIRE, 2002a, p. 128).

O educador critica a educação cujo conhecimento se reduza ao ato de ler sem qualquer conexão com a história do educando, alienante, distante da prática diária das pessoas, qual seja, à parte das diversas dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais e que permeiam os homens.

Por meio desta concepção de educação, de educador, de cidadão do mundo, Freire tornou-se um dos mais conhecidos pedagogos do país, e, mesmo no exílio, suas idéias não foram esquecidas; pelo contrário, foram reforçadas (PAIVA, 1980), sendo, inclusive, reconhecido mundialmente por se dedicar exaustivamente à problemática de se pensar uma educação não conservadora, excludente, preconceituosa, e elitista.

Defendia uma educação que fosse plenamente universal, em que pobres e ricos usufríssem de uma mesma escola, localizada em áreas periféricas ou centrais, cujos recursos fossem os mesmos, de forma a garantir a qualidade do ensino, independente da classe social.

Estes princípios induzem, irremediavelmente, à corrente teórico-metodológica freiriana, por compartilhar, igualmente, de suas idéias e ideais, e por acreditar que a Geografia tem importante papel a desempenhar na construção de uma prática comprometida com “[...] a ética, a política, a libertação do oprimido, a esperança, a indignação e a autonomia” (BRANDÃO, 2001, p. 23) e, acrescenta-se, com um espaço geográfico mais democrático, justo e igualitário.

Contudo, e infelizmente, a realidade educacional brasileira tem trilhado caminhos tortuosos, e, muitas vezes, contraditórios, uma vez que os avanços são, na maioria das vezes, acompanhados por retrocessos, teóricos ou práticos.

Os processos de democratização da educação não foram suficientemente capazes para promover uma real e concreta inclusão das classes sociais menos favorecidas, dos indígenas, das pessoas especiais, e, muito menos ainda, para garantir um ensino de qualidade.

Com a universalização dos direitos à educação, outras questões afloraram nesta nova realidade, e, no caso da educação de jovens e adultos, persistem sérios problemas, como a marginalização perante o ensino regular, a evasão escolar, a reprovação, a má qualidade do ensino, a insuficiente formação dos educadores e até mesmo a precariedade de financiamento público, apesar dos tímidos avanços provenientes de legislações como a LDB, o FUNDEF, o FUNDEB e outros.

Dentre os diversos problemas que rondam a EJA, independente do período histórico analisado, encontra-se o endêmico processo de evasão escolar.

A pesquisa de campo e o levantamento de dados realizados nos diários de classe das turmas de EJA na Escola Municipal Prof. Eurico Silva, em Uberlândia, mostram de forma clara e enfática alguns engodos que permeiam esta modalidade de ensino.

Apesar dos Censos Escolares demonstrarem a evolução, ano a ano, das matrículas nesta modalidade de ensino (TABELA e GRÁFICO 2), a evasão escolar está presente de forma contundente nestas classes.

Os dados coletados na referida escola, durante o 1º semestre de 2007, turno noite, indicam que a mesma recebeu um total de 508 matrículas, distribuídas em 12 turmas, sendo duas de 5ª série e três de 6ª, que correspondem ao 3º ciclo, e três de 7ª e quatro de 8ª, correspondendo ao 4º ciclo.

O número de matrículas pode parecer animador, mas as taxas de conclusão não seguem essa mesma tendência.

Ao analisar o número de alunos concluintes, independentemente do ciclo, depara-se com uma vultosa queda ao término do semestre, conforme os dados organizados na TABELA 3.

Série/ Ciclo	Nº de matrículas	Nº de concluintes	Conclusão (%)	Nº de desistentes	Evasão (%)
5ª 17	42	27	64.3	15	35.7
5ª 18	39	22	56.4	17	43.6
6ª 19	35	26	74.3	9	25.7
6ª 20	37	15	40.5	22	59.5
6ª 21	34	20	58.8	14	41.2
7ª 23	49	34	69.4	15	30.6
7ª 25	44	21	47.7	23	52.3
7ª 26	46	25	54.3	21	45.7
8ª 16	42	18	42.9	24	57.1
8ª 27	44	24	54.5	20	45.5
8ª 28	46	25	54.3	21	45.7
8ª 29	50	26	52.0	24	48.0
Total	508	283	55.8	225	44.2

TABELA 3 - Número de matrículas e de concluintes da EJA de 5ª a 8ª séries, da E.M. Prof. Eurico Silva, Uberlândia, MG, 2007.

FONTES: Pesquisa direta/1º semestre de 2007.

ORG.: NETO, F.B./2007.

Tais dados são impressionantes, principalmente porque evidenciam um fracasso no que diz respeito à capacidade do Estado e da sociedade em garantir a permanência destes alunos na sala de aula.

Não é segredo para ninguém que a evasão é um dos grandes desafios a ser enfrentados; Piconez (2003) entende que esta se constitui de uma síntese de múltiplas determinações, às quais se somam fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica.

Há uma enorme distância entre as leis que legislam sobre a EJA e a realidade das escolas e dos educandos, e tal dicotomia se evidencia nos índices de concluintes e evadidos, conforme GRÁFICO 3.

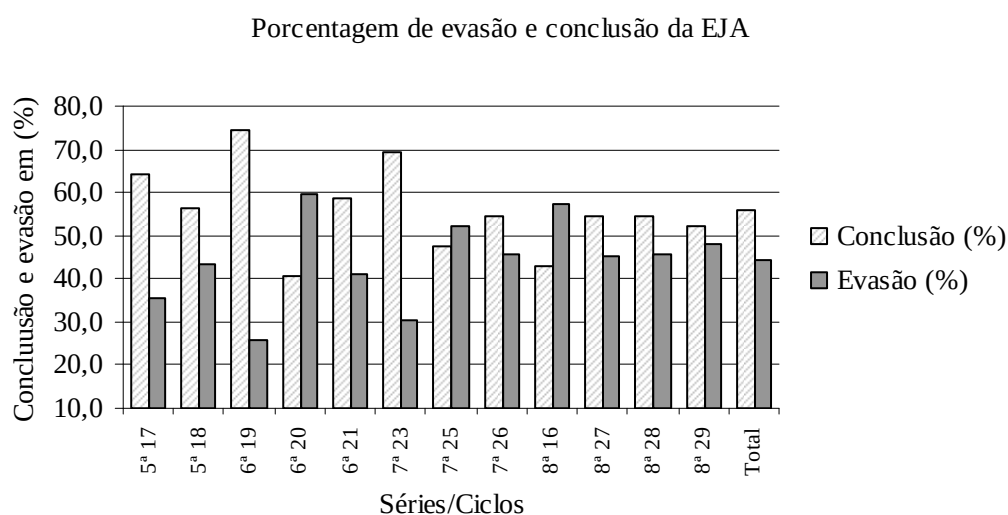


GRÁFICO 3 - Porcentagem de evasão e de conclusão das 12 classes de EJA da E.M. Prof. Eurico Silva, Uberlândia, MG, 2007.

FONTE: Pesquisa direta/1º semestre de 2007.

ORG.: NETO, F.B./2007.

Dos 508 alunos matriculados, apenas 283 (55,8%) conseguiram concluir o semestre, enquanto 225 ficaram no meio do caminho, ou seja, quase metade (44,2%) dos que tinham a intenção de recomeçar e/ou continuar os estudos, não obteve êxito.

Turmas como a 6ª 20, 7ª 25, e 8ª 16 tiveram mais evadidos que concluintes. Na 6ª 20, dos 37 alunos matriculados, apenas 15 foram até o final do semestre, enquanto 22 desistiram no meio do caminho. Para as 44 matrículas recebidas na 7ª 25, apenas 21 concluíram e 23 evadiram; na 8ª 16, dos 42 matriculados, 18 concluíram e 24 não foram até o final.

As estatísticas das demais turmas não demonstram, no geral, uma grande diferença, pois a média geral dos alunos que concluíram o semestre, conforme registrado na TABELA 3, é de 55,8%, ao passo que a dos evadidos foi de 44,2%.

Os dados permitem pensar, mesmo nas mais otimistas análises, que a questão da desistência não deve ser colocada como menos importante, pois do total de 12 turmas, apenas três (5ª 17, 6ª 19 e 7ª 23) tiveram um índice de evasão menor que 40%, o que é muito elevado; de cada 100 alunos ingressantes, 40 não terminaram o que começaram. Além disso, nenhuma turma conseguiu índice superior a 80%, no que diz respeito à conclusão.

Outra questão que não pode deixar de ser considerada perante esses dados é justamente a necessidade de se re-pensar a formação de professores para o atendimento desta modalidade de ensino, problema detectado por esta pesquisa.

Trata-se de uma realidade problemática, pois se assiste ao fracasso do Estado e da sociedade em mais uma das muitas outras empreitadas, com o intuito de melhorar o nível de escolaridade de jovens e adultos, e assim se repete a incompetência do passado.

Este contexto corrobora para a diminuição da já baixa auto-estima dos educandos, suposto que a escola não consegue ajudá-los na difícil tarefa de iniciar/retomar os estudos, e concluir a educação básica.

Os dados relativos à conclusão e à evasão indicam que o retorno destas pessoas à escola não significou a possibilidade de inserção social, e Piconez (2003, p. 20-21) afirma:

Numa dimensão pessoal, a volta aos estudos objetiva recuperar a identidade humana e cultural, com o restabelecimento da auto-estima, anteriormente rebaixada pela sociedade, incluindo a própria família. Numa dimensão social, o grande incentivo para a volta aos estudos é a vontade de atender às exigências do bem-estar no convívio e nas questões de ética. E, finalmente, numa perspectiva profissional, foram observadas necessidades de compreender os avanços tecnológicos e as novas organizações do trabalho e de vislumbrar ascensão na carreira profissional ou mesmo se proteger do desemprego futuro.

Aliado ao fator humano, tem-se a má utilização de recursos materiais e humanos, na medida em que objetivos como a elevação do nível de escolaridade, visando uma

melhor qualificação profissional, a inserção social, a recuperação e/ou elevação da auto-estima, e a aquisição/ampliação do conhecimento científico, não são alcançados de forma satisfatória.

É urgente a tomada de medidas, realmente democráticas, e não impostas de cima para baixo, que envolvam escolas, educadores, sociedade, além do Estado, na busca de soluções objetivas, nunca perdendo de vista as especificidades de cada grupo.

As soluções teóricas e legislativas já evidenciaram, em diferentes momentos históricos, que a realidade é diferente, contraditória, e não homogênea; é complexa e, por isso mesmo, essa problemática se agrava:

A educação escolar de jovens e adultos é campo complexo, pois envolve outras dimensões (social, econômica, política e cultural) relacionadas às situações de desigualdade em que se encontra grande parte da população do país. [...] O descompasso das ações governamentais e a acomodação da sociedade civil são também responsáveis pelo quadro de injustiça social com o qual convivemos (PICONEZ, 2003, p. 11).

As problemáticas advindas desta realidade complexa e contraditória, manifestadas nos presentes índices, são também resultantes da falta de informação/comunicação entre as escolas e os órgãos governamentais.

A falta de consenso do que seja a EJA, apontada por Neto; Vlach (2004), e reafirmada na pesquisa de campo da presente pesquisa, permite pensar que esta modalidade de ensino ainda não foi assimilada como parte integrante da educação básica, mas sim como um projeto assistencialista que, para muitos, inclusive professores, nem deveria existir.

Com relação ao assistencialismo, (FREIRE, 2002a) alerta que estas políticas impõem ao homem o mutismo e a passividade, indo na contramão do desenvolvimento da consciência crítica e a favor da massificação.

Esta visão de educação prejudica a qualidade deste ensino, pois coopera para a perpetuação da idéia de que educar jovens e adultos é passar o conhecimento científico de

forma bastante superficial e simplória, uma vez que, no final das contas, o objetivo maior é o diploma.

Estas percepções podem gerar um problema maior que o anterior, qual seja, a “produção” de milhares de diplomados sem quaisquer condições de inserção no mercado de trabalho, principalmente naqueles postos que exigem a aferição dos conhecimentos. Os resultados dos concursos públicos (aprovação e reprovação) são exemplos de políticas educacionais que privilegiam o fator quantitativo em detrimento do qualitativo.

Por conseguinte, não apenas a evasão torna-se problemática na EJA, mas também a qualidade do ensino que é oferecido, a nosso ver, questão importante e urgente a ser encarada pelos órgãos governamentais, instituições de ensino e a sociedade como um todo.

Ainda em relação à evasão, esta não pode ser vista de forma unilateral, já que envolve outras dimensões, conforme já enunciado por Piconez (2003) que, regra geral, são descartadas.

Elementos como cansaço, falta de incentivo por parte dos que os rodeiam, dentre eles a própria escola, por meio de sua estrutura engessada, sua visão, muitas vezes preconceituosa, a infantilização das práticas, a inexistência de educadores com formação específica, a exemplo do que já acontece com a educação infantil, e muitas outras questões igualmente importantes, tais como problemas familiares, econômicos e até psicológicos devem ser ponderados nesta modalidade de ensino.

A escola, ao pleitear salas de EJA, deve ter ciência que esta decisão não é apenas administrativa, mas, acima de tudo, pedagógica. Esta modalidade de ensino exige novas formas de pensar, individual e coletiva, novas posturas e práticas escolares adequadas à construção, inclusive de referenciais teórico-metodológicos necessários ao trabalho com esses educandos.

A instituição preocupada com a qualidade e a boa formação dos seus alunos nunca deve perder de vista a sua faixa etária, atributo presente na legislação e na realidade das salas de aula.

Foi possível constatar que mesmo a equipe escolar formada pela direção, supervisão e professores, no geral, possui pouco conhecimento sobre o que consiste a EJA. Tem-se a impressão de que não houve nenhuma grande transformação nas práticas dos professores, não se atentando para um “pequeno grande” detalhe, qual seja, a diferença de idade e a experiência dos educandos.

O Parágrafo único da Resolução CNE/CEB nº 1/2000 é bastante claro: reconhece a necessidade de se considerar as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias, pautando-se nos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo próprio.

Um dos grandes equívocos colocados por Piconez (2003), Neto; Vlach (2004), Pinto (2005) e Macia; Katuta (2005), e evidenciados nessa pesquisa, é a pura e simples transposição dos conteúdos e das práticas do ensino regular para a EJA, às vezes por insistência e/ou por desconhecimento dos professores e gestores.

A questão da insistência perpassa, a nosso ver, pela intolerância e pela negação da própria modalidade EJA. Há professores e pesquisadores que acreditam que escola para “essa gente” é uma perda de tempo, abdicando-se de um dos preceitos básicos daquele que se pretende ser educador, o amor.

E, com relação ao educar, Freire (2002b) é bastante claro ao afirmar que a prática educativa é afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. Mas, acima de tudo, está o mandamento de que “[...] Ensinar exige querer bem aos educandos” (p. 159), porque ainda

que admitamos o papel centralizador do Estado na elaboração das políticas públicas educacionais, é o professor o principal agente mediador entre a educação escolar e a sociedade.

Não se pretende, aqui, acusar o professor, como o faz a sociedade, particularmente influenciada pela mídia, de único responsável pelas mazelas existentes na educação.

Entende-se, nesta pesquisa, que o professor/educador é uma das vítimas da imensa transformação de valores pela qual a sociedade vem atravessando nas últimas décadas; a deterioração das famílias tem impacto forte e direto nas escolas; crianças e adolescentes sem direcionamento quanto aos direitos e deveres, e sem limites, são os alunos que temos.

De modo que, o que se quer chamar a atenção é para o fato de que, enquanto os burocratas redigem os documentos oficiais, o professor, desvalorizado por vários motivos, dentre eles baixos salários, precárias condições de trabalho, alta carga de trabalho, entre outros, não é consultado, e, tampouco, recebe formação inicial e continuada para atender às novas demandas.

Entendida como uma extensão do ensino regular com suas práticas conservadoras e infantilizadas, aliadas ao simples ato de “encher” os educandos de conteúdos, conforme (FREIRE, 2003), encontra-se a contribuição das práticas escolares nas elevadíssimas taxas de evasão, além do alto número de reprovações, como se verá adiante.

Esta educação mecânica, também conhecida como “bancária”, é combatida por Freire em diversas obras (2001, 2002a, 2002b, 2003, 2005); além de ser ineficiente na produção do conhecimento, a educação bancária é autoritária, enxerga no aluno um depósito, cujos conteúdos, fragmentados e desconectados da realidade, não conseguem dar conta da complexidade do mundo, particularmente no atual sistema-mundo que se vive.

Na educação “bancária”, não há diálogo e o aluno não é levado a pensar: a intenção maior é satisfazer os interesses dos opressores na preservação de seus privilégios,

além da manutenção de uma sociedade desigual, injusta, e deliberadamente autoritária. Ademais, na perspectiva da visão bancária, não interessa propor aos educandos adultos o desvelamento do mundo, pois pensar autenticamente é perigoso (FREIRE, 2003).

Os educandos, meras incidências, nessa perspectiva, recebem conteúdos pacientemente, memorizam e repetem; não há criatividade, não há transformação, não há saber, mas sim uma domesticação dos educandos a serviço da opressão e contra a liberdade.

Há, nesta forma de ensinar, a perpetuação da manutenção do *status quo*, que usa o educador como representante maior, distorcendo a função humanizadora e transformadora do professor.

Os conteúdos propostos, que são postos como fragmentos e retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram, também contribuem para a manutenção do sistema:

Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil (FREIRE, 2003, p. 57-58).

Tais práticas, privilégio não apenas da EJA, e remanescente dos objetivos iniciais das elites e do Estado em educar a classe operária no período de industrialização e urbanização brasileira, persistem até os dias atuais. Configura-se, então, uma prática escolar descompromissada de sua função maior: a construção de um conhecimento capaz de explicar a sociedade, suas contradições, injustiças, enfim, capaz de propiciar uma tomada de consciência.

O compromisso com tal tomada de consciência não acontece na prática, nem na Geografia escolar, inúmeras vezes incapaz de explicar a complexa realidade de um mundo em constante transformação.

O fato é que à educação cabe o desenvolvimento de pessoas que reivindiquem seus direitos sociais, inclusos a saúde, moradia, saneamento básico, lazer, na perspectiva de uma efetiva democratização da sociedade brasileira. Neste sentido, em suas diversas obras, Freire (2002a, 2002b, 2003, 2005) é categórico ao enfatizar alguns elementos que devem permear uma educação que se pretende ser verdadeiramente democrática.

Para o educador, a educação não é neutra, muito pelo contrário, ela é poder, é política, e, portanto, influencia a formação das pessoas, conforme as demandas próprias de cada época.

O ato educativo deve, acima de qualquer coisa, ser político, respeitoso, dialógico, libertário, conscientizador, bem como promotor da cidadania, por meio de um homem-sujeito fazedor da história e do mundo, e, conforme colocado por Freire (2002a, p. 20) deve ser

[...] uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. [...] O saber democrático jamais se incorpora autoritariamente, pois só tem sentido como conquista comum do trabalho do educador e do educando. [...] A democracia é, como o saber, uma conquista de todos.

A política está presente em todas as ações e situações que envolvem a vida de um homem, seja nas suas tarefas diárias no trabalho, na suas conversas com os amigos, na convivência familiar, ou até mesmo nos seus pensamentos mais íntimos.

É claro que o aluno, na maioria das vezes, não tem a consciência disso, mesmo porque a sociedade sempre o colocou como mero receptor passivo do mundo, incapaz de agir sobre a realidade, como se tudo fosse imposto de forma divina, e, portanto, inquestionável.

Durante muitos anos, esta tem sido a “explicação” dada pelas elites e seu representante maior, o Estado, para justificar as mazelas advindas de uma sociedade autoritária, classista e profundamente desigual.

Esta acepção de sociedade se refletiu na educação, uma vez que os escravos, índios e pobres em geral, foram sistematicamente excluídos dos direitos civis, políticos e sociais, ao longo do tempo.

Freire inova as práticas educacionais de alfabetização de alunos não crianças a partir do momento no qual questiona a forma de educar que exclui aqueles que teceram a sociedade brasileira, acreditando que educar é conscientizar, e a conscientização é um ato político e, portanto, educar é um ato essencialmente político:

A educação é tanto um ato político, quanto um ato político é educativo. Não é possível negar, de um lado, a politicidade da educação, e de outro a educabilidade do ato político. [...] Depende saber com quem ele está. A favor de que está o educador? É clareada a nossa opção, então a gente vai ter que ser coerente com ela, aí é que fecha o cerco. Porque não adianta o discurso revolucionário com uma prática reacionária. (FREIRE, 1982 apud CASÉRIO, 2003, p. 38).

Assim, Freire (2002a, 2002b, 2003 e 2005) coloca em evidência o papel do educador como ser político, responsável pela transformação da educação e de suas práticas na escola.

Categoricamente, afirma que ser educador requer tomar partido e, tomar partido requer posição; logo, educar não é uma ação apolítica, e, tampouco, neutra; a escola é um dos lugares capaz de transformar uma sociedade autoritária em uma sociedade democrática, mais justa e igualitária, capaz de romper com as estruturas impostas.

Em conformidade com Freire (2002a, 2002b), Pinto (2005) e Gadotti (1989) acrescenta-se:

O educador deve ser portador da consciência mais avançada de seu meio [...]. Necessita possuir antes de tudo a noção crítica de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, e sobre as finalidades de sua ação (Pinto, 2005, p. 48).

Neste caso, Pinto ressalta a importância do educador como agente transformador da sua prática em favor de uma educação crítica e, essencialmente, política:

[...] a educação não é uma reflexão sobre, mas uma práxis. A educação é essencialmente ato. Não podemos reduzir a educação, a complexidade do

fenômeno educativo apenas às suas ligações com o sistema. Certamente o ato educativo é um ato político, é um ato social e portanto ligado à atividade social e econômica, ao ato produtivo. [...] Quero dizer que identificamos educar com conscientizar. O papel da conscientização de que nos fala Paulo Freire é essa decifração do mundo, dificultada pela ideologia; é esse “ir além das aparências”, atrás das máscaras e das ilusões, pagando o preço da crítica, da luta, da busca, da transgressão, e desobediência, enfim, da libertação. [...] Assim, para educar (conscientizar) é preciso *lutar contra a educação*, contra a educação dominante que é a educação do colonizador (Gadotti, 1989, p. 34-35 – grifo do autor).

Para Gadotti, a educação, além de política, deve ser capaz de decifrar o mundo como ele realmente é, e não como as elites nos propõem que seja, qual seja, deve conscientizar/libertar os alunos da opressão em que se encontram.

As idéias libertárias e revolucionárias freirianas incomodaram as elites, e a ameaça de uma educação baseada no questionamento e na indignação colocou Freire como um inimigo a ser combatido, a exemplo de vários outros intelectuais contemporâneos a ele.

O fantasma do comunismo, disseminado pelas elites, não poupou o movimento solidário à ascensão democrática das massas (MOVA) e, em 1964, com o Golpe Militar, o educador foi preso e obrigado a exilar-se no Chile; posteriormente, exilou-se nos Estados Unidos, Suíça e África (FREIRE, 2001). Seu maior crime consistiu em lutar contra uma educação para a domesticação, a alienação do homem-objeto, em favor de uma educação para a liberdade, a consciência, e do homem-sujeito. Somente após 16 anos de exílio, com a anistia em 1980, Freire retornou ao Brasil.

Contudo, em sociedades autoritárias e conservadoras como a brasileira, a busca pela manutenção de privilégios de uma pequena parcela da população, e que remonta ao período colonial, não deixou que tais pensamentos fossem assimilados pela população, sobretudo por intermédio da escola. E, neste sentido, Freire (2001, p. 15) acrescenta que:

[...] grupos reacionários não podiam compreender que um educador católico se fizesse representante dos oprimidos; com maior razão lhes era impossível admitir que levar a cultura ao povo fosse conduzi-lo a duvidar da validade de seus privilégios. Preferiram acusar Paulo Freire – o ódio pelo comunismo era forte – de idéias que não são as suas, e atacar o movimento de democratização da cultura, no qual percebiam o germe da rebelião, baseando-se em que uma pedagogia da liberdade é, por si, fonte de rebeldia.

Os ideais de reconstrução nacional para uma sociedade nova, sem explorados e exploradores, composta de trabalhadores e trabalhadoras, sempre estiveram presentes em sua pedagogia; para ele, o Brasil foi inventado de cima para baixo, autoritariamente, e reinventá-lo em outros termos é urgente (FREIRE, 2005).

Assim, Freire creditou à educação funções além das já tradicionalmente conhecidas, e vislumbrou nela a possibilidade de construção de uma outra e nova sociedade, mais democrática, justa, igualitária, e humana, além da (re)construção do país, caracterizado por relações autoritárias e opressoras, avesso à quaisquer formas de manifestação popular em favor das minorias pobres, mulheres, negros, e indígenas.

Neste sentido, o próximo tópico deste trabalho discutirá a contribuição das teorias freirianas para o ensino da Geografia, por entender que essa união é extremamente saudável para o processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina.

1.3. A Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire e a Geografia

É possível vida sem *sonho*, mas não *existência humana* e *História* sem sonho (FREIRE, 2006, p. 17 – grifo nosso).

Sabe-se que a educação de jovens e adultos desde sempre esteve à margem do sistema educacional brasileiro e, mesmo após a democratização do acesso à escola, viu-se perpetuar uma situação de descaso para com esta modalidade de ensino.

Poucos foram/são os intelectuais que se dedicaram a analisar e refletir sobre esta educação, talvez porque não fosse importante aos olhos do Estado e da sociedade promover a inclusão educacional destas pessoas.

Atitudes como as de esconder e/ou fingir não ver os processos exclusivos, ainda na atualidade são observados em nossa sociedade.

Apesar dos avanços, inclusive explicitados pela evolução de indicadores sociais como o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH dos últimos 30 anos: 1975 (0,649), 1980 (0,685), 1985 (0,700), 1990 (0,723), 1995 (0,753), 2000 (0,789) e 2005 (0,800), e que colocam o Brasil no grupo dos 70 países desenvolvidos, perpetua-se a má distribuição de renda.

É neste contexto de extrema desigualdade social, política e econômica, que se inseriu, e se inserem, as idéias freirianas de construção de uma nova sociedade fincada em preceitos de liberdade, igualdade, justiça e democracia.

Uma educação orientada em tal filosofia vai ao encontro do que Mészáros (2005, p. 25) acredita: “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções”. Ou seja, a educação, por si só, não é capaz de transformar uma sociedade, mas propicia o desenvolver de uma leitura crítica de seus obstáculos, no sentido de procurar soluções para superá-los.

Como Freire (2002a, 2002b, 2005), Mészáros (2005) acredita numa educação que se inicia não somente na escola, mas também em outros lugares, uma vez que há aprendizagem em todos os momentos da vida. O autor acrescenta que a criação de uma alternativa educacional significadamente diferente perpassa, incondicionalmente, pelo rompimento com a lógica do capital; caso contrário, torna-se impossível uma transformação social qualitativa.

Ambos os autores são enfáticos ao criticarem a educação institucionalizada, uma vez que esta é responsável, principalmente, pelo fornecimento de um conhecimento necessário à máquina produtiva, e pela transmissão dos valores pertencentes às classes

dominantes. Destarte, Gadotti (1989, p. 53), discípulo de Freire, ao analisar o caso brasileiro, denomina esta educação de pedagogia do colonizador: “[...] a história da educação brasileira é a história da educação do colonizador. A pedagogia do colonizador forma gente submissa, obediente ao autoritarismo do colonizador”.

Logo, uma educação que pretende romper com esta função ideológica de manipulação, alienação e domesticação da escola formal, não deve se prender às soluções formais e, sim, às essenciais, que abarcam a totalidade das práticas educacionais da sociedade.

Para Mészáros (2005), a aprendizagem é a própria vida, e, felizmente, esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal, legalmente salvaguardada e sancionada. Comporta tudo, o contato com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, até o nosso envolvimento ao longo da vida em conflitos e confrontos, incluindo as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias.

Na ausência de uma pedagogia que acolhesse tais preceitos, combatesse a opressão, o autoritarismo, o conservadorismo, e a alienação, Freire encontrou espaço e aceitação para a sua pedagogia da libertação.

Para Freire (2006), a prática educativa e uma reflexão pedagógica devem estar fundadas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático e humano, o que, de antemão, contraria os preceitos da pedagogia do colonizador anunciada por Gadotti (1989).

A educação como um todo foi motivo de análise e reflexão por parte do educador, mas o seu maior envolvimento se deu com alunos jovens e adultos, inclusive porque foi com este público que Freire teve a oportunidade de trabalhar e desenvolver o seu método de alfabetizar.

A respeito da EJA, Freire; Casério (2006, p. 15-16) esclarecem:

A Educação de Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular. [...] Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados a grupos populares. [...] os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. [...] nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos -, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular.

O aluno EJA deve ser capaz de enxergar nos conteúdos escolares a sua realidade, compreender que estes não estão alheios a ela, muito pelo contrário, as suas relações sociais estão permeadas pelo conhecimento escolar, mesmo que ainda não sistematizados:

O educando adulto é um trabalhador, não é uma criança, está no mercado de trabalho, ou aspira a ele, e tendo que se preparar para nele se inserir, portanto, os conteúdos a serem ministrados na escola deveriam estar referenciados tanto à experiência de vida do adulto trabalhador como aos conteúdos formais que explicavam essa realidade refletida por ele (CASÉRIO, 2003, p. 60).

Ambos os autores são claros ao defenderem “novas práticas” para trabalhar com jovens e adultos; um coloca que a didática deve ser readaptada, e o outro chama a atenção para o fato de que o aluno é um trabalhador inserido em uma realidade com aspirações e necessidades diferentes das de uma criança.

No entanto, no dia-a-dia escolar depara-se com situações completamente inversas, e o que se vê são cópias reduzidas e aligeiradas do ensino regular. Mesma estrutura curricular, mesmas práticas pedagógicas, mesmo material didático (em geral, os livros são os mesmos do ensino regular e em quantidade insuficiente), além de professores sem qualquer formação (inicial e/ou continuada) para trabalhar na EJA.

A presente pesquisa de campo revelou que um dos grandes desafios da EJA é conciliar os conteúdos escolares ao reduzido tempo que o aluno permanece na escola; os seis meses, que na prática se transformam em menos de quatro meses de aula em efetivo, prejudica a qualidade do ensino oferecido.

Logo, a instituição de um currículo escolar mínimo, que compreenda as reais necessidades desses alunos é, a nosso ver, primordial para o bom andamento dos trabalhos.

O professor de EJA deve ser sabedor do que ele deve trabalhar nessas classes, bem como também a forma de como se deve trabalhar, ou seja, ele deve receber formação inicial e continuada para o desenvolvimento de sua prática.

A questão do livro didático é bastante problemática, pois os livros didáticos utilizados são destinados ao ensino regular, não sendo aqueles especialmente pensados para a EJA (atualmente, o mercado oferece material para todas as disciplinas).

Ademais, na escola pesquisada, a quantidade de livros não é suficiente para atender todos os alunos, situação que poderia ser sanada com a instituição de um plano nacional do livro didático para este público, a exemplo do já existente para o ensino regular.

Entende-se que o livro didático é uma ferramenta fundamental na promoção de um ensino de qualidade, podendo, inclusive, influenciar na permanência dos educandos face aos elevados índices de evasão. Nesse caso, a ausência do livro didático, alvo de muitas críticas, prejudica o processo de ensino e aprendizagem.

Os alunos perdem um tempo precioso na transcrição dos conteúdos no caderno, não têm acesso às figuras, mapas, e gráficos que possam ajudar na compreensão dos conteúdos, transformando as aulas em instantes de sofrimento, e não de aprendizagem. E, percebendo que a escola não está rendendo o quanto deveria, os alunos desanimam e se evadem.

Em depoimento, uma aluna da 8ª e um aluno da 6ª queixaram-se de que os livros não são suficientes para todos, e que gostariam de poder levá-los para casa, inclusive para estudarem nas horas vagas.

Neste caso, cabe uma observação bastante pertinente, posto que se em determinados momentos o livro didático é criticado, nesta pesquisa demonstrou-se que a

sua ausência pode ser ainda mais prejudicial ao bom andamento dos trabalhos escolares, principalmente se os alunos não têm outra fonte de estudo e pesquisa. O livro didático, nestes casos, é a única ferramenta que a escola dispõe.

Outro agravante é a proporção de um livro didático para cada dois alunos; essa prática não respeita o tempo de aprendizagem de cada educando, prejudicando tanto o aluno com maior facilidade de apreensão quanto aquele mais lento.

Diante desta realidade, cabe um questionamento. De que adianta o governo investir recursos na EJA se não se desenvolvem programas capazes de fornecerem um instrumento tão elementar como o livro didático?

Após um dia inteiro de trabalho, muitas vezes manual e exaustivo, o aluno EJA tem, no mínimo, o direito de ir à escola portando um livro didático de qualidade, especialmente elaborado de acordo com suas especificidades.

Estes alunos, excluídos da escola num dado momento de suas vidas, são agora “excluídos” do acesso a uma educação de qualidade e, de certa forma, continuam marginalizados, uma vez que não recebem a mesma atenção dada à educação básica.

No cenário de uma educação para a libertação, o aluno EJA é sujeito do seu aprendizado na medida em que também é detentor de um conhecimento empírico, oriundo de suas relações sociais e culturais, cujo trabalho, e o fato de ser um trabalhador, se devidamente considerados e trabalhados pelo professor na sala de aula, o auxiliam na compreensão da realidade.

Ao apreender que o aluno, em uma educação emancipadora, é *sujeito*, e não apenas *objeto* do conhecimento, o professor coloca a política em evidência, e, desde já, abre caminhos para uma nova prática educativa.

Freire (2006, p. 16) acredita que uma educação que se propõe contribuir para a transformação da sociedade perpassa, necessariamente, pela pessoa do educador que, “Respeitando os sonhos, frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos [...] têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada”.

Nas aulas de Geografia, sejam na educação de crianças, adolescentes, jovens ou adultos, é comum a presença do aluno expectador do processo de transformação do espaço, reforçando o pensamento estático e inquestionável das coisas, quando na verdade o mundo é extremamente dinâmico.

Nesta mesma direção, Freire (2003) faz sérias críticas, pois, ao estudar-se a realidade na escola, o espaço geográfico é apresentado como algo parado, estático, compartimentado, alheio à experiência existencial dos educandos.

Em se tratando de EJA, tais práticas são ainda mais problemáticas. Os vários anos de ausência escolar, aliados à questão da idade, tornam a capacidade de compreensão, análise e abstração destes alunos bastante lenta, prejudicando as suas habilidades de tecer relações e conexões entre os conteúdos e a realidade.

Contudo, a decisão de ensinar a Geografia ou outra qualquer disciplina relacionando conteúdo e realidade pode representar uma oportunidade de renovação nos processos de ensino e aprendizagem. Reconhece-se que tal tarefa é bastante trabalhosa e exige do educador uma formação inicial e continuada que abarque as particularidades da EJA.

Por exemplo, sabe-se que é o trabalho que transforma a natureza, cujo resultado, o espaço geográfico habitado pelo homem, é a superfície de onde retira seu sustento, sua morada, e sua sobrevivência por meio das suas ações (trabalho).

Ora, o aluno EJA é, em sua grande maioria – mesmo se a presente pesquisa constatou, infelizmente, um processo de juvenilização (conforme demonstrado no capítulo 3), desta modalidade de ensino – um trabalhador (portador de uma situação de classe), que historicamente, consciente ou não, produz e re-produz o espaço geográfico.

Por conseguinte, cabe ao educador, portador desta consciência, esclarecê-lo de forma a fazê-lo compreender que o seu trabalho, assim como os dos demais colegas, cria história e modifica o espaço e, neste sentido, Freire (2002a, p. 51 – grifos nossos) é bastante esclarecedor:

À partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os *espaços geográficos*.

O fundamental, na educação de adultos, é que os alfabetizandos descubram que o importante mesmo não é ler histórias alienadas e alienantes, mas fazer História e Geografia é compreender que ambas as disciplinas são feitas por esses sujeitos (FREIRE, 1978 apud MACIA; KATUTA, 2005).

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

Em concordância com Resende (1986) e Macia; Katuta (2005), defende-se que o ponto de partida no processo de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos geográficos perpassa, necessariamente, pela valoração dos saberes geográficos de que o grupo social é portador, e é a escola que deve auxiliar o aluno a entender a realidade de uma forma menos idealizada, sincrética e dogmática.

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

Práticas deste tipo não instigam a curiosidade e a busca pelo conhecimento, uma vez que não propiciam a leitura e a compreensão do mundo.

Nesta acepção de ensino, o conhecimento geográfico, reduzido a um “[...] punhado de informações atomizadas sobre o mundo físico, econômico ou humano” (RESENDE, 1986, p. 40), além de ser inútil e desprazeroso, reforça o coro dos que defendem a sua eliminação do currículo escolar.

Quando se considera o aluno das classes populares como um ser neutro, sem vida, sem cultura, sem história – um ser que não trabalha, não produz a riqueza neste momento histórico e espaço geográfico determinado, e que não participa do espaço geográfico em que ele estuda - a Geografia torna-se alheia a ele, pois a verdade geográfica desse indivíduo se perde.

Adianta-se que, em nossa experiência de campo, foi possível constatar que os alunos gostam e reconhecem iniciativas que, de uma forma ou de outra, modificam a rotina das aulas. A nosso ver, estas práticas ajudam a elevar a auto-estima dos educandos, visto que o educador é visto como alguém que se dedica e se preocupa com eles.

Ao terminar uma atividade na 6ª série, um aluno me perguntou como ele conseguiria o filme apresentado, e respondi-lhe que se tratava de uma gravação feita de um programa apresentado na TV e que eu havia conseguido na biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. O aluno, bastante surpreso, perguntou-me se eu só o havia pego para passar na aula, e eu respondi que sim, que era muito importante a apresentação

do filme para melhor compreensão da matéria. Este aluno soltou um sorriso demonstrando que, apesar de serem jovens e adultos, eles não dispensam a atenção do educador, e de certa forma, se sentem importantes na escola.

A literatura, em geral, preconiza que, em se tratando da educação e jovens e adultos, nunca se deve perder de vista a situação de classe dos alunos, porquanto as relações trabalhistas estão presentes no cotidiano de muitos deles.

Trata-se de uma característica fundamental na experiência de vida dos educandos e parte constituinte de sua própria evolução, iniciada em alguns casos ainda na idade infantil, e continuada na juventude. Então, por que ignorar a característica peculiar de aluno trabalhador nas aulas de Geografia, História, Português e/ou Matemática?

As teorias freirianas dão um importante e significativo valor ao trabalho, uma vez que os alunos da EJA muito precocemente se inserem no mercado de trabalho, salvo o caso dos mais jovens que fogem do ensino regular, considerado mais “puxado” e propenso à reprovação, conforme depoimento dos próprios alunos pesquisados, em busca da conclusão do ensino fundamental em menor tempo e de forma mais “fácil”.

Nesta pesquisa, o aluno é majoritariamente um trabalhador que vislumbra na escola a possibilidade de ascensão profissional aos que estão empregados, de inserção aos desempregados, e de um emprego formal aos que estão no mercado informal, reafirmando a idéia de que uma maior escolaridade proporciona uma melhoria das condições de vida das classes sociais menos favorecidas.

Em pesquisa realizada por Neto (2004, p. 12), os depoimentos dos alunos esclarecem a realidade do aluno EJA que frequenta a escola: *Estou de volta à escola por causa do trabalho; Porque eu quero ter mais conhecimento; Para obter o diploma.*

Cabe destacar, ainda, aqueles que retornam aos bancos escolares para recuperarem a auto-estima e obterem o diploma. Durante a realização desta pesquisa de campo,

constatou-se que os alunos EJA possuem uma baixíssima auto-estima, pois são ridicularizados por colegas de trabalho, familiares e até por professores. É comum ouvir dos alunos mais velhos que já não conseguem ajudar os filhos nas tarefas escolares e que não conseguem acompanhar as conversas do seu ciclo de convivência.

Um episódio chamou a atenção quando, juntamente com outros três alunos, esperava o ônibus. A conversa de duas senhoras com idade superior a 50 anos, e um senhor um pouco mais jovem, possibilitou refletir melhormente sobre a situação de vida dos que possuem baixa escolaridade: *Ah, tive que voltar a estudar porque já não conseguia conviver bem... fui tirar a carteira de motorista e foi uma dificuldade, pois minha leitura é pouca*; já as duas senhoras diziam: *Ah, quando pequena, na roça, não tinha escola perto, e os pais também não deixavam perder tempo com escola, tinha que ajudar no trabalho... voltar a estudar é realizar um sonho antigo... agora posso ler o nome do ônibus e o número, escrever meu nome*. O senhor acrescentou: *O problema é trabalhar o dia todo em serviço pesado, a gente chega muito cansado e ainda tem que vir para a escola*. Com relação às tarefas, ainda diz: *Os filhos não têm paciência para nos ajudar, então vir para a escola é melhor*.

Embora esses depoimentos sejam informais, eles relatam que essas pessoas, quando crianças, não tiveram acesso à escola porque tinham que ajudar no sustento da casa e da família, seja na roça ou em uma oficina mecânica. Assim, a afirmativa de Pinto (2005, p. 37) é esclarecedora:

Quando o trabalho manual deixar de ser um estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito *concretamente* igual para todos.

Percebe-se que na EJA, ao mesmo tempo em que se têm alunos bastante jovens e não muito interessados pela escola, há aqueles em que o trabalho exige uma maior escolaridade, aqueles que estudam para elevar a auto-estima, e os que desejam realizar um sonho antigo, pessoal, de frequentar a escola.

Essa complexidade de situações e interesses apresenta um enorme desafio a ser considerado pelas políticas públicas, e vencido pelos responsáveis pela implantação destas na prática.

Em meio a esse universo de questões que envolvem a EJA, insere-se o mercado de trabalho, o qual, cada vez mais competitivo e restritivo, caracteriza-se pela menor oferta de vagas em setores tradicionalmente empregadores, como os setores primário e secundário.

Em contrapartida, as poucas vagas oferecidas encontram-se no setor de serviços, marcado pelas tecnologias de ponta e pela utilização de uma mão-de-obra altamente qualificada, conforme demonstra os classificados de emprego, excluindo importante parcela da população que não possui o perfil profissional exigido pelas empresas.

É neste contexto sócio-econômico que o aluno jovem ou adulto vê-se obrigado a retornar à escola para melhor qualificar-se e inserir/permanecer no atual mundo do trabalho.

Contudo, a simples e pura busca pela inserção no mercado de trabalho não deve ser o único objetivo da educação; afinal, a escola constitui-se em um dos espaços responsáveis pela construção de uma sociedade mais democrática, constituída de cidadãos conscientes e críticos.

Para Mészáros (2005), uma educação preocupada apenas com as necessidades do mercado e do capital não interessa às classes populares; muito pelo contrário, domestica e aliena em favor dos interesses das classes dominantes.

Essa educação, segundo Freire (2001, p. 35), deve ser superada em favor de

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o no lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, a educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha.

A nosso ver, a construção do processo de ensino e aprendizagem da Geografia escolar para alunos EJA, perpassa pelas idéias de Freire (2001, 2002b, 2003, 2005), principalmente, porque o educador evidencia, a todo o momento, a importância de se respeitar o aluno como sujeito da construção de seu conhecimento e de se respeitar a leitura de mundo de cada educando.

Um dos problemas apontados por Resende (1986), Cavalcanti (1998) e Straforini (2004) está na maneira como a Geografia é encarada e ensinada, de forma fracionada e parcial, nunca como totalidade, nunca como o trabalho de homens históricos sobre um espaço que a história da sociedade humana reproduz.

Ademais, para Resende (1986, p. 26):

O problema não é técnico e menos ainda subjetivo. Ele é ideológico. Os porta-vozes doutrinários desta Geografia (o que raramente é percebido pelo professor comum que está em sala de aula) optam por um método de pensar {e, logo, de ensinar} o espaço que despreza ou mesmo deliberadamente oculta o papel central, decisivo, do trabalho social na construção do conhecimento geográfico.

Deixa-se de colocar para o aluno que a produção do espaço, que se estuda na Geografia, é realizada de acordo com os interesses e objetivos das classes dominantes, e que, por isso, existem espaços diferentes numa mesma cidade, dependendo da classe social que o habita.

Mesmo não sendo da área da Geografia, Freire (2002b, p. 33-34) coloca a possibilidade de se estabelecer uma conexão entre a realidade vivida pelos educandos e os problemas urbanos estudados pela ciência geográfica:

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

Ou seja, uma educação e uma Geografia que não se prestam ao papel de desmistificar o mundo, que não conseguem denunciar e, tampouco, explicar/questionar as mazelas da sociedade, frutos de um sistema produtivo capitalista essencialmente excludente, que enquanto enriquece uns poucos empobrece a maioria, não estão, cada qual, cumprindo o seu papel social, e muito menos político.

Uma educação que vá contra a lógica do capital faz-se cada vez mais necessária, principalmente em um mundo globalizado, que tenta passar a todo o tempo a idéia do pronto e acabado, e de um não aos questionamentos e transformações.

Sob essa égide, o homem moderno afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado, pois já não é *sujeito*, mas puro *objeto*. Coisificado é inserido e esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e como que paralisado, para as catástrofes que se avizinham (FREIRE, 2002a).

Ora, o aluno EJA, brasileiro e trabalhador, não está alheio ao mundo e, tampouco, isento das conseqüências de uma sociedade autoritária, excludente e preconceituosa. Ele sente na pele como é ser um trabalhador que só tem a sua força de trabalho para oferecer ao capital e, por isso, sujeita-se às precárias condições de trabalho em troca de um mísero salário que mal dá para o seu sustento e o de sua família.

Assim, por que não fazer uso do saber prévio e da rica experiência de vida do educandos, de seus saberes, inclusive, geográficos, do seu cotidiano repleto de contradições, ambições e angústias na construção do conhecimento?

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. [...] No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (FREIRE, 2002b, p. 138-139).

Assim, tanto para o ensino de Geografia, quanto para as demais disciplinas, o educador deve identificar se a sua prática está adequada ao público a que se destina, ciente de que sempre pode melhorar as suas aulas.

Ao trabalhar com jovens e adultos, o educador deve esquecer a idéia de que ele é o único detentor do conhecimento, e o aluno, mero receptor. De nada adianta dar uma aula de 50 minutos sobre um determinado conteúdo se o educador é o único sujeito-narrador, a exemplo dos monólogos.

E, para Freire (2002a, p. 111 – grifos do autor), a realização de algo sério e autêntico somente pode se realizar nas bases populares e com elas; na educação, acredita não ser diferente. Para isso, sugere:

Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. No lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado.

Do contrário, não haverá aprendizagem de fato pelos educandos, mas sim a memorização mecânica do conteúdo narrado, em que os educandos são os depositários dóceis e o educador o depositante que tudo sabe.

São concepções e práticas imobilistas e “fixistas”, que “[...] terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a educação problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens” (FREIRE, 2003, p. 72), em conformidade com Resende (1986).

Sob esta ótica, a escola deve, além de instruir este aluno no que tange aos conhecimentos escolares, tomar uma postura política que o faça vislumbrar nela a possibilidade de uma maior e efetiva participação na sociedade, seja por meio do voto, da participação em movimentos sociais e, particularmente, na educação de seus filhos, de forma que estes não sejam alunos EJA do amanhã.

É nesta acepção de educação que Freire (2001, 2002a, 2003, 2005), Casério (2003), Pinto (2005) e Gadotti (1989) acreditam em uma educação que não serve às classes populares, mas às elites e ao Estado, em nada contribui para a transformação político-social de um país como o Brasil. Disciplinas como a Geografia e a História, presentes na educação básica, devem estimular nos educandos EJA a capacidade de pensar, analisar e refletir o espaço-tempo, de que é sujeito transformador por meio do seu trabalho.

As escolas, os educadores, os gestores e a sociedade com um todo têm muito que aprender com Freire e, ao contrário do que dizem alguns, segundo os quais suas idéias são ultrapassadas e extremamente utópicas, esta pesquisa acredita que nunca foi tão necessário e adequado resgatar as suas reflexões, para, quem sabe, extirpar velhas e persistentes mazelas do sistema educacional nacional.

No próximo capítulo, “O ensino de Geografia em classes de EJA: algumas considerações”, abordar-se-á a Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA, proposta MEC, além da prática dos professores de Geografia, e da construção de um processo de ensino-aprendizagem de Geografia que consiga dar conta das especificidades do público jovem e adulto.

2 O ENSINO DE GEOGRAFIA EM CLASSES DE EJA: algumas considerações

2.1 A Proposta Curricular de Geografia para a Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação-MEC

Este capítulo visa discutir o ensino da Geografia em classes de EJA por meio da análise da Proposta Curricular de Geografia para estes alunos, elaborada pelo MEC, bem como a necessidade de se pensar uma formação inicial e continuada ao professor, com vistas a uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos geográficos.

Conforme assinalado no capítulo anterior, a EJA tem ganho importante significado no âmbito da educação brasileira, e os números dos censos escolares, apesar dos problemas detectados nesta pesquisa, têm demonstrando um crescimento na demanda por esta modalidade de ensino.

Dentre os diversos documentos e materiais elaborados pelo Governo Federal, com o objetivo de atender a crescente procura pela EJA, encontram-se as *Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*, elaboradas pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação – MEC.

Tais propostas destinam-se ao 1º (1ª a 4ª séries) e 2º (5ª a 8ª séries) segmentos do Ensino Fundamental, e ao Ensino Médio, tendo por objetivo:

[...] oferecer um subsídio que oriente a elaboração de programas de educação de jovens e adultos e, conseqüentemente, também o provimento de materiais didáticos e a formação de educadores a ela dedicados (BRASIL, 2001b, p. 13).

Para o BRASIL (2001b), estas propostas representam um marco global, amplo e coerente, que trata da especificidade dos alunos jovens e adultos, visando subsidiar os

sistemas de ensino na elaboração de projetos e propostas curriculares, assim como os planos de ensino dos professores, os quais devem ser desenvolvidos de acordo com a realidade e as necessidades do contexto onde serão utilizados, além de um instrumento valioso para a formação continuada de professores.

O material está organizado em dois volumes, sendo que o primeiro destina-se aos primeiros quatro anos, e o segundo aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, além do volume dedicado ao Ensino Médio.

O volume 1, da 1ª à 4ª série, está organizado em três grandes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza.

Nesta última, na qual a Geografia é contemplada, buscam-se desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os educandos a compreender criticamente a realidade em que vivem, e nela inserir-se de forma mais consciente e participativa (BRASIL, 2001b).

O volume 2, destinado ao 2º segmento, ou seja, de 5ª a 8ª séries, encontra-se estruturado em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física.

A Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA, de nosso interesse, tem por finalidade “[...] subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais, bem como nas instituições e escolas que atendem ao público de EJA”, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s do Ensino Fundamental, mas considerando “[...] as especificidades de alunos jovens e adultos, e também as características desses cursos” (BRASIL, 2002, p. 7).

Observa-se, ao longo do material elaborado pelo MEC, uma significativa preocupação, independentemente da disciplina, com a necessidade de se praticar uma

educação que vá ao encontro dos anseios dos jovens e adultos, de forma que os conhecimentos escolares sejam realmente significativos aos alunos.

Também se reforça a tendência de se privilegiar, cada vez mais, os saberes prévios dos alunos nas aulas, oriundos de suas práticas sociais, nos processos de ensino e aprendizagem dos saberes científicos, indo prontamente ao encontro do que preconiza (FREIRE, 2002a, 2002b, 2005).

O documento também é permeado pela idéia de uma educação comprometida com a construção/consolidação de uma sociedade brasileira democrática e, para alcançá-la, “[...] uma pessoa precisa ter acesso a um conjunto de informações e pensar uma série de problemas que extrapolam suas vivências imediatas e exigem o domínio de instrumentos da cultura letrada” (BRASIL, 2001b, p. 41).

Para tanto, faz-se necessário, inclusive em virtude do próprio regime político democrático, que as pessoas assumam valores e atitudes democráticas: a consciência de direitos e deveres, a disposição para a participação da vida política, para o debate de idéias e o reconhecimento de posições diferentes das suas.

Não obstante, a concepção de educação que garante o efetivo cumprimento destas tarefas, não pode, de forma alguma, ser uma “educação bancária” (FREIRE, 2003). Pelo contrário, deve ser capaz de estimular o diálogo, no qual a troca de idéias e experiências funcione como uma espécie de “treinamento”, para, posteriormente, ser praticada além dos muros escolares.

É no contexto de uma escola democrática, promotora de uma consciência e de uma cidadania superada da “[...] visão idealista ou pedagogista na abordagem da relação educação/cidadania” (BUFFA; ARROYO; NOSELLA, 2003, p. 7), que se deve inserir o ensino de Geografia para classes de EJA.

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

No caso da Geografia, a proposta coloca, dentre outros pontos, que, na leitura geográfica da realidade em que vivem, os alunos devem ser estimulados a considerarem as diferentes ações sociais e culturais, sua dinâmica social e espacial, os impactos naturais que transformam o mundo, e as marcas que identificam os diferentes lugares (BRASIL, 2002), em uma clara e contundente crítica à Geografia Tradicional, que descreve os fenômenos, mas não os explica como processos.

Assim, para a estruturação dos conteúdos escolares, é fundamental que os alunos dominem um conjunto de noções e conceitos necessários para desvendarem geograficamente a realidade. Mas, isso não é o suficiente, e cabe ao professor organizar e selecionar recursos ou estratégias de ensino que permitam aos alunos ler o mundo e suas contradições, ampliando suas noções, construindo e reconstruindo conceitos. Logo, deve-se lançar mão de estratégias didático-pedagógicas diversificadas, como textos, imagens, representações gráficas, estudos de meio (BRASIL, 2001b).

Baseando-se nessas premissas, durante a realização desta pesquisa, utilizaram-se vídeos, cujos temas se relacionavam com os conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala de aula, com o firme intuito de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. A adoção de tal prática parece ter sido bastante proveitosa, principalmente, em se tratando de alunos que não dispõem do livro didático.

Outro aspecto importante, considerado na referida proposta curricular, são as distintas concepções de Geografia, desde o surgimento da ciência geográfica na

modernidade, perpassando pela Geografia Tradicional, a Nova Geografia, a Geografia Crítica e a Geografia Cultural, colocando de forma bastante sintética, mas também didática, as características de cada uma.

No entanto, a leitura e a interpretação do referido documento exigem uma formação inicial e continuada sólida em Geografia, a qual nem todos os professores têm acesso.

Segundo o BRASIL (2002, p. 191), é na Geografia Crítica e Cultural que a EJA ganha um destaque. Na Geografia Crítica, este aluno,

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

O fato deste aluno já ter suas relações sociais estabelecidas permite ao professor estimular a reflexão sobre as contradições entre o espaço produzido pelo trabalhador e aquele de que ele se apropria, tanto no campo como na cidade, valorizando, assim, os fatores culturais da vida cotidiana, permitindo-lhe compreender, ao mesmo tempo, a singularidade e a pluralidade dos lugares no mundo.

Já na Geografia Cultural, o espaço adquire o significado de espaço vivido, conforme também delineado por Freire (2002a), e a sua leitura geográfica significa refletir não apenas sobre as diferentes condições materiais, mas também sobre os símbolos, códigos e linguagens.

Para tanto, é necessário refletir sobre as diferentes práticas sociais, culturais e políticas de diferentes pessoas e grupos, seja pela observação da realidade, seja pela leitura, análise e interpretação de textos, imagens ou representações gráficas:

O cotidiano deve ser estudado a partir do espaço geográfico, que é multidimensional, rico de simbologias, descrito e vivenciado de diferentes modos. Tornar-se o espaço inteligível é tarefa dos geógrafos; desvendá-lo,

interagindo com diferentes formas de informação, é tarefa do ensino de Geografia (BRASIL, 2002, p. 192).

Ora, a vida cotidiana deste aluno é repleta de ricas e preciosas informações, geográficas ou não; a sua vivência de espaço é bastante ampla, e conhece, às vezes, vários e diferentes lugares. Por exemplo, os alunos, que, na busca pela sobrevivência, são obrigados a migrar, ficam impedidos de criar uma identidade com este ou aquele espaço vivido. Então, por que não trazer estas experiências para as aulas de Geografia?

Não obstante, é preciso que tais questões integrem o projeto pedagógico da escola; isso conduzirá os alunos a refletirem sobre temas tão significativos para eles, relacionando-os com os diferentes conhecimentos já produzidos na Geografia, de sorte que os conteúdos ganham uma nova dinâmica escolar. Mas, contraditoriamente, o que se observa é a quase ausência de relações entre o cotidiano desse aluno (permeado por conceitos geográficos), e os conteúdos trabalhados nas escolas. A própria Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, ainda não conseguiu avançar na elaboração de uma proposta pedagógica para a EJA, o que talvez explique o descompasso entre a teoria e a prática escolar.

Contudo, os documentos por si só nada representam. Além do acesso a eles, as escolas devem ter condições, inclusive de pessoal, para colocá-los em prática, e o que se percebe são escolas sem qualquer preparação para acolherem, de fato, a EJA.

Com relação aos docentes acompanhados na escola Prof. Eurico Silva, da rede municipal de ensino de Uberlândia, em 2007, observa-se que muitos não gostariam de estarem lecionando na EJA. Muitos se vêem obrigados a trabalhar com esses alunos sem qualquer formação inicial e/ou continuada, como forma de complementar a carga horária, e, assim, melhorar o salário, situação em que se encontra a grande maioria dos professores brasileiros.

Trata-se de uma situação bastante constrangedora, principalmente em se tratando de alunos trabalhadores, que abdicam do tempo de descanso para freqüentarem uma escola que não atende às suas expectativas, prevalecendo aquela máxima de que os alunos fingem que aprendem, e a escola/Estado finge que ensina.

É, a nosso ver, a mais violenta forma de exclusão, pois é velada; excluem-se os alunos do direito a uma educação de qualidade, e da possibilidade de se construir uma sociedade mais justa (PAIVA, 1973), numa clara e nítida repetição dos erros do passado, cujo objetivo maior era/é a simples e pura formação de mão-de-obra.

E, em pleno século XXI, reproduz-se uma educação mantenedora dos privilégios das elites, das quais o Estado é o representante maior, e o aluno EJA, o mais frágil e prejudicado em todo o sistema, conforme muito bem colocado por (MÉSZÁROS, 2005), em sua obra “A educação para além do capital”.

Recentemente, a mídia impressa e falada tem colocado diariamente que o Brasil, nas avaliações internacionais de português, matemática e ciências, tem obtido as piores notas, inclusive na América Latina, ficando entre os últimos lugares do *ranking* mundial.

Para alguns especialistas, o país corre o risco de, em breve, não ter mão-de-obra qualificada para atender o mercado de trabalho, particularmente, nas áreas ligadas às tecnologias de ponta, como informática, comunicação, e àquelas que exigem uma formação técnica específica. Fala-se até em um “apagão da educação”, que pode ser extremamente prejudicial à economia brasileira: sem pessoal qualificado, o país não conseguirá acompanhar a economia mundial, cada vez mais impulsionada pela tecnologia.

Dando prosseguimento à análise da Proposta Curricular de Geografia para a EJA, destacam-se os conceitos e as categorias geográficas (escala, mobilidade socioespacial, paisagem, lugar e outras), e a importância de conhecê-las quando se deseja explicar as diferentes paisagens, territórios e lugares, particularmente em um mundo globalizado.

Percebe-se que é colocada na pessoa do professor uma responsabilidade muito grande. Para realizar as atividades propostas e promover a construção do conhecimento, este educador deve ter tido uma formação inicial de qualidade, além de uma formação continuada que consiga dar conta da complexidade que envolve o universo escolar da EJA.

No caso da Geografia, o professor deve ser capaz também de “[...] desenvolver seu espírito investigativo, buscando compreender as relações estabelecidas pelos alunos entre os conhecimentos que possuíam previamente e os novos, que estão sendo construídos em aula” (BRASIL, 2002, p. 216).

Como um professor de escola pública, trabalhando dois ou três turnos em busca de um melhor salário, conseguirá desenvolver pesquisas, principalmente, numa estrutura educacional que nada oferece para isso? Em escolas que sequer possuem livros didáticos, adequados às suas especificidades, atlas, vídeos, e até mesmo salas de aulas em boas condições?

Durante a realização desta pesquisa, constatou-se que algumas salas não possuem sequer boa iluminação; lâmpadas que não acendem, são, infelizmente, uma triste realidade, ou seja, nem a estrutura física básica é garantida.

Na 8ª série, pediu-se que os alunos localizassem o Brasil no mapa da América do Sul, e, diante de tal questionamento, muitos não conseguiram! Isso mostra que tanto os alunos mais jovens quanto os mais adultos não possuem habilidades geográficas mínimas, como a capacidade de localizar lugares nos mapas.

Em suma, constata-se que há um abismo entre o que se pensa para a EJA (nos documentos oficiais) e a realidade escolar. Se esses alunos não tiveram acesso a uma alfabetização cartográfica mínima, como exigir o uso dos conceitos e das categorias geográficas em suas análises?

Ainda sim, o documento merece atenção, por todos os motivos já mencionados, mas também por reconhecer que os alunos EJA devem aprender a analisar o cotidiano geograficamente e a construir uma consciência espacial dos fatos e fenômenos, das relações sociais, culturais e políticas, a partir do senso comum, de conhecimentos socialmente produzidos, dos saberes de pessoas ou grupos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem:

A Geografia contribui para a formação da cidadania quando o aluno se torna capaz de elaborar um discurso político sobre sua intervenção no espaço. [...] é necessário que ele observe, interprete e compreenda as transformações socioespaciais ocorridas em diferentes lugares e épocas e estabeleça comparações, semelhanças e diferenças com as transformações socioespaciais do município, do Estado e do país onde vive (BRASIL, 2002, p. 198).

Ou seja, ao finalizar o Ensino Fundamental, o aluno deve ser capaz de examinar um tema, analisar e refletir a realidade, utilizando diferentes recursos e métodos da Geografia, valendo-se do modo de pensar próprio dessa disciplina, o que, a nosso ver, não é uma tarefa simples, principalmente porque este aluno possui apenas seis meses para concluir uma série.

É por isso que, diante da grande quantidade de informações geográficas existentes no mundo, faz-se necessário selecionar aquelas mais relevantes para os objetivos propostos e, em seguida, organizá-los.

A seleção dos conteúdos deve ser realizada na perspectiva de compreensão do espaço como resultado de diversas ações e interações sociais, de forma a garantir a elaboração de um saber geográfico que integre natureza e cultura no mesmo campo de interações.

Neste contexto, os alunos, ao lado do professor “*Coordenador de Debates*” (FREIRE, 2002a), devem participar ativamente dos procedimentos metodológicos necessários para a construção de conhecimentos geográficos, valendo-se da

[...] cartografia, como forma de representação e expressão dos fenômenos socioespaciais; da construção, leitura e interpretação de gráficos e tabelas; da produção de textos; de recursos diversificados por meio dos quais possam

registrar seu pensamento e seus conhecimentos geográficos (BRASIL, 2002, p. 198).

No entanto, a realidade tem demonstrado que estes alunos mal sabem ler, escrever e interpretar, que dirá o domínio das demais matérias, como a Geografia, a História, a Ciências etc. A Geografia, neste contexto, torna-se secundária, já que habilidades muito mais elementares não foram desenvolvidas. Diante de uma realidade tão adversa, questiona-se: como exigir dos alunos EJA o domínio dos saberes geográficos? Tal pergunta pode parecer incômoda para os profissionais da Geografia, mas, lamentavelmente, adequada à realidade encontrada.

A transcrição das respostas dadas pelos alunos às atividades com vídeo realizadas nas 6ª e 8ª séries, como parte da intervenção da pesquisa, comprova a questão colocada. As dificuldades de leitura, interpretação e compreensão de textos, de redação, de ortografia, dificultam ainda mais a construção do conhecimento geográfico.

Não se está aqui, de forma alguma, dizendo que esta ou aquela disciplina é mais importante que a outra, mas o que justifica um aluno estudar Geografia, se ele não consegue ler e interpretar um simples texto, redigir algo, realizar as quatro operações aritméticas?

Infelizmente, essa foi a realidade encontrada, e, ao contrário do que se pode pensar, são os alunos mais jovens que possuem maiores dificuldades em ler, interpretar e redigir textos. Os alunos adultos também possuem dificuldades, apresentam problemas de ortografia, pontuação, redação, coesão e organização das idéias, mas, comparativamente, em menor grau.

Assim sendo, supõe-se que o ensino público, apesar da democratização do acesso, tem gerado uma exclusão quiçá mais perversa que a anteriormente existente. Se antes o trabalhador ficava à margem do sistema educacional, atualmente ele tem acesso, mas sem a qualidade a que tem direito, ocasionando um falso sentimento de inclusão.

Não obstante, segundo a Proposta Curricular do Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002), como forma de se promover um ensino de qualidade, são objetivos do ensino de Geografia em classes de EJA:

1. Compreender que cidadania também é o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado do qual todos são membros participantes, afetivamente ligados, e pelo qual são responsáveis e historicamente comprometidos com valores humanísticos.

Os alunos de EJA, cidadãos com direitos civis, sociais e políticos garantidos por lei, devem ter possibilidade de refletir sobre a realidade, repensá-la coletivamente, repudiar as injustiças e exigir a reavaliação de direitos.

2. Construir um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia, que permita aos jovens e adultos conhecerem o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem.

Neste caso, há uma preocupação em se estimular os jovens e adultos a observarem nas paisagens, lugares e territórios próximos e distantes, as marcas desses processos, o movimento das diferentes culturas e as influências naturais e sociais que modificaram os espaços geográficos.

Trata-se de um objetivo amplo e complexo, que, ao englobar as categorias geográficas como paisagem, lugar, território e espaço geográfico, deixa subentender que há um domínio destas por parte dos alunos. Contudo, a realidade escolar encontrada demonstra que os alunos não possuem habilidades para uma leitura de tal complexidade.

Logo, faz-se necessário, antes de qualquer coisa, um trabalho que re-construa estes conceitos; caso contrário, não haverá uma aprendizagem efetiva.

3. Construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais que acontecem na localidade e em espaços mais distantes.

Os alunos de EJA são agentes da vida social, portanto devem ser capazes de refletir sobre as questões socioambientais no plano local e global, participando de forma consciente da vida social e na dinâmica de suas relações com a natureza.

Por viverem em áreas quase sempre abandonadas pelo poder público, sentem na própria pele as problemáticas ambientais atuais, como lixo, poluição de córregos, inclusive por empresas instaladas muito próximas às suas casas, de forma que esta questão pode ser trabalhada a partir da realidade do educando, demonstrando que tais problemas advêm, dentre outras coisas, de um sistema econômico predatório, que privilegia o lucro em detrimento do bem-estar das pessoas.

4. Conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar.

Como cidadão ativo da vida social e cultural, o aluno EJA deve compreender as formas de intervenção e controle individual ou coletivo dos fenômenos naturais.

5. Compreender a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações, entendendo a formação e a organização espacial atual de espaços geográficos próximos ou distantes.

O entendimento da dimensão histórica na análise geográfica é fundamental para que o aluno EJA, possuidor de uma história de vida, compreenda a espacialidade como resultado de processos sociais, políticos, culturais e naturais.

6. Compreender que as melhorias das condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las.

Excluído de vários benefícios sociais, culturais, econômicos e políticos, o aluno EJA, conhecedor de seus direitos e deveres como cidadão, nos planos estatal e civil, constrói e consolida a cidadania.

7. Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia, compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições.

O aluno EJA tem suas próprias concepções de paisagem, do território e do lugar, mas, para que ele supere as noções provenientes do senso-comum, são necessárias a organização e a reflexão sobre a paisagem, o território e o lugar de vivência, de forma que possa comparar e relacionar os conceitos que traz do cotidiano, com os conceitos científicos.

8. Desenvolver diferentes habilidades que permitam olhar o espaço, usando procedimentos de pesquisa em Geografia.

Essas habilidades devem ser desenvolvidas conjuntamente ao processo de construção do conhecimento da ciência geográfica, no cotidiano escolar.

9. Compreender a importância das diferentes linguagens (gravuras, músicas, literatura, dados estatísticos, documentos de diferentes fontes)

na leitura da paisagem, tornando-se capaz de interpretar, analisar e relacionar diversas informações sobre o espaço.

A construção dos conhecimentos de Geografia deve se processar por diversos meios, de forma a auxiliar a compreensão e o desvendar da dinâmica da natureza e as relações que se estabelecem nos espaços.

Contudo, na realidade escolar, estes diversos meios nem sempre estão disponíveis, e professor e aluno são obrigados a trabalharem sozinhos.

10. Utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos.

O uso de mapas, gráficos, tabelas e esquemas permitem refletir sobre a realidade vivida, e o aluno EJA deve ser capaz de utilizar-se dessas linguagens para observar, analisar e interpretar os fenômenos naturais, sociais e culturais.

Entretanto, este material deve ter boa qualidade, pois fotocópias ruins, mapas incompletos e ilegíveis, pouco contribuem para o desenvolvimento de tais habilidades. Ademais, deve-se desenvolver nos alunos a capacidade de uso destes instrumentos, algo que a maioria ainda não possui.

11. Valorizar o patrimônio sociocultural e ambiental, respeitando a sociodiversidade e reconhecendo tais patrimônios como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia.

Para isso, o aluno EJA deve ser capaz de refletir sobre a pluralidade cultural e social, a diversidade ambiental, assim como sobre as dinâmicas e os processos da natureza, e comprometer-se com o destino das futuras gerações, participando de movimentos sociais e transformando a sua realidade.

Nota-se que os 11 objetivos propostos estão permeados pelo conceito de cidadania, e pelo papel do ensino de Geografia na construção de uma sociedade mais ativa, participativa e comprometida com as questões sócio-econômicas e político-ambientais.

De uma forma geral, observa-se que os objetivos propostos são alcançáveis, mas requerem uma estrutura escolar que, na prática, ainda não estão disponíveis.

Diante do sucateamento da educação brasileira, o professor, para dar conta de tudo isso, deve ter tido uma excelente formação acadêmica, sem a qual não se consegue sequer interpretar os objetivos propostos, e à escola cabe construir um projeto pedagógico que atenda às particularidades da EJA.

Outra questão relevante é que a EJA deve ser encarada como uma das modalidades de ensino integrantes do sistema educacional brasileiro, e não apenas como um projeto temporário, como ocorre atualmente.

Uma das soluções seria a instituição de programas de formação continuada para atender os professores que trabalham na EJA, possibilitando a troca de experiências e práticas. Pois, conforme nossa pesquisa aponta, os professores não estão preparados para trabalhar com alunos jovens e adultos. Não há uma preocupação por parte da academia, a exemplo do que acontece com a Educação Infantil, com a prática e o processo de ensino e aprendizagem em classes de EJA.

Observa-se que os professores simplesmente transpõem aulas do ensino regular, com atitudes e práticas infantilizadas, esquecendo-se que o aluno EJA carrega consigo um conhecimento adquirido em suas práticas sociais, que o diferencia do aluno adolescente ou criança.

Este aluno trabalhador é uma vítima das mazelas geradas por um sistema econômico que explora a sua mão-de-obra e prioriza o lucro. Assim, por que não trazer

essa realidade para a sala de aula, mostrando que a Geografia pode auxiliá-lo a melhor desvendar este mundo?

Enquanto o aluno EJA for tratado como uma “criança grande”, não se avançará no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos, e a qualidade do ensino continuará sacrificada.

Para Freire (2002a), o professor deve instigar o diálogo na sala de aula e, em conformidade com o (BRASIL, 2002, p. 212), “[...] reservar um período para que os alunos de EJA exponham suas noções e conhecimento sobre o tema”.

Durante a realização desta pesquisa, constatou-se que os alunos EJA não estão acostumados a dialogar com o professor. Quando se tentava um diálogo, os mesmos estranhavam, tinham vergonha de falar na presença dos colegas, e um receio muito grande de “errar” em suas respostas, demonstrando que a “educação bancária” resiste aos anos e aos preceitos da pedagogia moderna.

A proposta curricular de Geografia do MEC para a EJA também ressalta a necessidade de se utilizar os livros didáticos de forma consciente para evitar a simples descrição de fenômenos e paisagens geográficas, além das análises generalizantes.

Assim, o professor deve utilizar do livro didático aquilo que considera mais adequado, complementando-o com outros recursos, explorando diferentes linguagens, realizando atividades como o estudo do meio, orientando pesquisas de acordo com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Ademais, “Sem observar e refletir sobre o entorno dificilmente se construirão ações coletivas de intervenção no lugar” (BRASIL, 2002, p. 213).

Todavia, essas ponderações são contraditórias, uma vez que as escolas não recebem livros didáticos gratuitos que atendam esta modalidade de ensino. O fato da EJA

não possuir uma política de distribuição de livros didáticos é, a nosso ver, um dos maiores problemas a serem sanados pelo MEC. Enquanto se critica o uso do livro didático no ensino regular, na EJA ele é indispensável, principalmente em virtude da defasagem de conhecimento dos alunos.

A Proposta Curricular de Geografia do Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos traz ainda algumas orientações didáticas para as fases de planejamento, e também desenvolvimento dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

O aluno EJA apresenta, na sua grande maioria, dificuldades relacionadas à leitura e à produção escrita, tornando ainda mais complexo o trabalho do professor.

Segundo Brasil (2002), o professor deve lançar mãos de recursos visuais diversificados – gravuras, fotografias, mapas, vídeos de ficção e documentários (conforme utilizado nesta pesquisa); selecionar textos objetivos, bem exemplificados, não muito longos, e que apresentem os conceitos e as análises geográficas apropriadas; evitar textos simplistas ou que empobrecem o significado dos conceitos e categorias próprios da área; sensibilizar os alunos com o uso de imagens antes de ler ou discutir textos que expressem idéias, conceitos e categorias mais específicos da Geografia; usar textos ilustrados com imagens e mapas bem nítidos, em escala adequada, que permitam a boa visualização para o melhor aproveitamento desses recursos (infelizmente, alguns professores, utilizam materiais como mapas e textos praticamente ilegíveis, e isso gera desânimo e desestímulo nos alunos, reforçando a necessidade da adoção de livros didáticos adequados à EJA); selecionar imagens e mapas que tenham relação com o assunto tratado no texto, e, por fim, propor atividades desafiadoras (problematizadoras) que vão além da simples transcrição de trechos ou informações de textos, estimulando os alunos a comparar e correlacionar informações, identificar e classificar os acontecimentos, elaborar pequenas explicações etc.

Outro elemento que pode contribuir positivamente para o processo de ensino e aprendizagem é a heterogeneidade dos alunos EJA (lugar de origem, experiências de vida, idade, valores e hábitos, origens sociais e culturais, processos de escolarização).

Antes de iniciar qualquer discussão, deve-se promover o diálogo com os alunos, solicitando-lhes a leitura geográfica prévia que cada um tem sobre o tema a ser estudado, inclusive para que se conheça o nível de conhecimento da classe.

O diálogo possibilita a identificação das dificuldades e a construção do conhecimento geográfico, por meio da troca de experiências e dos saberes dos alunos, além de direcionar a seleção dos conteúdos e o planejamento das aulas.

Outro ponto polêmico no âmbito da EJA é a avaliação. Para Brasil (2002, p. 239):

[...] a avaliação não pode ficar reduzida ao desempenho em provas e à classificação obtida em um ou mais instrumentos, mas deve constituir-se num processo mais amplo, capaz de indicar os avanços e as dificuldades dos alunos ao longo do curso. [...] deve fornecer elementos tanto sobre a construção conceitual, quanto sobre o desenvolvimento de procedimentos necessários ao conhecimento geográfico. [...] deve contemplar também o envolvimento e a participação de cada um no conjunto de atividades e trabalhos desenvolvidos, os esforços e estratégias de que lançam mão para superar (ou tentar superar) as dificuldades, cuidando para que, tampouco, a avaliação se restrinja aos objetivos atitudinais.

O processo de avaliação não deve ficar restrito à ação de apenas um professor, deve ser planejada e definida como um trabalho conjunto e compartilhado entre as áreas de conhecimento e entre os professores da área que trabalham com outras turmas, séries, ciclos e segmentos na mesma escola, inclusive para reorientar o trabalho pedagógico: “O desempenho dos alunos, assim como os problemas do processo educativo devem ser continuamente avaliados em conselhos de classe e em reuniões pedagógicas” (BRASIL, 2002, p. 239).

A exemplo da avaliação, a construção do projeto político-pedagógico deve envolver todos os segmentos da escola, estabelecendo os objetivos e os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, as diferentes visões e discussões sobre os temas

escolhidos, assim como as estratégias e os meios para desenvolvê-los, levando sempre em conta as representações e os conhecimentos que os alunos possuem sobre os temas e conceitos geográficos que devem ser aprofundados na sala de aula.

O processo de ensino e aprendizagem deve permitir, a partir do conhecimento prévio, a leitura geográfica do lugar onde se vive:

A contribuição específica do ensino de Geografia é garantir que os jovens e adultos construam conhecimentos e instrumentos adequados para compreender as transformações que ocorreram e continuam ocorrendo em seus lugares de origem e onde moram, e em outros lugares do país e do mundo – em suma, para fazer uma leitura geográfica da realidade (BRASIL, 2002, p. 250).

O professor exerce um papel de suma importância como direcionador das atividades realizadas em sala de aula. A sua prática é que será responsável pela construção, ou não, de um conhecimento que, além de formar, seja capaz de transformar a educação e, consequentemente, a sociedade.

Assim, no próximo tópico tratar-se-á da prática dos professores de Geografia em classes de EJA, por acreditar que esta é ferramenta indispensável na construção de um conhecimento geográfico crítico e promotor da cidadania.

2.2 A Geografia escolar e a Educação de Jovens e Adultos: algumas considerações acerca do processo de ensino e aprendizagem

Diante do exposto anteriormente, observa-se que a Proposta Curricular de Geografia para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos, proposta pelo Brasil (2002), é coerente com os propósitos de uma educação geográfica promotora de uma consciência crítica (Freire, 2001) e, maiormente, com a construção da cidadania.

Aliás, a educação como direito social e, sobretudo, a educação popular, segundo Carvalho (2007), é um pré-requisito para a expansão dos outros direitos (civis e políticos). E salienta que em países nos quais a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, a exemplo da Inglaterra, a educação popular foi introduzida, permitindo às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles.

Segundo Carvalho (2007), a ausência de uma população educada tem sido um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política, destacando o Brasil como um bom exemplo de uma sociedade baseada na exclusão de muitos em detrimento da inclusão de poucos, aos direitos sociais, políticos e civis.

Na educação popular, há uma preocupação com um conhecimento atrelado à realidade social do educando, e que seja, antes de qualquer coisa, capaz de inseri-lo no mundo, não apenas como objeto-receptor das transformações, mas como sujeito-autor destas.

Os 11 objetivos da proposta curricular do MEC dão conta de uma Geografia bastante engajada, na qual o professor, com suas práticas, é o agente principal.

É ele que deve orientar as aulas, os alunos, bem como também selecionar e decidir sobre a melhor forma de trabalhar os conteúdos, levando em consideração o contexto social da escola e do alunado.

Neste sentido, o professor é colocado em um papel de destaque na condução da aprendizagem escolar e, mais ainda, de uma Geografia que consiga desvendar o mundo e suas contradições. E,

[...] o significado do professor se destaca, pois é ele quem faz a mediação entre o aluno e o saber, cujo desdobramento principal é exatamente torná-lo (o educando) sujeito nesse trabalho que privilegia a reflexão, indispensável para a compreensão do movimento contraditório que rege as relações sociais do mundo (VLACH, 1991, p. 182).

Contudo, a realidade escolar pesquisada demonstra que as escolas estão distantes das idéias e preceitos colocados para uma Geografia que se pretende ensinar na EJA, inclusive no que tange à preparação dos docentes, seja inicial ou continuada.

Diversos trabalhos (NETO; VLACH, 2004; MACIA; KATUTA, 2005; PONTUSCHKA; LUFTI, 2007) afirmam que um dos maiores problemas e, por conseguinte, desafios a serem enfrentados por aqueles que trabalham na EJA é, sem dúvida alguma, a superação das práticas infantilizadas.

Em outras palavras, os alunos jovens e adultos são tratados da mesma forma que os alunos crianças e adolescentes, e as aulas seguem, igualmente, a mesma rotina escolar, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares.

No ensino de Geografia, Pontuschka; Lufti (2007) ressaltam que o aluno EJA é, na sua grande maioria, um trabalhador, cuja experiência de vida e atuação profissional não permitem o uso de metodologias infantilizadas que acabam por excluí-lo da escola.

Logo, “Saber como os jovens e adultos pensam e aprendem envolvem [sic] três dimensões na definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, de excluído da escola e a de ser membro de determinados grupos culturais” (PONTUSCHKA; LUTFI, 2007, p. 3).

A insistência na simples transposição das práticas e conteúdos do ensino regular para a EJA, desconsiderando o ser social diferenciado que a constitui, e denunciada por (NETO, 2003), lamentavelmente resiste até o presente momento.

Tal prática não é privilégio somente da Geografia, mas também das demais disciplinas, como Matemática, Português, Ciências e História, denunciando que tal prática é comumente aceita pelos demais professores. A transposição, por parte dos professores, de suas práticas, sem se preocupar com as especificidades do público, está presente nas diferentes áreas do conhecimento.

A nosso ver isso ocorre, na maioria das vezes, porque os professores que hoje atuam na EJA, não tiveram, e ainda não têm, acesso a uma formação específica inicial e/ou continuada para trabalhar com jovens e adultos.

A formação inicial, obsoleta em relação às demandas da sociedade, e à diversidade de situações que ela apresenta, não compreende o universo diverso e complexo da educação brasileira e na qual se insere a própria EJA.

Nosso sistema educacional, desde sempre, excluiu os pobres, negros e índios do direito de acesso à escola, como forma de garantir o poder das elites, em detrimento da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e, logicamente, mais democrática.

Ao ensinar Geografia, tanto para crianças, mas mais particularmente para jovens e adultos, é necessário:

[...] um exercício reflexivo sobre a importância das informações geográficas oriundas da vivência do aluno por parte do professor, pois estas podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, para a construção dos conceitos geográficos, elementos essenciais para a construção de entendimentos mais sistematizados sobre o real (MACIA; KATUTA, 2005, p. 148).

É importante valorizar suas lembranças e vivências, bem como a sabedoria destes alunos, estabelecendo analogias e ligações com a sua realidade, facilitando a aprendizagem e a sua inserção social (NETO, 2003).

Ainda com relação à importância do saber dos alunos, Pinto (1982) reforça que educar é uma tarefa social total, nada está isento dela, e é permanente ao longo da vida do indivíduo, o que implica entendê-la como e em processo.

Freire (2002b), em sua obra “Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa”, enfatiza que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, devendo-se discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes e relacioná-los com o ensino dos conteúdos.

Contrariamente a estes preceitos, encontra-se a prática da maioria dos professores de Geografia e, assim como colocado por Resende (1986); Neto; Vlach (2004), resiste-se em colocar o aluno EJA como sujeito condutor e transformador do espaço, e a Geografia sai perdendo nesta luta, pois continua sendo vista como ciência das descrições, das memorizações e análises simplistas.

Para tanto, Macia; Katuta (2005) colocam que as informações geográficas do aluno trabalhador devem ser consideradas como um material básico ou o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem e ressaltam,

[...] a necessidade de o docente construir práticas pedagógicas que tragam, para o território da sala de aula, os saberes geográficos dos alunos trabalhadores. Contudo, ao fazer isso, o educador deve também saber contextualizar tais saberes em um universo mais amplo que é o dos saberes científicos construídos. É o que estamos denominando de estabelecimento das tensões dialéticas entre a singularidade, a particularidade e a generalidade ou entre os saberes cotidianos e científicos (MACIA; KATUTA, 2005, p. 149).

Trazer a Geografia para a vida dos alunos é, a nosso ver, a melhor forma de ensiná-la, devendo-se fugir um pouco dos livros didáticos que não devem ser “[...] alçados à condição de sujeito na sala de aula [...]” (VLACH, 1991, p. 180), mostrando aos alunos (quando não o percebem), que estes fazem Geografia no seu dia-a-dia, no caminho para a escola, para o trabalho, para o lazer, ou seja, em suas diversas atividades diárias.

Fazer Geografia no dia-a-dia consiste em admitir o seu papel também essencialmente político, logo aquela ciência positivista e reducionista, e “[...] que privilegia a observação, a localização, a classificação e a verificação dos fatos [...]” (VLACH, 1991, p. 176), não tem assento nessa concepção de ensino, qual seja a de alunos-sujeitos, e não apenas meros objetos nas mãos das elites, do Estado e do capital.

Em conformidade com tais preceitos, Vlach (2007, p. 4) afirma que a compreensão da realidade, via Geografia, exige outras habilidades e pontos de vista, uma vez que

A complexidade do Ser humano na Terra, o planeta da “morada do homem”, não é passível de entendimento sem a Política, sem o Político: a Política, no sentido da atividade humana que busca elaborar o melhor regime na dinâmica das relações sociais para assegurar os direitos (e os deveres) de cada indivíduo na esfera política, e o Político, como atividade de indivíduos reconhecidos como cidadãos, que discutem na praça pública seus problemas, geralmente vinculados ao território (aí incluídos os desafios da questão ambiental).

Na dialética homem/natureza (particularmente política), necessária à construção do conhecimento geográfico escolar, Resende (1986) ressalta que, na maioria das vezes, examina-se o relacionamento entre o homem e a natureza, sem se preocupar com a relação social entre os homens, relação essa responsável pela construção do(s) espaço(s).

Ao desligar o homem social do espaço, impede-se que o alunado pense a Geografia em suas tarefas diárias, ficando seu pensamento restrito aos bancos da escola, sem nenhuma, ou quase nenhuma, aplicabilidade em sua vida real, e, assim, não ocorre uma vinculação entre a Geografia escolar e a Geografia real dos alunos.

E é justamente esse saber acumulado, pelos alunos, sobre o espaço real, que fornece os padrões de inteligência e valoração do espaço ignoto, mas, para tanto, faz-se necessário uma contínua capacitação dos professores, retornando assim, à tônica da formação docente.

E os próprios professores, segundo Vlach (2007), reivindicam o direito à formação continuada, e à organização, por parte da direção da escola, professores e outros, de palestras e mini-cursos para a comunidade em que as escolas se situam, como forma de melhorar a qualidade do ensino.

O professor que consegue relacionar saber prévio *versus* conteúdos escolares da Geografia, estará prestando um serviço não somente aos alunos, mas também à ciência geográfica, extirpando a idéia de ciência sem função e enciclopédica.

Segundo Resende (1986), o espaço real que, às vezes, manifesta-se via ideologia passivamente reproduzida, nem por isso deixa de ser “real”, já que o ideológico, ou inversamente, o contra-ideológico, constitui dimensão irrecusável do espaço vivido.

É evidente que, na visão positivista da Geografia, na qual o homem social concreto é excluído, o saber geográfico, fruto da experiência de vida, do espaço real, não exerce qualquer papel.

Todavia, se se adota a idéia do espaço social, produzido e reproduzido pelos homens na dinâmica de uma tensão histórica, a integração do espaço real com o espaço geográfico torna-se uma exigência de nossa atitude crítica diante da Geografia tradicional (RESENDE, 1986).

E mesmo em pleno século XXI, após a derrocada do socialismo real, cada vez mais se enxergam no espaço as incursões do homem e do capital, particularmente nos tempos atuais.

No mundo globalizado, em que os espaços são, ao mesmo tempo, homogêneos e heterogêneos, a Geografia, ao contrário do que pensa, é mais importante do que outrora na compreensão do mundo.

A realidade complexa, diversa e contraditória, exige das pessoas uma capacidade de análise que somente a Geografia, ciência dos espaços, é capaz de desenvolver: consciência crítica, cidadania e Geografia é uma tríade da contemporaneidade.

E, neste sentido, Vlach (2007, p. 3) ainda coloca que:

[...] os “raciocínios geográficos” são importantes para a construção de uma cidadania plena em sociedades como a brasileira, o que depende do compromisso de cada um no processo de conhecer o seu território, para nele organizar atividades econômicas, lutas sociais e políticas, tendo em vista a constituição de uma sociedade democrática.

Assim, a Geografia, fio condutor da crítica e da cidadania é, necessariamente, a ciência do hoje, do amanhã e do porvir, e é na escola onde tudo deve acontecer.

Mas, em se tratando da educação ou, melhor dizendo, da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e o direito à escola, que ainda não foram amplamente assumidos, “[...] a desvalorização dos saberes do aluno trabalhador é apenas uma expressão de um processo de reforço da territorialidade burguesa” (MACIA; KATUTA, 2005, p. 152).

Neste contexto, cabe-nos uma indagação: que Geografia queremos ensinar? A que mascara a realidade, ou a que tenta desvendá-la a partir da experiência social e concreta do sujeito/aluno, objetivando a alteração da prática cotidiana do ensino? (RESENDE, 1986).

Ou, ainda melhor, um ensino que proporcione a elaboração de “raciocínios geográficos” a todos os cidadãos na escola, na perspectiva de contribuir na compreensão dos problemas do mundo atual, muitos dos quais estão ligados à convivência social no seu sentido mais amplo? (VLACH, 2007).

No caso específico desta pesquisa, esta indagação é crucial, pois, o que se observa é a continuidade de práticas pedagógicas tradicionais.

É comum nas aulas de Geografia em classes de EJA uma rotina que desmotiva ao invés de introduzir os alunos na aventura do conhecimento, pois impera a Geografia Tradicional, que fragmenta e compartimenta o espaço geográfico, prejudicando a aprendizagem significativa dos conteúdos geográficos.

Uma das alternativas é trazer a Geografia do aluno para a sala de aula, considerando, assim, os seus saberes geográficos prévios, provenientes de sua experiência de vida, de suas práticas sociais, de forma a compreender melhor a realidade.

Neste sentido, Macia; Katuta (2005, p. 152) consideram que:

É preciso saber o que os alunos sabem sobre os lugares para, a partir daí pensar em um processo de ensino e aprendizagem que não exclua seus saberes do território da sala de aula, isso se tivermos como objetivo pedagógico auxiliá-los a entender a realidade em que vivem para que possam conscientemente agir.

Todavia, a realidade escolar pesquisada demonstra que esta prática não acontece nas escolas, e a nossa experiência com os alunos EJA de uma escola municipal é uma tentativa de se fugir da escola e da Geografia tradicionais.

Outras atividades poderiam ser pensadas para o público EJA; por exemplo, uma visita ao bairro ou aos arredores da escola.

Neste caso, preparou-se uma prática que aliasse o poder de transmissão dos filmes e documentários, mas também a capacidade de observação do(s) espaço(s) geográfico(s) retratado(s), sempre de acordo com o conteúdo programático dos referidos ciclos.

Para Cavalcanti (1998, p. 12):

A construção e reconstrução do conhecimento geográfico pelo aluno ocorre na escola mas também fora dela [...] a ampliação desses conhecimentos, a ultrapassagem dos limites do senso comum, o confronto de diferentes tipos de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades operativas do pensamento abstrato são processos que podem ser potencializados com práticas intencionais de intervenção pedagógica.

É função da Geografia, ao lado das outras disciplinas que fazem parte do currículo, desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, tendo em vista a sua transformação, segundo (ALMEIDA FILHO; ALMEIDA, 1991).

Este processo pode perfeitamente ser liderado pela Geografia nas salas de aula, pois é a ciência que estuda o espaço geográfico, conduzindo o aluno à compreensão da produção capitalista do espaço, repleto de desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais.

Segundo Almeida (1990), um dos grandes obstáculos ao exercício de práticas de ensino que conduzam ao desvelar da realidade é o descompasso existente entre o avanço da abordagem teórico-metodológica alcançada pela ciência geográfica e o não acompanhamento desta pela Geografia escolar, que permanece presa a conteúdos de antigos planos e livros didáticos, em conformidade com Neto; Vlach (2004) e pela presente pesquisa.

Sabe-se que a Geografia escolar não deve ter por objetivo o desenvolvimento de reflexões complexas e aprofundadas, tendo em vista a formação de pesquisadores, mesmo porque isso cabe à academia. O objetivo da abordagem didática geográfica em cursos do Ensino Fundamental, segundo Pereira; Santos; Carvalho (1991), deve ser o de familiarizar

o aluno com os conceitos básicos necessários a uma apreensão geográfica do espaço no qual está inserido, compondo um substrato teórico capaz de permitir a compreensão do instrumental com o qual a Geografia trabalha, de forma que, ao final deste ciclo, o aluno possa ser capaz de manipular as noções de paisagem, espaço, natureza, Estado e sociedade, necessárias à compreensão do mundo, do país, da cidade ou do bairro.

Deve promover, ademais, atitudes indagadoras:

[...] diante da realidade que se observa e se vive cotidianamente; uma capacidade de análise da realidade, de fatos e fenômenos, em um contexto socioespacial. [...] uma percepção de que há temas complexos que devem ser tratados como tais (que as coisas não são simples, que sempre há várias perspectivas na construção de explicações sobre uma dada realidade); uma compreensão de que os fenômenos, processos e a própria Geografia são históricos; uma convicção de que aprender sobre o espaço é relevante, na medida em que é uma dimensão importante da realidade (CAVALCANTI, 2006, p. 33).

Dessa forma, reconhecendo-se os avanços, que não foram poucos, a concepção de ciência dos locais, ou da descrição dos lugares ainda é fortemente atrelada à Geografia. Portanto, muito se tem que caminhar no sentido de desmistificá-la, reafirmando o seu papel social, e de ciência que busca compreender a sociedade por meio do espaço geográfico por ela produzido.

Trata-se de um problema histórico, uma vez que a Geografia ensinada nas escolas primárias superiores ou complementares, nas escolas secundárias e nas escolas normais brasileiras, no século XIX, era “[...] uma Geografia que, muitas vezes, não poderia ser, sequer, classificada como descritiva” (VLACH, 2004, p. 190), pois sequer acompanhava os debates científicos da época.

A transformação que se almeja requer um exercício de (re)pensar constantemente as metodologias utilizadas para ensiná-la. Um esforço que envolve pesquisadores e autores que pensam a Geografia no seu contexto acadêmico-científico, dos professores que trabalham com os alunos dos ensinos fundamental e médio, pois são eles que fazem a Geografia no seu cotidiano.

É inegável, por mais que alguns intelectuais e estudantes desmereçam a Geografia escolar, que é lá que as coisas acontecem. É na escola que a Geografia vive seus conflitos, avanços e retrocessos. E é para lá que os nossos olhos devem se direcionar.

E essa situação singular da Geografia escolar não é de hoje, visto que a própria “[...] geografia ‘científica’ ou ‘moderna’ *singulariza-se* pelo fato de haver emergido no interior da escola elementar, de onde partiu para a universidade” (VLACH, 1991, p. 175 – grifos da autora).

Macia; Katuta (2005, p. 152) acrescentam que,

[...] para que uma escola menos excludente se materialize é necessário que o docente capacite-se intelectualmente e tenha clareza de que o processo de ensino e aprendizagem somente pode ter significado por meio de pesquisas e reflexões sobre o fazer pedagógico em sala de aula.

Ou seja, tanto a transformação do processo de ensino e aprendizagem da Geografia, quanto da sociedade no geral, perpassa por uma escola de melhor qualidade, comprometida com seus alunos, e que valorize seus professores e demais profissionais. Somente assim poder-se-á falar em avanço qualitativo, em detrimento de estatísticas que só privilegiam o quantitativo.

A questão da qualidade da educação como um todo é bastante debatida, e os problemas encontrados no ensino regular se repetem de forma sistemática também na educação dita não-regular, atualmente designada pelo governo federal de EJA.

Já se colocou aqui que a EJA vem alcançado um papel de destaque no cenário educacional brasileiro e, que, infelizmente, as estatísticas não estão sendo acompanhadas do quesito qualidade.

Observa-se que a EJA não é entendida como uma modalidade de ensino, mas sim como um projeto com tempo determinado para acabar, e que visa diplomar os jovens e os adultos em defasagem escolar.

É uma situação que prejudica a formação recebida por estes alunos, pois além de não estar formando para o mercado de trabalho, também não se está formando cidadãos.

Mas, uma problemática que não pode deixar de ser lembrada neste trabalho é a mudança de perfil dos alunos EJA, verificada especialmente pelas pesquisadoras em 2004 e agora em 2007.

Se, em 2004, Neto; Vlach pesquisaram um grupo de alunos mais adultos, maduros, mais “adequados” à educação de jovens e adultos, essa experiência não se repetiu, pelo menos não totalmente, na presente pesquisa.

Essa situação é bastante problemática, pois alunos ainda em condições de cursar o ensino regular estão migrando para a EJA. Cabe ao poder público, às escolas, e aos seus gestores a discussão e proposição de medidas que possam minimizar essa tendência.

A EJA não deve ser confundida com uma válvula de escape do ensino regular. Inclusive, foi colocado por alguns professores da EJA que aqueles alunos do ensino regular com problemas de disciplina são enviados para a EJA, o que vai contra os preceitos da educação de jovens e adultos, dentre eles o critério etário.

Cabe ao poder público, por meios das secretarias de educação, monitorar o ingresso desses alunos nesta modalidade de ensino, pois o aluno adolescente tem todas as condições de freqüentar o ensino regular, independente de ser mais exigente, no que tange aos conteúdos e avaliações, ou ainda mais demorado, uma série por ano.

Para melhor ilustrar essa problemática, relata-se aqui um episódio presenciado na sala de supervisão no início do 2º semestre de aula (julho de 2007), na escola pesquisada.

Um grupo de senhoras que cursava a 6ª série veio reclamar e solicitar o remanejamento para outra sala, já que a turma onde estavam tinha alunos muito jovens e que, segundo elas, “não queriam nada”.

Uma professora que também estava na sala acrescentou que estas mesmas alunas já haviam sido prejudicadas por outros alunos; que eram ótimas alunas, e que não era justa aquela situação.

A EJA, ao contrário do se possa imaginar, é muito mais diversa e complexa do que aparenta. Os desafios são muitos e demandam um suporte administrativo e pedagógico de que as escolas não dispõem. Por isso, uma das críticas desse trabalho é o descaso dos gestores públicos para com as escolas que acolhem esses alunos sem receberem qualquer preparação.

Outro episódio que também chamou atenção nesse mesmo dia foi a grande quantidade de alunos que buscavam saber as notas finais do semestre anterior. O aluno EJA, ao contrário dos demais alunos, não recebe um boletim de notas, demonstrando que a escola, conscientemente ou não, discrimina esses alunos.

Na divulgação dos resultados finais de aprovação e reprovação do primeiro semestre de 2007, o pátio da escola foi escolhido como local de encontro dos alunos. Rostos de diferentes idades, eufóricos e ansiosos se misturavam apertadamente para ver as notas finais afixadas no mural.

O curioso é que neste dia podia-se ver que aluno é sempre aluno, independente da idade, história de vida ou condição social: gritam, sorriem, comentam as notas, os conteúdos das disciplinas, as dificuldades que tiveram, e procuram os professores para conversarem sobre vários assuntos, mas, particularmente, para agradecerem por tudo, o que, para uma professora de Português é gratificante.

Todavia, como em qualquer escola, aqueles que foram reprovados por nota ou por falta, às vezes têm nota, mas não têm frequência, procuram as supervisoras para tentar contornar a situação.

Essa mesma professora de Português relatou ter gostado de trabalhar com a EJA, e acrescenta que os professores mais jovens são mais tranquilos para lidar com os alunos, se estressam menos.

Escutamos de uma aluna já senhora: *Ai, eu nem acredito que eu passei, que alegria*, demonstrando uma satisfação em cumprir mais uma etapa da vida escolar, agradecendo carinhosamente à professora de Português.

Uma outra aluna da 6ª série relata que tinha medo de não conseguir passar em Geografia, já que na última prova havia um mapa muito difícil.

Os alunos da 8ª 29 que acompanhamos organizaram uma festa de confraternização, da qual a pesquisadora também participou, sendo que alunos e professores deveriam levar algo de comer ou de beber.

Durante essa reunião, pode-se escutar os planos para o futuro, e também a preocupação de como dar continuidade aos estudos, já que a escola Eurico Silva não possui o Ensino Médio, evidenciando o desejo de continuarem os estudos.

A nosso ver, o êxito da EJA perpassa necessariamente pelo tratamento igualitário de seus alunos, seja na forma que recebem por parte dos professores, e demais profissionais da escola, até aos detalhes pormenores, como o direito a um simples boletim de notas, sem falar no direito a um ensino de qualidade, que respeite suas experiências de vida, e condição social.

E, neste sentido, Pinto (2005) é bastante oportuno ao colocar que o que distingue uma modalidade de educação de outra não é, portanto o conteúdo, os métodos, as técnicas de instruir e sim os motivos, os interesses que a sociedade, como um todo, tem quando educa a criança ou o adulto.

É necessário, portanto, querer educar bem os nossos alunos jovens e adultos, de forma que a escola possa realmente fazer a diferença em suas vidas. E a Geografia, como

matéria obrigatória, deve contribuir para a construção não só do conhecimento, mas de novas pessoas, cidadãos, efetivamente.

Para finalizar este capítulo, segue-se uma abordagem a respeito da formação do profissional docente no Brasil, com ênfase na Geografia e na EJA.

2.3 Apontamentos a respeito da formação do professor de Geografia no contexto da EJA

Discutir a formação do professor de Geografia que leciona para alunos da EJA nesse trabalho tornou-se necessário a partir da realização da pesquisa de campo, uma vez que se defrontou com situação(ões) que se refere(m) a esta problemática, no sentido de se avançar na compreensão do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos nessas classes.

Para tanto, se recorreu à literatura sobre a formação docente, particularmente na Geografia, além da realização de uma entrevista com os professores que a lecionam nas classes de EJA da escola pesquisada.

Para melhor conhecer os professores de Geografia desta escola, realizou-se uma entrevista gravada, obedecendo a um roteiro elaborado previamente, conforme ANEXO 1, como veremos a seguir. Todavia, uma das professoras acompanhadas durante a pesquisa de campo, não se colocou à disposição. Assim, é pertinente registrar que imprevistos como este são dificuldades que fazem parte do processo de investigação, podendo inclusive estimular uma reflexão por parte do pesquisador. A este cabe respeitar a posição do profissional e perseverar em seu trabalho.

A professora entrevistada, aqui denominada professora “A”, completou sete anos de trabalho com alunos jovens e adultos, no ano de 2007.

Além de lecionar para as classes de EJA, também leciona para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada no meio rural do município de Uberlândia, MG, ou seja, como a grande maioria dos professores brasileiros, ela trabalha em dois turnos para conseguir um rendimento mensal um pouco melhor.

Inserir-se-á alguns trechos da sua fala cotejando-a com autores que pesquisam a formação docente das diferentes áreas do conhecimento e da Geografia, na tentativa de se realizar um diálogo.

Para iniciar o diálogo, perguntou-se porque a professora “A” escolheu a Geografia como profissão na área da educação:

Como profissão [...], vou dá um exemplo pra você, se eu escolhesse profissão, eu escolhia qualquer outra, mas eu, parti de dentro de mim pra trabalhar com Geografia tá, ser professora de Geografia, não é profissão, é o educador, professor educador, é o ensinar, isso que me chamou a essa questão, tanto é que eu sou apaixonada pelo Milton Santos e até tenho um livro dele “O ensino e a aprendizagem de Geografia” e a Nídia Nacib também, eu fiz uma prática de ensino com ela, em Salvador, muito bom, ela nos ensinou coisas maravilhosas, temas maravilhosos pra trabalhar. (Depoimento da professora “A” de Geografia).

Seu depoimento indica que a sua escolha se deu muito pela ideologia que se tem com relação à educação, qual seja, a idéia de poder contribuir pessoalmente para a transformação da sociedade, algo muito trabalhado Freire (2001, 2002, 2005) entre outras obras.

Outro elemento que chama a atenção é a importância do hábito da leitura de obras de conhecimento específico, e da relevância de se participar de encontros, congressos e cursos como parte da formação continuada.

Continuando o diálogo com a professora “A”, solicitou-se que a mesma discorresse um pouco sobre a sua formação educacional, evidenciando os pontos positivos e negativos da sua trajetória educacional.

O ponto positivo, segundo a professora “A”, foi a experiência de trabalhar com jovens e adultos do programa federal Brasil Alfabetizado:

[...] meus alunos [...] não sabiam ler nem escrever, foi muito bom pra mim que eu descobri isso e junto com eles, eles aprenderam a ler e escrever o próprio nome, então o dia que a gente fez a confraternização e eles mandaram, escreveram um bilhetinho cada um, pra mim, é um bilhetinho, então foi o que mais, assim, me dignificou né? Durante toda a minha carreira. (Depoimento da professora A de Geografia).

No que tange aos pontos negativos, a professora pontua o desinteresse dos alunos para com a escola, e dos pais em relação à educação de seus filhos:

[...] nos últimos anos o desinteresse do aluno sabe? Talvez, eu não sei se é por correria dos pais, eu não sei o quê, mas sempre tem uma desculpa a questão dos pais estarem entregando pra escola a responsabilidade que deveria ser deles também. (Depoimento da professora “A” de Geografia).

A fala da professora “A” vai ao encontro do que Pereira (2000) preconiza, qual seja: que os problemas da profissão docente no Brasil são inúmeros e excedem os limites dos cursos de formação acadêmica, dentre eles as questões conjunturais que trazem graves consequências aos cursos de Licenciatura. Ou seja, a falta de interesse dos alunos no geral para com a escola, e o não reconhecimento da importância do conhecimento escolar sistematizado por parte destes, é uma realidade que extrapola a formação docente, e que, a nosso ver, advém da falta de uma estrutura familiar que incentive e estimule seus filhos sobre a importância de estudar como forma de possível ascensão social.

Ainda sobre essa realidade, Balzan (1983) esclarece que as mudanças políticas, econômicas, sociais, culturais e ambientais têm colocado uma série de desafios para a escola e os educadores, pois a educação escolarizada vem sofrendo críticas incessantes, seja por parte da sociedade ou pelo Estado. Isso perdura na atualidade.

Um trecho de autoria de Mellouki; Gauthier (2004, p. 538) explica a situação da escola e dos professores no presente momento:

A escola passa atualmente por um processo de avaliação que tem como pano de fundo a sua pretensa falência no tocante ao seu papel de transmissora de cultura, falência esta causada por um suposto vazio no currículo escolar e nos programas de formação de professores [...]. [...] Esse veredicto de falência cultural da instituição escolar e dos profissionais que nela trabalham é provavelmente uma

das conseqüências do contexto da globalização e de liberalização dos intercâmbios no qual estão mergulhados diversos países, intercâmbios esses que abrem caminho para a mundialização do comércio de mercadorias, do saber e dos bens simbólicos.

Nesse contexto, de “[...] rápidas e intensas mudanças que nos trazem, em diversos domínios, possibilidades e incertezas” (SOARES, 2001, p. 201), e de uma formação docente ainda muito tradicional (PEREIRA, 2000), encontra-se o profissional da educação hoje.

Ademais, este profissional se vê cada vez mais pressionado pelo Estado e pela sociedade em busca de melhores resultados, mais quantitativos do que qualitativos, como se a educação devesse funcionar com uma empresa/indústria, na qual entra matéria-prima e obtêm-se o produto final acabado e pronto para o consumo.

Esse pensamento neoliberal é muito comum, principalmente entre os gestores, e como exemplo dessas idéias pode-se citar a atual situação vivenciada na rede de ensino oficial do Estado de São Paulo.

Diante do baixo desempenho dos alunos em diferentes sistemas de avaliação, o governo estadual, por intermédio da sua Secretaria Estadual de Educação, tem implantado uma série de mudanças próprias de um pensamento político autoritário e antidemocrático.

Autoritário porque não considera a realidade escolar brasileira, e antidemocrático porque não consulta “[...] os professores [...] seus principais atores” (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 537), e o mais grave, fere antigos direitos da categoria, como o direito de se afastar do trabalho em caso de doença, por meio da limitação dos dias de afastamento.

Sem considerar a diversidade da rede oficial de ensino, e por meio do terrorismo contra os professores (há dirigentes de algumas Diretorias de Ensino que convidam os professores a se demitirem caso não concordem com as ações do Estado), o governo

estadual exige das escolas melhores resultados no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo – SARESP, para o ano de 2008.

Sem considerar a realidade dos educandos e o contexto sócio-econômico e cultural no qual está inserida a escola, o Estado cria uma política que despreza a diversidade do universo educacional, acreditando que todos os alunos são iguais e que todas as escolas dispõem de um público homogêneo e, portanto, devem ter rendimentos semelhantes.

Assim, uma escola localizada em um bairro que atende famílias com sérios e graves problemas sócio-econômicos, em que a violência faz parte do cotidiano de uma quase inexistente estrutura familiar, deve alcançar os mesmos índices de outras escolas, independente da realidade dos educandos e da própria escola.

Tal situação parece no mínimo autoritária. Afinal, o Estado, adotando uma política de mérito, na qual os professores cujos alunos obtiverem melhores índices no SARESP terão direito a um bônus no final de cada ano letivo, incentiva os “melhores” em detrimento dos “piores”, tratando a rede de ensino como uma empresa, visando resultados imediatistas.

Dessa forma, o Estado se desvia da sua obrigação maior, que é investir na educação como um todo, oferecendo melhores salários aos professores, melhores condições de trabalho a toda a equipe escolar, além de promover a inserção social dos educandos por meio de um ensino gratuito e de qualidade.

Não é possível enxergar a escola como uma ilha, alheia e imune aos demais problemas que permeiam a sociedade e, ao mesmo tempo, considerar que todas as escolas e educandos são iguais, porque não são!

Neste contexto, a formação do professor é questionada e responsabilizada pelo fraco desempenho de algumas escolas no SARESP, quando, na verdade, a problemática

educacional é muito mais complexa, envolvendo muitos outros fatores de ordem social, econômica, cultural e familiar (PEREIRA, 2000).

Sabe-se que a formação docente deve ser capaz de desenvolver também a reflexão crítica do professor quanto a essa questão, inclusive para que este possa lutar por uma escola realmente democrática, em que as diferenças sejam respeitadas e, acima de tudo, trabalhadas, pois não se trata de produzir mercadorias, mas sim, cidadãos.

Neste sentido, Balzan (1983, p. 19) corrobora que

[...] qualquer solução que pretenda se restringir aos problemas educacionais estaria fadada ao fracasso, diante de um quadro onde os aspectos políticos, econômicos e sociais antecedem, permeiam e ao mesmo tempo refletem o aspecto educacional.

Logo, restringir o sucesso e/ou fracasso da educação único e exclusivamente à pessoa do professor é, no mínimo, ingenuidade, visto que a formação desse profissional consiste em apenas um dos pontos que integram a complexa rede educacional.

No que tange à formação docente e às Licenciaturas, Pereira (2000) coloca que parece existir um consenso de que os problemas que hoje discutimos são praticamente os mesmos desde sua criação, e que estes remontam às suas origens, persistindo como não-resolvidos.

No Brasil, as discussões a respeito da necessidade de reformulação dos cursos de formação de educadores no Brasil iniciaram-se no final da década de 1970, primeiramente se pensando a reformulação dos cursos de Pedagogia e, posteriormente, das demais licenciaturas.

Em 1980, esse movimento se fortaleceu com a realização da I Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo, em oposição à chamada “Proposta Valnir Chagas” apresentada pelo MEC, que criava as denominadas licenciaturas curtas, além da idéia de se formar professores polivalentes (PEREIRA, 2000).

A partir de 1983, o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores passou a encabeçar as discussões sobre “as licenciaturas curtas” e os demais problemas da Licenciatura Plena.

Esse movimento exigia o fim das licenciaturas curtas e polivalentes, além da superação das dicotomias e desarticulações existentes nos demais cursos de licenciaturas.

Dentre os problemas, dicotomias e desarticulações que ainda permeiam as licenciaturas, Pereira (2000, p. 57 – grifos nossos) evidencia:

[...] o complexo problema da dicotomia teoria e prática, refletido na separação entre ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensando aos alunos do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo pedagógico e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola.

Assim como Pereira (2000), outros autores, a exemplo de Pinheiro (2006) e Callai (1999), denunciam que os cursos de formação de professores no geral, privilegiam alguns elementos em detrimento de outros não menos importantes.

No que diz respeito à formação acadêmica em específico, Pereira (2000) evidencia o problema da separação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas.

Para este autor, a justaposição das disciplinas de conteúdo pedagógico às de conteúdo específico colabora para a ausência de uma mínima articulação entre esses dois universos.

Na Geografia, essa realidade não é diferente, e os cursos de formação de professores enfrentam os mesmos problemas apontados por Pereira (2000), guardadas as particularidades e especificidades de cada área do conhecimento.

Segundo Pinheiro (2006), os entraves existentes na licenciatura são vários, mas, no caso da Geografia, e considerando o que revelam as pesquisas, estão relacionados à desarticulação entre a formação acadêmica e a prática docente.

Segundo este autor, esses problemas residem na organização dos cursos, em sua desvalorização por alguns institutos e professores das disciplinas específicas em detrimento das pedagógicas, além de sua pouca inserção na realidade.

Outra questão bastante discutida na formação de professores, tanto na Geografia, como nas demais licenciaturas, consiste em uma maior valorização, por parte inclusive dos próprios institutos e faculdades, do Bacharelado em detrimento da Licenciatura.

Para Pereira (2000, p. 60), essa situação reflete claramente “[...] o desprezo com que as questões relacionadas ao ensino e, mais especificamente, ao ensino fundamental e médio, são tratadas nas universidades”.

Essa maneira dicotômica de se tratar a Licenciatura e o Bacharelado nos currículos reflete a separação entre ensino e pesquisa existente no mundo acadêmico que, na maioria das vezes, não vislumbra no professor um potencial pesquisador (PEREIRA, 2000).

Na Geografia, Pinheiro (2006, p. 94) denuncia que “[...] os professores das disciplinas específicas da Geografia demonstram pouco interesse pelas questões pedagógicas, negando-as como conhecimento básico para si e como base para seus alunos, futuros professores”. E, nesse sentido, há um consenso entre Pereira (2000) e Pinheiro (2006), de que o tradicional esquema “3 + 1” (três anos de disciplinas de conteúdo e um ano de disciplinas pedagógicas), consiste em um dos desafios a serem enfrentados pelos cursos de formação de professores.

Segundo Pereira (2000), esse modelo, ainda não totalmente superado, em que as disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos precedem, e pouco se articulam com as pedagógicas, que ficam a cargo da Faculdade de Educação, constitui-se num dilema, que, somado à dicotomia existente entre Bacharelado e

Licenciatura e à desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática, contribuem para a fragmentação dos atuais cursos de formação de professores.

Com relação a essa desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática, (PEREIRA, 2000, p. 61-62) reafirma:

[...] Em outras palavras, há pouca integração entre os sistemas que formam os docentes, as universidades, e os que os absorvem: as redes de ensino fundamental e médio. [...] o que reflete [...] na separação entre teoria e prática existente nos cursos de formação de professores.

A problemática da desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática, entre a teoria e a realidade, é muito timidamente trabalhada na academia, restando apenas o estágio curricular como o momento dessa integração e, no caso da Geografia, às vezes na realização de trabalhos de campo.

Nos cursos de Geografia, os trabalhos de campo consistem na realização de visitas orientadas pelos professores, que objetivam trazer o aluno para mais perto da realidade a fim de melhor compreendê-la, desenvolvendo neste a capacidade de apreensão, análise, reflexão e intervenção.

Este foi um dos pontos ressaltados pela professora “A” durante a graduação em Geografia, pois segundo ela:

[...] a teoria acompanhava a prática, então eu tive mais aula prática do que as aulas teóricas, então quer dizer [...], o trabalho de campo ajudou muito a gente a compreender a Geografia. [...] É muito importante, o aluno vê, está em contato, igual aos tipos de rocha, eu morei numa região montanhosa, areias coloridas, vários tipos de rochas, nós desenhamos vários perfis, foi muito bom. (Depoimento da professora “A” de Geografia).

Todavia, esse tipo de prática consiste em um dos poucos momentos de integração entre a academia e a realidade, além do estágio, e Pereira (2000) denuncia que esse estágio curricular, quando mal orientado, é encarado apenas como uma exigência acadêmica necessária para a aquisição do diploma.

Concomitante a isso, Pinheiro (2006) e Callai (1999) colocam a necessidade de se extirpar da formação do profissional da Geografia a dicotomia entre bacharel e licenciado,

pois os dois são um só e, como tal, devem ter a mesma importância quanto aos aspectos de formação, à estruturação do curso e aos conteúdos desenvolvidos.

Ademais, Pinheiro (2006, p. 92 – grifos do autor) reconhece que essa dicotomia é ainda reforçada pela idéia recorrente de se acreditar que:

[...] o bacharelado tem *status* superior à licenciatura por formar o geógrafo-pesquisador, enquanto a segunda forma “apenas” o professor, cuja função se restringe à transmissão dos conteúdos resultantes das pesquisas realizadas pelos pesquisadores.

Como interessa aqui a formação do geógrafo licenciado, Callai (1999) esclarece que a dimensão pedagógica da formação do geógrafo não se resume às disciplinas pedagógicas necessárias à habilitação do professor, mas na capacidade de se perceber, e se reconhecer, como educador no interior de um processo de trabalho em que estão envolvidas pessoas, cujo objetivo final é a sua atuação na sociedade.

Para tanto, a autora sugere que a formação do geógrafo nas instituições superiores de ensino deve superar a visão positivista da Geografia e do ensino, capacitando-o a recuperar, organizar e usar as informações e o conhecimento historicamente produzido.

Durante o processo de formação desse profissional, é fundamental o desenvolvimento de um olhar geográfico que permita interpretar a realidade, analisar as questões que envolvem a sociedade e, também, a construção de proposições para o futuro da sociedade: “O ideal é oferecer ao aluno as informações, as bases necessárias para que ele se envolva intelectualmente, mas que se utilize também de suas forças efetivas no sentido de mobilizar a sua capacidade criativa” (CALLAI, 1999, p. 23).

Autores como Callai (1999), Pereira (2000), Pinheiro (2006) e Rosa (2006) levantam pontos que poderiam contribuir para o avanço e a melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores.

Com relação à reformulação curricular das licenciaturas que objetivam superar o tradicional esquema “3 + 1” (três anos de disciplinas de conteúdo e um ano de disciplinas

pedagógicas), Pereira (2000) alerta que apenas a reforma curricular pode não resolver os problemas da licenciatura, pois não bastam soluções simplistas.

Uma saída seria a instalação de fóruns permanentes de discussão e deliberação, que devem investir, por meio de estudos sistematizados, no esclarecimento da situação dos cursos de formação docente nessas instituições, de forma que as propostas curriculares sejam apresentadas ao longo desse trabalho de investigação.

Um dos equívocos dos currículos de formação de professores, segundo Pereira (2000), está no fato destes serem baseados no “modelo da racionalidade técnica”.

Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e pedagógico na sua prática cotidiana, e que se mostram inadequadas à realidade da prática profissional.

Para superar a dicotomia existente entre as disciplinas pedagógicas e as específicas da Licenciatura, o referido autor sugere a instituição das “disciplinas integradoras”, responsáveis pela articulação entre as disciplinas de conteúdo específico e as pedagógicas, e pela vinculação permanente das licenciaturas com o ensino médio e fundamental, com o objetivo de fazer “[...] a transposição do conhecimento da área para o 1º e 2º graus, de acordo com as especificidades de cada curso: prática de ensino, instrumentação para o ensino, didática especial e outras” (PEREIRA, 2000, p. 71).

Esclarece, ainda, que a formação docente, segundo as atuais diretrizes da LDB, impõe a necessidade de repensar a formação de professores no país, determinando que a formação de docentes para a educação básica aconteça em nível superior, em cursos de graduação em licenciatura plena.

Segundo Rosa (2006), alguns princípios podem orientar a política de formação de professores numa perspectiva mais democrática, cooperativa, qualitativa, transparente e

eficaz de investigar e intervir na vida cotidiana da sala de aula, tratando de desvelar a complexidade de seus problemas mediante o diálogo e a colaboração.

Para tanto, Rosa (2006, p. 23) pontua os aspectos que considera indispensáveis para atingir uma formação que contemple a complexidade da formação docente:

- I. desenvolvimento pleno do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;
- II. formação teórica, que permita ao licenciado compreender, de forma crítica, a sociedade, a educação e a cultura;
- III. formação científica consistente em sua área de conhecimento;
- IV. trabalho pedagógico como foco formativo;
- V. formação cultural ampla;
- VI. a pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social;
- VII. organização curricular que possibilite o contato do futuro professor com a realidade profissional desde o início da formação;
- VIII. compromisso social e político com a docência;
- IX. desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- X. interdisciplinaridade;
- XI. formação contínua articulada com a formação inicial.

Ou seja, tanto Rosa (2006) quanto Pereira (2000) concordam que a simples reformulação dos currículos não é capaz de resolver todos os problemas que permeiam os cursos de formação docente.

Para estes autores, as soluções simplistas estão fadadas ao fracasso: deve-se desenvolver nesse futuro professor uma atitude autônoma e crítica, comprometida com as questões sociais, políticas e culturais e, acrescenta-se aqui, ambientais.

Este professor-cidadão deve, além de dominar os conteúdos específicos e pedagógicos, reconhecer as necessidades da prática escolar, o que somente é possível alcançar se este professor for um intelectual: “[...] os professores são intelectuais, ou seja, depositários, intérpretes e críticos da cultura” (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 537), isto é, o professor deve ser consciente de seu papel transformador.

Mesmo porque formar profissionais ignorando a sua própria situação neste contexto seria tentar, mais uma vez, a manutenção do pedagogismo ingênuo, ou, na melhor das hipóteses, o “espírito da escola nova”, segundo (BALZAN, 1983).

Há um consenso de que a formação acadêmica inicial não é suficientemente capaz de oferecer ao futuro professor uma base teórica, e, tampouco prática, que consiga acompanhar as rápidas e intensas transformações próprias do atual período histórico (SOARES, 2001), o que demanda, cada vez mais, a necessidade de uma formação continuada.

É necessária uma formação contínua que se articule com a formação inicial (ROSA, 2006), promovendo um permanente diálogo entre o conhecimento teórico e a realidade, mesmo porque “A prática estabelecida no contexto de aversão à teoria não passa de *falsa prática*, tentativa impaciente de transformar o mundo sem interpretá-lo” (SOBREIRA, 1997, p. 207 – grifos do autor).

No caso específico da Geografia, a formação recebida pelos geógrafos, segundo Callai (1999), deve ser capaz de tratar das questões que dizem respeito à compreensão da realidade em que vivemos, com a perspectiva de um olhar espacial, analisando processos e não apenas fases ou estágios.

Deve, para a autora, ser capaz de interligar o conhecimento produzido pela ciência à capacidade criativa de produzir o seu próprio saber: “[...] Um cidadão que consiga refletir sobre o pensamento universal e a realidade brasileira, que busque soluções para os problemas que a sociedade apresenta” (CALLAI, 1999, p. 17). E, ainda, um cidadão que saiba reconhecer no cotidiano do lugar em que vive, expressões locais e regionais de uma realidade que é global.

Para tanto, Callai (1999, p. 18) esclarece que os cursos de Geografia devem ser capazes de:

[...] dar conta de abrir os caminhos, mas também de estruturar e fundamentar bem esses caminhos para que o geógrafo tenha a base de sua formação muito sólida, capacidade de reconhecer as possibilidades de especialização em que poderá atuar e, mais do que isso, tenha condições operacionais de desenvolvê-la.

Autores como Callai (1999) e Pereira (2000) concordam que, na formação docente, principalmente na atualidade, não existe uma receita pronta e acabada, mesmo porque é preciso ainda romper com velhos modelos e construir uma nova concepção da verdadeira função das licenciaturas na sociedade moderna:

[...] Nada está acabado e pronto de tal modo que possam existir regras finais adequadas. A sociedade está constantemente criando problemas novos de forma acelerada e os geógrafos [...] têm de ser capazes de encontrar as respostas pertinentes e isso exige mais do que treinamento em atividades técnicas: supõe conseguir pensar, refletir e analisar a realidade do espaço com base em critérios que tenham sustentação filosófica (CALLAI, 1999, p. 44).

A formação de professores nas universidades deve caminhar na direção da formulação de um projeto político-pedagógico para as licenciaturas que consiga efetivamente romper com o modelo que continua subjacente aos cursos de formação docente no país (PEREIRA, 2000).

Para se encaminhar para o final das discussões deste tópico, é fundamental discorrer sobre um outro problema da formação docente, particularmente no Brasil, e na Geografia, qual seja, a formação de professores para trabalhar com a EJA.

Trata-se de uma temática relativamente nova, tanto na literatura como um todo, mas também na Geografia; ainda são poucos os trabalhos que abordam o ensino de Geografia em classes de EJA.

Nos últimos anos, excetuada a obra de Resende (1986), que foi pioneira nessa discussão, alguns trabalhos têm sido realizados de forma a discutir a geografia escolar e a EJA, e dentre eles pode-se citar os de Neto; Vlach (2004), Macia; Katuta (2005) e Pontuschka; Lutfi (2007).

Como já foi evidenciado no primeiro capítulo deste trabalho, a EJA sempre fez parte da realidade do sistema educacional brasileiro, devido às próprias questões históricas de formação do nosso país, e cuja marca principal tem sido a exclusão das minorias.

Foram várias as campanhas e programas que visaram resolver o problema do analfabetismo, e, algumas vezes, da baixa escolaridade da população, mas muito pouco se avançou, mesmo porque a nossa educação ainda continua excluindo muitas crianças e adolescentes, o que garante a perpetuação da EJA.

No que tange à problemática de formação de docentes, avançou-se muito menos, porque ainda são poucos os cursos que oferecem disciplinas específicas para atender esta clientela.

Para se ter uma idéia, somente no ano de 2010 o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU oferecerá uma disciplina que contempla a EJA, demonstrando o descaso para com essa modalidade de ensino, conforme relatado por Piconez (2003) e Pinto (2005), entre outros.

Na Geografia, este assunto também é muito pouco tratado, inclusive na academia, pois o que se percebe é que alguns poucos pesquisadores se interessam pela temática, em geral de forma incipiente e fragmentada.

Todavia, o presente trabalho defende que a EJA só poderá se desenvolver plenamente, inclusive como modalidade de ensino que é, a partir do momento em que se admitir a necessidade e a importância de se educar os nossos jovens e adultos de forma efetiva, dentre outros aspectos. Por isso mesmo, é urgente formar professores capacitados para tal tarefa. O “vazio” em torno da EJA deve, portanto, ser enfrentado pelos gestores da educação no Brasil, bem como no meio acadêmico, por meio de políticas públicas urgentes e eficientes, pois muitos professores saem da universidade sem sequer saber que existe este público nas escolas.

Faz-se necessário, na Pedagogia e demais licenciaturas, a inclusão deste tema como parte dos programas das disciplinas pedagógicas, e quiçá, também das de conteúdo específico, e no caso da Geografia, das aulas de Prática de Ensino.

A respeito da prática de ensino, a professora “A” é favorável a uma prática de ensino de Geografia diferenciada para alunos EJA:

Deve ser sim, porque inclusive é uma das coisas que eu brigo aqui no EJA, o aluno noturno ele não tem como fazer aula prática porque ele trabalha durante o dia, ele vêm do trabalho pro colégio, às vezes nem passa em casa, vêm direto. Então eu até questionei essa questão de que é preciso se adequar ao trabalho de campo pra que ele entenda melhor, eu lembro um conteúdo na 5ª série quando eu trabalhei fuso-horário com os meninos eles falaram assim “nossa professora, eu não sabia que o Brasil tinha quatro fusos” aí eles falaram assim, “ah! Então eu tenho uma prima lá em Mato Grosso então, quer dizer que agora lá...”, eles relacionavam o horário que a gente olhava, “ah! Agora eu entendo melhor, porque quê”. Aí quando eu ensinei translação, rotação, né, a Terra que gira em torno de si mesmo e translação que leva, eles falavam “nossa é isso mesmo?”, aí eu expliquei porque que tem noite e dia. (Depoimento da professora “A” de Geografia).

Sobre os recursos utilizados para ensinar a seus alunos os conteúdos geográficos:

*Nós temos poucos recursos, nós temos o quê? Os recursos que nós temos, temos [...] alguns recursos, temos o áudio-visual, vídeos, temos também, podemos usar o laboratório de informática, mapas né, trabalhar muito com mapas é, e atividades também com eles, escrita. **Exercícios?** Isso exercícios. **Sim, no caso do laboratório de informática você acha que ele é importante para o aluno EJA?** Muito importante, eles gostam muito, porque eles visualizam, inclusive eu passei uns exercícios pra eles que tem um programa de completar, [...] os continente da Terra e aí eles relacionavam a Geografia usando a informática, eles esqueciam o acento, escreviam errado a palavra e me chamava “professora não estou acertando o que tá acontecendo?” Olha as vezes é o acento, as vezes escreveu errado, as vezes acrescentou um “s” onde não tinha, sabe interessante. (Depoimento da professora “A” de Geografia; os trechos em negrito são intervenções da pesquisadora).*

Nesse depoimento, a professora relata a importância de se utilizar outras ferramentas didáticas, uma vez que, em se tratando de alunos jovens e adultos, o cansaço de um inteiro de trabalho é uma realidade; logo, tornar a aula mais descontraída atrai a atenção dos alunos. Ao mesmo tempo, essa atividade proporciona o contato com o computador, além de evidenciar os problemas de aprendizagem da Língua Portuguesa, abrindo a possibilidade de uma frente de trabalho para o professor de Português.

Perguntou-se à professora “A” se ela acredita ser necessária uma formação acadêmica e continuada específica para que o professor possa atuar melhor ao trabalhar com EJA, e por quê:

Acredito sim, porque eu vivi essa experiência no Brasil Alfabetizado, nós tínhamos de 15 em 15 dias a formação continuada com as nossas pedagogas, supervisão, orientação e tinha também as aulas práticas, como trabalhar com o aluno, como fazer, então acho que na EJA poderia estar tendo essa mesma

proposta. **E a formação acadêmica, aquela inicial do professor, você acredita que ela deveria ser direcionada ao aluno EJA em alguns aspectos?** Sim, [...] eu vou dar um exemplo, assim como a educação especial né? Hoje já está se voltando [...] pra questão do aluno especial, então assim, deveria estar englobando a EJA, estar caminhando pra isso. **Então com a educação inclusiva, que inclui tanto a especial, como a de jovem e adulto, você acredita que na EJA ainda falta muito pra caminhar e chegar pelo menos no patamar da educação especial?** Falta. **Porque você acha que falta muito ainda?** Porque eu vejo assim, eu fico observando mais pelos nossos alunos que às vezes falam assim: “ah não professora nós podia tá aprendendo, vendo mais”, e outra coisa quando a gente reúne no CEMEPE [...] o professor [...] fala “ah não deu pra mim chegar na Europa, eu não dei Europa, eu não dei o Japão, entendeu? **Isso na EJA?** É, na EJA, então cada professor pára num ponto, não termina o que é proposto. **Então você acredita que tem que ter uma formação específica pra EJA tanto na academia quanto continuada. Isso porque a EJA é diferenciada na sua opinião? É um ensino diferente?** É diferente sim, porque eu senti, o aluno da EJA, ele traz muitas dificuldades, e em um ano [...] ele faz duas séries, ele tem muitas dificuldades, a bagagem que ele traz é pouca também. **Você fala do conhecimento escolar, né?** Tanto escolar, quanto geográfico, por exemplo, outra questão que eu brigo muito, já briguei, a questão de 1ª a 4ª, eles matam muito a Geografia. **Na sua opinião tem que ter uma alfabetização geográfica?** Geográfica melhor de 1ª a 4ª, porque na 5ª série tem que estar resgatando conteúdos de 4ª série. **Você tocou um pouquinho na questão dessa formação do aluno EJA. O que dificulta você dar um bom andamento nas aulas, você diz que eles são lentos.** É, os alunos são lentos porque tem diferenciadas idades, é diferenciado, existem 15 anos com pessoa de 40, com pessoa de 60 e muitos idosos não tem paciência, eles (os mais jovens) fazem gracinha, a gente questionou muito isso com as pedagogas aí tava um índice muito alto no início do projeto, no início do primeiro bimestre. **Índice de quê?** Assim, tava muito misturado não dava, tava maior proporção de jovens e menos adulto aí nós reunimos vimos que não tinha condições porque vários idosos desistiram de estudar por causa dos alunos mais jovens fazendo gracinha, aí alguns idosos deixaram de estudar “professora eu não dou conta desse barulho, dessa bagunça”, eles faziam muito barulho, então aí nós reunimos com as pedagogas e dividimos a sala, então colocamos na sala mais adultos da mesma idade e outro mais jovem. **E você acredita que essa tentativa de separar os jovens dos alunos adultos funciona?** Funciona. **Você acredita que é isso mesmo que tem que ser feito?** É funciona, porque vamos supor, [...] já fiz essa experiência em outra escola [...] nós fizemos isso, fizemos uma sala só de pessoas mais velhas, era tranqüilo, todo mundo aprendia, era muito melhor. **O aluno adulto aproveita mais do que quando ele está só com pessoas da mesma idade dele?** Porque ele tá com compromisso, eu tive tanto aqui como lá na outra escola, alunos que estão fazendo EJA porque o trabalho exigiu, o trabalho pediu senão elas iam perder o serviço. Então as pessoas precisam concluir a 8ª série “eu estou aqui, mas eu tô com a cabeça doendo com esses meninos gritando, fazendo gracinha e eu tô aqui aproveitando meu tempo no máximo porque é o meu serviço que está em jogo”. **Tem também, você encontrou muitos casos já que tem tanto tempo que você trabalha com EJA, daqueles que procuram a EJA pra poder ingressar no mercado de trabalho?** Sim, tem uns que querem, [...] os locais que eu freqüento, vou ao açougue, ao supermercado então eles querem fazer em tempo rápido, só ir fazer as provas na escola e não freqüentar a escola todo dia porque não agüenta, porque tem que trabalhar, levantar três da manhã, levantar quatro da manhã, tem muito. **E tem aqueles também que atualmente estão desempregados e vem pra escola porque estão sem emprego e o mercado exige uma formação, uma escolaridade maior e uma qualificação?** Isso. (Depoimento da professora “A” de Geografia; os trechos em negrito são intervenções da pesquisadora).

A fala da professora “A” vai ao encontro do que, a nosso ver, ainda falta para a EJA, qual seja, uma formação inicial e continuada que realmente contemple as especificidades deste aluno, a exemplo do que já existe para a Educação Especial.

Outro ponto levantado foi a dificuldade de se completar o conteúdo programático em virtude da redução do tempo de um ano para seis meses, algo que preocupa os professores que trabalham na EJA, e que demanda um trabalho sério e conjunto sobre quais conteúdos se deve privilegiar. É uma tarefa difícil, tendo em vista a ausência de um conhecimento escolar sistematizado por parte dos alunos.

Com relação à Geografia, a professora “A” relata que os alunos não dominam os conteúdos geográficos, dificultando a introdução de novos assuntos. Além disso, a professora coloca em debate outro elemento bastante polêmico dentro da EJA: a separação ou não dos alunos mais jovens dos alunos mais velhos.

A nosso ver, a separação dos alunos mais jovens dos alunos mais velhos poderia ser uma solução com vistas a melhorar o aproveitamento desses alunos mais velhos.

Durante a nossa permanência na escola, assistiu-se a muitas reclamações de alunas mais velhas, junto à supervisão. Segundo elas, os alunos mais jovens não queriam aprender e, pior, atrapalhavam os que queriam estudar. Alguns alunos e alunas chegaram a dizer que deixariam de estudar, caso não se separasse esses alunos mais jovens dos mais velhos.

Este é um grave problema presente na EJA. Todavia, não há consenso entre os especialistas sobre a melhor forma de solucioná-lo; de um lado, há aqueles que defendem a junção dos alunos mais jovens com os mais velhos, enquanto outros defendem a separação desses alunos. Ou seja, é um debate polêmico, mas que ainda se encontra bastante embrionário.

A nosso ver, cabe à equipe gestora e docente de cada escola identificar a alternativa que melhor se adequa à sua realidade, posto que há situações em que a separação dos alunos mais jovens dos mais velhos pode proporcionar uma melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, há realidades em que a junção desses alunos e a troca de experiências entre os dois grupos podem motivar a turma como um todo.

Questões como a formação docente específica, a seleção de conteúdos, a separação ou não dos alunos conforme a faixa etária, entre outros, mostram que a EJA é diversa, complexa, e como tal, exige que os debates se aprofundem na busca de alternativas que possam melhorar a aprendizagem desses alunos. Tais debates envolvem os gestores da educação nacional e municipal, a administração das escolas, e os profissionais da educação, em todos os níveis de ensino, inclusive na academia.

Diante do exposto, no próximo capítulo “Em busca de uma aprendizagem significativa dos conteúdos geográficos: desafios e alternativas no campo da EJA”, apresentar-se-á, primeiramente, a realidade da instituição escolar pesquisada, e, posteriormente, discutir-se-á a aprendizagem dos conteúdos geográficos por intermédio de uma prática realizada com os alunos da 6ª série (ciclo 3) e 8ª série (ciclo 4), do ensino fundamental.

3 EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS: desafios e alternativas no campo da EJA

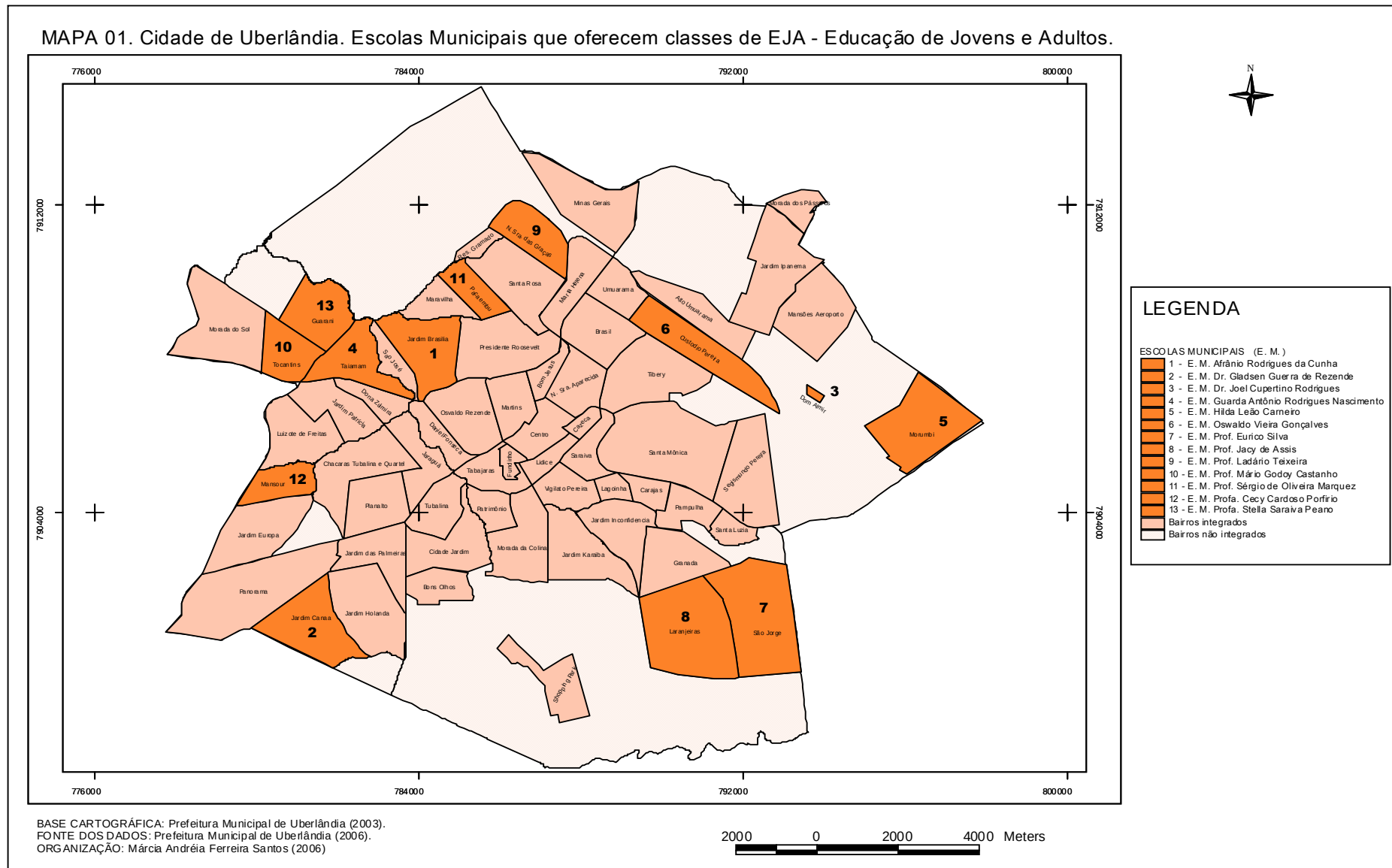
Neste capítulo final, abordar-se-ão as questões mais práticas da pesquisa, tais como a instituição escolar pesquisada, a entrevista realizada com uma das professoras, e as atividades desenvolvidas com os alunos em sala de aula.

3.1 O *lócus* da pesquisa: algumas considerações acerca da realidade da Escola Municipal Prof. Eurico Silva

A Escola Municipal Prof. Eurico Silva, escolhida em razão da proximidade e facilidade de acesso, localiza-se na área periférica da cidade de Uberlândia, MG, à Rua Antônio Alves dos Santos, nº. 39, no Conjunto Viviane (Cf. MAPA 1), e atende os alunos dos bairros São Jorge I, II, III e IV, Seringueiras, São Gabriel I e II, Aurora I e II, Regina, Granada e Shopping Park, além daqueles que habitam o referido conjunto.

Cabe esclarecer que o MAPA 1, apresentado a seguir, está organizado sob a forma de bairros integrados, que consiste na racionalização da quantidade de “bairros” existentes na cidade, por meio de critérios como a homogeneidade de cada setor, os limites naturais, as características geográficas, de uso e ocupação do solo, bem como o sistema viário (PMU, 2006).

Visa ainda criar condições para um estudo detalhado da atual malha urbana, isto é, propõe um sistema racionalizado de divisão do espaço, o qual facilita o trabalho dos órgãos



MAPA 1 - Localização das Escolas Municipais de Uberlândia, MG, que oferecem classes de EJA no período noturno em 2006.

públicos e das entidades privadas, bem como orientar a população no que tange à sua localização dentro da cidade (PMU, 2006).

Por isso, não é possível se visualizar o Conjunto Viviane no mapa, mas sim o bairro São Jorge, que além de englobar o Conjunto Viviane, abrange outros bairros dos arredores. Assim, a escola pesquisada encontra-se situada na área representada pelo número 7, ou seja, São Jorge.

A criação e a abertura da escola se deram por meio do Decreto Lei nº. 5430, de 16 de dezembro de 1991, autorização de funcionamento pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação nº. 844/92, publicado em 05 de dezembro de 1992, e portaria da Secretaria Estadual de Educação nº. 1112/92, de 29 de dezembro de 1992.

A inauguração oficial ocorreu em 17 de janeiro de 1992, com o funcionamento em três turnos (manhã, tarde e noite), atendendo ao Ensino Básico nas modalidades fundamental (1ª a 8ª séries) e Ensino Compacto (hoje EJA) a partir de 1999.

Segundo documentos internos, a escola, ao longo da sua história, tem experimentado diversos avanços, tais como a melhoria do nível sócio-econômico da clientela; menor rotatividade dos profissionais em alguns turnos, devido ao maior número de efetivos; a implantação do laboratório de informática em 1999, e a instalação da Internet (Rede Mundial de Computadores) em 2005; a conquista de melhorias significativas na rede física (construção e melhoria da área de lazer, muro, estacionamento, quadra de peteca e alarme); diminuição da violência com a maior participação da comunidade, em parceria com a Patrulha Escolar; formação do Conselho Escolar com representantes de todos os segmentos; a eleição direta do Administrador Escolar. Em 1998, a escola foi a precursora deste processo, sendo a primeira escola da rede municipal de ensino a realizar eleições para a direção. Finalmente, a conquista de um espaço para discutir e propor melhorias e

soluções concretas para os desafios da nossa realidade escolar, por meio de estudos e reflexões acerca do projeto político-pedagógico da escola.

Todavia, seus gestores e o corpo docente reconhecem que há muitos desafios a enfrentar, principalmente em relação à autonomia da administração financeira e dos recursos provenientes da Prefeitura Municipal, uma vez que estes não atendem as reais necessidades da instituição educacional: a quadra de esportes continua sem cobertura, o laboratório de Ciências ainda está sendo equipado, além da ausência de uma Associação de Pais e Mestres.

Conforme os documentos internos, a escola tem como objetivo fornecer o conhecimento sistematizado aos alunos, de acordo com o currículo nacional do MEC, trabalhar paralelamente os temas transversais, junto com os conteúdos da parte diversificada, seguindo a filosofia aconselhada pela Secretaria Municipal de Educação, que são os princípios da Escola Cidadã: convivência humana integradora, gestão democrática, currículo e construção de saberes orientados para a formação ampliada do estudante, e avaliação emancipatória e dialógica.

Estes princípios têm fundamentado a elaboração do projeto político-pedagógico da escola, além de permear as atividades realizadas pela mesma.

Ressalta-se que o perfil de atendimento da escola transformou-se ao longo dos anos, pois das 11 salas de 1ª série atendidas em 1992, atualmente a escola possui apenas três, sendo que a demanda maior migrou para a faixa etária de 5ª a 8ª séries.

Segundo a fala de alguns professores, a E. M. Prof. Eurico Silva é vista como referência, como um modelo a ser seguido por outras escolas da rede; apesar das dificuldades materiais, tem realizado um bom trabalho junto à comunidade.

O primeiro contato da pesquisadora com a escola deu-se no mês de abril de 2007 por intermédio da vice-diretora, que também é professora de Geografia, e pelas duas supervisoras do período noturno.

O primeiro passo foi esclarecer a vice-diretora e uma das supervisoras algumas questões relativas à pesquisa, tais como os objetivos, os referenciais teóricos, além de maiores detalhes sobre o desenvolvimento das observações e intervenções que se pretendia realizar em sala de aula.

Depois disso, a supervisora comunicou a uma das professoras, aqui denominada pela letra “A”, responsável pelas aulas de Geografia de todas as turmas de 8ª série e uma de 5ª da EJA, que se pretendia realizar uma pesquisa de mestrado com algumas turmas da escola.

No início, a professora “A” não se mostrou muita disposta a receber a pesquisadora nas suas aulas, mas a intervenção da supervisão, aliada a maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, explicitando que não se queria fiscalizar, mas auxiliar e contribuir no que fosse necessário, foi suficiente para que a mesma mudasse de opinião.

A referida professora até nos relatou que, apesar de muitos professores não aceitarem estagiários, ela não tem nada contra, e assim obteve-se a permissão para iniciar as observações, logo que findasse a semana de provas.

Todavia, também era preciso acompanhar outra turma de uma série diferente, para saber se a realidade muda de uma série para outra.

Assim, juntamente com uma das supervisoras, estudou-se qual poderia ser a outra turma a ser pesquisada. Contudo, havia um outro obstáculo a ser transposto, uma vez que a outra professora de Geografia, aqui denominada pela letra “B”, e que leciona para as 5ª, 6ª e 7ª séries, não tinha a intenção de receber estagiários, pelo menos naquele semestre.

Contudo, após uma reunião com a referida professora, a equipe de supervisão e a pesquisadora, foi acordado que seria possível acompanhar uma 6ª série, desde que não fossem realizadas as observações, mas apenas as intervenções programadas pela pesquisadora.

Durante essa reunião com a supervisora, pôde-se acompanhar o entra e sai de alunos da sala de Orientação e Supervisão. Esse fluxo é maior, principalmente no primeiro horário, visto que muitos alunos chegam atrasados devido ao horário de trabalho. Ademais, muitos alunos tinham perdido as avaliações da semana anterior, e por isso procuravam a supervisão para solicitar novas provas.

Essa situação evidencia bem a realidade da EJA, qual seja a difícil tarefa dos alunos e da escola, em conciliar *trabalho* e *estudo*, o que também explica o elevado número de faltas, impedindo e prejudicando um maior envolvimento dos alunos com a escola.

Essa é uma problemática que permeia a EJA desde os primeiros programas educacionais lançados no Brasil, pois os alunos são, em sua grande maioria, trabalhadores e trabalhadoras, donas de casa com suas atividades domésticas e filhos para cuidar, o que transforma o ato de estudar em algo bastante desgastante.

Trata-se de um problema histórico da educação escolar de jovens e adultos, que perdura do Brasil Império até os dias atuais, e para o qual as políticas públicas não têm sido capazes de propor soluções realmente eficazes e comprometidas com a questão do aluno trabalhador.

Durante a realização das observações em sala de aula, constatou-se que os casos de indisciplina se limitavam aos alunos mais jovens e não nos mais velhos, o que demonstra a necessidade de se re-pensar a necessidade, ou não, de separá-los por meio do critério da idade, conforme mencionado no capítulo anterior.

A certeza que se tem é que os alunos mais velhos são, infelizmente, prejudicados pelos mais jovens, que, talvez devido à imaturidade, não conseguem se dedicar e aproveitar os momentos dentro da sala de aula, enquanto que os mais velhos, devido às próprias dificuldades da vida, não podem e não querem mais perder o escasso e precioso tempo.

Essa realidade é bastante incômoda, pois a busca dos adultos por conhecimento, melhor escolaridade e formação, é sensivelmente prejudicada pela presença de adolescentes que não enxergam, pelo menos por enquanto, a importância dos estudos como alavanca para melhores condições de trabalho e uma vida melhor.

Com relação à indisciplina, uma das supervisoras relatou que, na época em que o período noturno atendia ao ensino regular, os problemas de indisciplina de alunos e brigas entre alunos e não-alunos na parte externa da escola eram maiores, e que tal situação melhorou substancialmente a partir do momento que se passou a funcionar apenas com a EJA.

Segundo ela, os alunos da EJA são mais tranquilos, pacientes e são pessoas que, na maioria das vezes, precisam aproveitar o máximo possível o tempo de permanência na sala de aula, porque lá fora têm outras atividades, como o trabalho e a família, que consomem todo o seu tempo e energia.

De acordo com os dados coletados no ano de 2007, a escola atende, no período noturno, mais de 500 alunos, matriculados nos 3º e 4º ciclos, além dos alunos matriculados nos ciclos 1 e 2, ou seja, de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, somente com alunos da EJA.

Diante da necessidade de se compreender melhor como é que se desenvolve a EJA no município de Uberlândia, durante a pesquisa de campo realizou-se uma série de diálogos com a equipe de supervisão do período noturno, composta por duas pedagogas.

Seria injusto deixar de ressaltar aqui a boa vontade da equipe de supervisão em contribuir para a realização desse trabalho. Sempre muito solícitas e simpáticas, as duas supervisoras estavam dispostas a sanar as dúvidas e questionamentos necessários ao maior entendimento do processo de transição do antigo Ensino Compacto para a EJA.

Dentre os diversos diálogos com a equipe de supervisão, chamou a atenção o fato de a própria equipe escolar não conhecer, pelo menos de forma aprofundada, o que vem a ser a EJA, quais seus objetivos, o currículo mínimo a ser cumprido, além da ausência de um projeto político-pedagógico elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, que oriente as escolas quanto ao “*o que ensinar*” e “*como ensinar*”.

A nosso ver, a inexistência de algo como um documento norteador, que aqui poderia ser denominado de Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação para a Educação de Jovens e Adultos, elaborado de acordo com as Propostas Curriculares para a EJA do MEC, contribui para o fato da equipe escolar, particularmente, os professores, se sentirem inseguros quanto aos conteúdos e a melhor forma de trabalhá-los de acordo com as reais necessidades dos educandos.

O único documento oficial elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do seu Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, e pelo qual a escola pode se orientar com relação à Geografia e à EJA, se resume a três páginas, com o título de “Conteúdos Disciplinares de Geografia – Educação de Jovens e Adultos/2007” (PMU, 2007).

O documento é dividido em quatro períodos, que correspondem a 5ª e 6ª séries (3º ciclo da EJA), e 7ª e 8ª (4º ciclo) do ensino fundamental. Os conteúdos geográficos de cada série e/ou ciclo, são divididos em temas e subtemas, quais sejam:

Para a 5ª série, os temas são:

- Introdução aos estudos da Geografia;

- A Geografia como possibilidade de construção do mundo;
- O lugar de vivência como conquista da cidadania;
- Condições de vida e trabalho do aluno;
- Introdução a Cartografia, como forma de representação e expressão dos fenômenos socioespaciais e temporais.

Subtemas:

- A construção do conceito e importância da Geografia no contexto das transformações ambientais e temporais;
- Desafios, perspectivas, inclusão e exclusão do trabalho, da economia, do consumo e do lazer;
- Como se localizar no espaço a partir do espaço de vivência dos alunos;
- Brasil: O espaço da natureza e as relações humanas estabelecidas;
- A importância, as características e as inter-relações dos fatores e elementos naturais;
- O equilíbrio e o desequilíbrio ambiental em diferentes escalas espaciais (do local ao planetário);
- A velocidade das transformações históricas e a velocidade das transformações naturais (geológicas);
- Trabalho com diferentes mapas temáticos.

Para a 6ª série, os temas são:

- Brasil: as diferentes formas de organização do espaço geográfico, como resultado das relações históricas entre os diferentes grupos sociais e a natureza;
- As diferentes formas de regionalização (Goeconômica, IBGE, etc.);

- Trabalho com diferentes mapas temáticos e diferentes escalas geográficas (do local ao nacional), interrelacionando-os e analisando os desdobramentos do sistema político-econômico na organização do espaço local, regional e nacional.

Subtemas:

- Construção do conceito de lugar, localização e orientação espacial, como porção do espaço geográfico apropriado a vida cotidiana (o lugar revelador);
- A dinamicidade, movimentos, valores, conflitos, possibilidades sociais e as características naturais das regiões estudadas.

No que tange a 7ª série, os temas são:

- O Espaço Mundial: A geografia como instrumento de compreensão das múltiplas relações entre os diferentes lugares, povos e nações;
- Estudos do espaço mundial, através de diferentes mapas temáticos: extensão territorial, fusos horários, clima, vegetação, impactos ambientais, industrialização etc.;
- Os problemas socioeconômicos dos países com grandes contrastes sociais e o sistema político-econômico que os engendraram.

Subtemas:

- O espaço mundial e as diferentes formas de regionalização e organização do espaço mundial;
- A América subdesenvolvida (ênfase ao Mercosul);
- África;
- Ásia subdesenvolvida.

Para a 8ª série, os temas são:

- O Espaço Mundial: A Geografia como instrumento de compreensão das múltiplas relações entre os diferentes lugares, povos e nações;
- Estudos do espaço mundial, através de diferentes mapas temáticos;
- O consumismo capitalista nos países do Norte e os impactos socioambientais no mundo globalizado;
- As relações de poder político, econômico, cultural, científico-informacional, etc., dos países de pequenos contrastes sociais entre si, e destes com os países do Sul.

Subtemas:

- Estudo dos diferentes países e povos a partir dos aspectos da realidade vivenciada pelos alunos, ou seja, o lugar que modifica e modificado pelo “mundo globalizado”;
- Impactos ambientais e a criação de espaços cada vez mais artificializados: América desenvolvida; Japão; Europa; Países da Comunidade dos Estados Independentes; Oceania; Antártida (estudo de caso).

Trata-se de um documento sucinto, porém com temas abrangentes, que abordam assuntos atuais e complexos; por isso, exigem dos professores de Geografia uma boa formação inicial e continuada.

Sabe-se que a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia oferece diversas atividades para os professores da rede, como cursos, mini-cursos, palestras, seminários, como forma de promover a capacitação dos seus profissionais. Todavia, a construção democrática, com uma forte participação dos professores, de uma Proposta Curricular para a EJA, que contemple todas as áreas do conhecimento, é uma necessidade urgente.

Para a construção da Proposta, é de fundamental importância, inclusive para direcionar e auxiliar os trabalhos, consultar a Proposta Curricular de Geografia para a Educação de Jovens e Adultos do MEC (BRASIL, 2001b, 2002).

Esse documento, conforme colocado no Capítulo 2, tem por finalidade “[...] subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais, bem como nas instituições e escolas que atendem ao público de EJA”, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s do Ensino Fundamental, mas considerando “[...] as especificidades de alunos jovens e adultos, e também as características desses cursos” (BRASIL, 2002, p. 7).

O processo de construção dessa proposta também pode ser usado como um momento de capacitação de toda a equipe escolar, pois as discussões devem envolver os professores, para que estes possam ser co-responsáveis pela sua elaboração, mas, principalmente porque os professores são os principais atores da escola, instituição cultural no sentido pleno do termo (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004).

Por outro lado, uma das supervisoras relatou que a mudança básica do antigo ensino compacto para a EJA em Uberlândia consistiu basicamente na mudança da carga horária semestral.

Foram acrescentadas 66 horas e 40 minutos de *Atividades Complementares*, em que os professores devem desenvolver projetos com as turmas e o restante, 333 horas e 20 minutos, são destinados às aulas presenciais, totalizando 400 horas.

No antigo Ensino Compacto, as aulas iniciavam às 18h 10min para totalizar as 400 horas exigidas pela legislação, enquanto na EJA as mesmas passaram a iniciar as 19:00 horas, sendo exigido em ambas modalidades a frequência mínima de 75%.

Outra particularidade da EJA foi a extinção da chamada *reclassificação* que, no Ensino Compacto, consistia na aplicação de uma prova no final do semestre para compensar a carga horária daqueles alunos que tinham frequência inferior a 75%.

Uma das queixas da equipe de supervisão da escola é que a transformação do Ensino Compacto em EJA se deu de forma confusa e desordenada, pois a escola não recebeu orientações e tampouco informações sobre esta nova modalidade, o que, de certa forma, ocasionou a mudança apenas na denominação. Isto é, as escolas não foram preparadas para promover as mudanças necessárias, e exigidas pelo MEC, inclusive porque muitos nem sabem do que realmente se trata.

Este relato demonstra o despreparo dos órgãos gestores e da equipe escolar diante de uma nova realidade, e isso, a nosso ver, é responsabilidade do MEC, que não se organizou para prepará-los quanto à institucionalização de uma nova política para a educação para jovens e adultos.

Segundo uma das supervisoras, tanto as escolas quanto seus administradores e professores não receberam nenhuma normativa esclarecendo/estabelecendo as novas diretrizes propostas pela EJA que, por essa razão, na prática, pouco ou nada se distingue do regime anterior.

Assim, fica uma crítica ao Estado, que não capacita as instituições escolares (gestores, equipe escolar) para a correta migração de uma modalidade para outra, ocasionando, em síntese, uma mudança apenas nominativa, sem grandes reflexos sobre a realidade da dinâmica escolar.

Nos próximos tópicos intitulados “O vídeo como ferramenta didática na prática escolar com alunos da 6ª série (3º ciclo) da EJA” e “O vídeo como ferramenta didática na prática escolar com alunos da 8ª série (4ª ciclo) da EJA”, apresentar-se-ão as práticas realizadas com os alunos das 6ª e 8ª séries, 3º e 4º ciclos, respectivamente.

3.2 O vídeo como ferramenta didática na prática escolar com alunos da 6ª série (3º ciclo) da EJA

No presente tópico, assim como no próximo (3.3.), discutir-se-ão as práticas realizadas em uma turma de 6ª série (3º ciclo), e uma de 8ª (4º ciclo) da EJA, como parte integrante da pesquisa de campo, com o objetivo de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos por intermédio do vídeo como ferramenta didática.

As temáticas apresentadas pelos vídeos estão de acordo com os conteúdos previstos para serem trabalhados pelas professoras “A” e “B” em sala de aula.

Na 6ª série, trabalhou-se a Região Nordeste, conforme consta do documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, intitulado “Conteúdos Disciplinares de Geografia – Educação de Jovens e Adultos/2007”, tema: “As diferentes formas de regionalização (Goeconômica, IBGE etc.)” (PMU, 2007).

Na 8ª série, trabalhou-se o continente africano, conforme recomendações da professora “A”, pois, segundo ela, os alunos não haviam tido qualquer contato com esse conteúdo, levando-a a priorizar o estudo da África nas oitavas séries.

A atitude da professora “A” de selecionar e priorizar alguns conteúdos vai ao encontro do que se preconiza para a EJA, mas também em consonância com o que Morin (2004, p. 22) delinea sobre o profissional docente:

[...] O docente como ator participante se faz guia e observador; mostra sabedoria e liderança; anima, utiliza uma abordagem socrática ou interativa e torna-se sensível às necessidades dos alunos, colaborando com eles. Ele adquire competência em teorização, na escrita ao narrar a experiência, e exercita o espírito crítico na utilização de pesquisas.

Nesta pesquisa sempre se teve em mente que a escola e os alunos não seriam meros objetos de investigação, mas sim atores principais. A pesquisadora deveria, acima de tudo, respeitar e agradecer a oportunidade de conviver com estes atores, “[...] sem se esquecer de integrar seu ato na totalidade, no conjunto” (MORIN, 2004, p. 23).

Almejava-se não ser visto como um pesquisador desconhecedor da realidade escolar, e que estivesse ali somente para criticar; sempre se quis conhecer mais, desvendar, e aprender, pois segundo Morin (2004, p. 24):

[...] o meio educativo ou escolar é composto de um conjunto de variáveis em interação, e pode ser percebido como sistema sem dúvida estruturado, mas possuindo o dinamismo de um organismo vivo devido às pessoas que o compõem.

O objetivo era auxiliar na busca de alternativas para um ensino de qualidade, sem imposição, mas procurando uma integração entre a academia e a realidade, tarefa bastante árdua tendo em vista a complexidade do real.

Procurou-se uma convivência harmoniosa com os professores diretamente envolvidos, com os demais professores, com as equipes de supervisão, direção e secretaria, bem como com o pessoal de apoio, além dos alunos; somente assim poder-se-ia realizar um trabalho que envolvesse a escola como um todo.

Nesse sentido, tentou-se desenvolver a pesquisa, principalmente a de campo, segundo os preceitos da Antropopedagogia colocados por Morin (2004), que traz da Antropologia o respeito ao educando pelo pesquisador, observador participante, que deve agir com empatia, simpatia sem prejudicar o desenvolvimento da Pedagogia, e com a condição de ser bem aceito pelos grupos.

Por isso mesmo, solicitou-se à escola (direção, supervisão, professores e alunos) a autorização para acompanhar as aulas, realizar as intervenções, apresentar os vídeos, aplicar os questionários, pesquisar os documentos junto à secretaria, e gravar as entrevistas.

Segundo Morin (2004), a Antropopedagogia tem como finalidade essencial captar o sentido e as significações dos acontecimentos pedagógicos; visa tanto o questionamento de uma problemática quanto a resolução de problemas; constitui-se em uma abordagem dinâmica que é difícil se fixar em uma definição, mas que pode definir-se como método de

pesquisa que utiliza o essencial da *démarche* antropológica em prol da Pedagogia para facilitar uma compreensão e uma avaliação dos fenômenos educativos:

[...] Em suma, a antropopedagogia se consagra a descobrir toda estratégia que permita a expressão a mais completa e a utilização a mais criativa das forças vivas da comunidade que está vivendo um projeto educativo social (MORIN, 2004, p. 53).

Para promover a participação de todos os integrantes da escola, principalmente dos alunos, foram observados alguns dos preceitos da pesquisa-ação integral (PAI), que, por sua vez, exige a participação dos atores em todas as etapas do processo.

Para Morin (2004), a pesquisa-ação é participativa por essência. A participação dos atores e dos pesquisadores é analisada em suas diferentes formas e graus de intensidade e destinada à democratização das práticas educativas e sociais, nos campos em que ocorrem a pesquisa e a ação.

Nos primeiros encontros com os alunos, discutiu-se e firmou-se uma espécie de contrato aberto, no qual foi colocado que o pesquisador não é o único responsável da pesquisa, pois a participação dos educandos é fundamental para a sua efetivação.

Esclareceu-se também o(s) objetivo(s) da pesquisa, o porquê de se ter escolhido aquele público, as atividades que seriam desenvolvidas, o que proporcionou uma maior aproximação entre os atores da pesquisa (pesquisador, alunos e professor).

No total foram quatro meses de pesquisa de campo, de abril a agosto de 2007.

No que tange mais especificamente aos passos da pesquisa de campo, os primeiros dias na escola foram de observação, para conhecer as turmas, os alunos, os professores, enfim a dinâmica da escola, e, assim, conquistar a confiança de todos.

Os momentos de intervenção foram realizados, conforme referido acima, com duas turmas, uma do ciclo 3 e outra do ciclo 4, nas quais o vídeo foi trabalhado como ferramenta didática.

A escolha do vídeo como ferramenta didática se deu em virtude da necessidade de se trabalhar o conteúdo em um tempo bastante reduzido, de forma que era preciso aproveitar o tempo de permanência do aluno na sala de aula. Outro elemento importante: oferecer uma prática que fugisse da aula tradicional, e que fosse menos cansativa, inclusive para prender a atenção dos educandos.

Na 6ª série, realizou-se uma atividade sobre a Região Nordeste; na 8ª série, sobre a África.

Ressalta-se que os vídeos utilizados nas práticas foram tomados a título de empréstimo, e pertencem ao acervo da biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia.

Antes da apresentação dos vídeos, cada aluno recebia um roteiro para o acompanhamento do filme, conforme os ANEXOS 2 e 3, que continha o título, autor, direção e outras informações relativas à obra que iriam assistir.

Na 6ª série, projetou-se uma gravação da série especial “Morte e Vida Severina”, baseada na obra de João Cabral de Melo Neto, e, na 8ª série, os dois documentários “Terra ao sul do Saara” e “O vale do rio Nilo e seus habitantes” de autoria da Enciclopédia Britânica – Barsa Vídeo.

Também se solicitou que, no decorrer do filme, os alunos observassem, e anotassem no caderno, informações sobre os personagens, os aspectos físicos e humanos da(s) paisagem(s), os grupos sociais, a(s) temática(s) central(is) trabalhada(s) e outros.

Esta atividade de anotação dos elementos dos filmes foi importante para que os alunos, acostumados com as tradicionais aulas com quadro, giz e professor, não confundissem aquele momento com uma simples sessão de cinema.

A entrega dos roteiros, ainda antes do início da apresentação dos vídeos, já gerou murmúrios entre os alunos, pois perceberam que era necessário prestar atenção nos detalhes, realizar anotações, algo novo para eles. Enquanto os alunos mais jovens se

sentiam um pouco incomodados, os mais velhos já demonstravam certa preocupação, tanto que pediam que as luzes continuassem acesas para fazerem suas anotações.

Esse momento foi fundamental para eliminar a idéia de alguns alunos, segundo a qual quando um professor não quer dar aula, ele leva para a sala de vídeo, conforme depoimentos de alguns alunos.

Ao final da apresentação dos vídeos, discutia-se com os alunos os aspectos gerais, como os personagens, os temas, as paisagens e outros retratados no filme. Os alunos tinham a oportunidade de verbalizar seus pontos de vista.

Muitos alunos disseram que era mais fácil aprender Geografia daquela forma, visualizando a realidade por meio das imagens de um filme, e que, quando apenas se lê os conteúdos, estes nem sempre ficam tão claros, ou seja, mesmo antes de se aplicar os questionários avaliativos, já se percebia algumas vantagens dessa ferramenta didática, pois, no mínimo, trouxe o debate sobre a aprendizagem para a sala de aula.

Após o debate em sala de aula, os alunos recebiam o questionário avaliativo, composto de perguntas abertas em linguagem acessível, como forma de avaliar a aprendizagem por meio da escrita.

E por falar em avaliação, Luckesi (1994) alerta que as atuais práticas da avaliação educacional escolar estão a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação e, para se propor um rompimento com tais práticas, tem-se que necessariamente situá-la em um contexto pedagógico, colocando a avaliação escolar a serviço de uma Pedagogia que entenda a educação como mecanismo de transformação social.

Esta atividade avaliativa revelou que os alunos da EJA possuem sérias dificuldades de expressar no papel as suas idéias, resultado, a nosso ver, dos longos anos de ausência escolar, da falta de contato com a leitura, o que demanda um trabalho conjunto

dos professores, particularmente, dos de Língua Portuguesa, a fim de melhorar as habilidades de leitura, interpretação, compreensão, e redação.

No caso dos alunos mais jovens, os anos ausentes da escola podem não ser os responsáveis pelas dificuldades de redação, mas sim a frágil formação recebida nas séries iniciais do ensino fundamental, problemática que também é comum dentre os alunos do ensino regular.

Os vídeos trabalhados nas 6ª e 8ª séries foram escolhidos de forma a auxiliar a compreensão dos conteúdos geográficos. Contudo, privilegiou-se uma abordagem crítica e desmistificadora, inclusive para revelar aos alunos que a organização do espaço geográfico é resultado da luta de interesses.

Uma leitura de mundo que seja capaz de revelar que “[...] as representações espaciais só têm verdadeiro significado para aqueles que as sabem ler, e esses são raros; dessa forma, as pessoas não irão perceber até que ponto foram enganadas [...]” (LACOSTE, 2004, p. 40).

Além dos aspectos físicos e humanos, os vídeos também apresentam os aspectos políticos, culturais e ambientais, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de se pensar o espaço como um todo e, nesse sentido, Lacoste (2004, p. 53 – grifos do autor) corrobora que:

[...] O desenvolvimento do processo de espacialidade diferencial acarretará, necessariamente, cedo ou tarde, a evolução, a nível coletivo, *de um saber pensar o espaço*, isto é, a familiarização de cada um com um instrumento conceitual que permite articular, em função de diversas práticas, as múltiplas representações espaciais que é conveniente distinguir, quaisquer que sejam sua configuração e sua escala, de maneira a dispor de um instrumental de ação e reflexão. Isso é que deveria ser a razão de existir da geografia.

Assim, para trabalhar a Região Nordeste na 6ª série, escolheu-se uma série especial baseada na obra de João Cabral de Melo Neto, intitulada *Morte e Vida Severina*, realizada pela Rede Globo de Televisão, no ano de 1981.

Trata-se de uma adaptação do poema de igual nome, que conta a história de um retirante nordestino, Severino, que migra para a cidade grande em busca da sobrevivência. O vídeo mostra os diferentes momentos dessa viagem em direção a Recife, capital de Pernambuco, com uma riqueza de detalhes que permitem ao educando participar da viagem. É como se os expectadores pudessem se colocar no lugar de Severino, sentir as suas tristezas, angústias e decepções.

Durante a realização do debate, cada aluno recebeu uma cópia do poema de autoria de João Cabral de Melo Neto, como forma de apresentar e promover a leitura do texto original, mas também para auxiliar e embasar as discussões em classe.

Prevendo falta de tempo para que os alunos procurassem o significado das palavras desconhecidas no dicionário, a pesquisadora preparou uma lista de palavras com seus respectivos sinônimos e a repassou aos alunos.

Ao término do debate, foram aplicados 16 questionários avaliativos. O questionário é composto de quatro perguntas abertas, conforme o ANEXO 4, e os trechos das respostas dadas pelos alunos serão apresentados no decorrer do texto, respeitando a escrita dos alunos.

Dos 16 questionários aplicados sobre o filme “Morte e Vida Severina”, será descartado um, porque o aluno faltou à aula no dia da apresentação do filme.

Dos 15 alunos que participaram da atividade, 13 responderam ter gostado de assistir ao filme, e dois disseram não terem gostado.

Os nomes dos alunos serão representados apenas pela primeira letra do nome. Assim, dos dois alunos que disseram não ter gostado do filme, destaca-se a fala de F (22 anos, servente), que relata que “*ele [o Severino] sofreu muito para sobreviver e terminou morrendo de injusta*”, ou seja, o aluno alega que não gostou do filme porque o personagem

do Severino sofre muito durante a sua peregrinação até Pernambuco, e chegando lá, percebe que os problemas sócio-econômicos também estão presentes nas grandes cidades.

Quanto aos alunos que gostaram do filme, destacam-se os seguintes trechos:

Sim. Por causa das paisagem, as músicas são muito engraçada e por que explica muito sobre a região Nordeste e um filme que chama muita atenção. (V, 15 anos, estudante).

Sim. Por que mostra a realida como e Região Norte mostra a desnutrição a seca e o desemprego. (P, 16 anos, vendedor).

Sim eu gostei muito, pois assistindo o filme eu fiquei sabendo mais sobre as dificuldades do nordeste e a vida das pessoas que abitam lá. (C, 16 anos, estudante/trabalha em um supermercado).

Sim. Porque se trata de uma realidade, problemas, dificuldades enfrentadas por pessoas nordestinas, compriender e valorizar melhor a vida e compriender melhor a região Nordeste. (C, 31 anos, do lar e estudante).

Sim. porque eu apreder sobre o Nordes o que eu não sabia, que tinha tanta morte assim. (M, 31 anos, estudante).

Sim. Porque nos podemos ver a triste vida de severino e de todos que morram no nordeste, a disigudade financeira, divigudade de arrumar um pedaço de terra e divigudade de trabalho. (A, 16 anos, servente).

Os trechos revelam que a maioria dos alunos gostou do filme porque tornou possível conhecer algo sobre os aspectos físicos e humanos da Região Nordeste; os depoimentos mostram uma preocupação em comum: as dificuldades que o povo nordestino enfrenta em busca da sobrevivência.

O primeiro depoimento cita que as músicas do filme, de autoria de Chico Buarque de Holanda, são engraçadas; todavia, as músicas retratam de forma bastante incisiva e melancólica a triste vida do homem do Nordeste.

As cenas, os diálogos, e as músicas, evidenciam problemáticas como a desigualdade social, a má distribuição de renda e de terras, as elevadas taxas de mortalidade infantil, a desnutrição, a seca, o desemprego, e os depoimentos dos alunos indicam que houve uma apreensão daquela realidade por parte dos alunos.

Na segunda pergunta, indagou-se por que o filme auxiliou na apreensão e compreensão da Região Nordeste. Conforme os trechos selecionados e abaixo transcritos, seguem as respostas dos alunos:

Sim. Pois ficamos sabendo mais da realidade, da seca e as dificuldades que acontecem com as pessoas do nordeste. (C, 16 anos, estudante/trabalha em um Supermercado).

Sim. Porque mostrou como é a paisagem do Sertão Nordestino, o estilo de vida população, clima, plantas. (L, 27 anos, mecânico industrial).

Sim. Porque ele ajudou a lhe compreender clima, vegetação e a pobreza. (L, 16 anos, estudante).

Sim. por que nos vivemos fora da realida não sabemos o que acontese em outras regiões, com pessoas umilde e nescecitadas. (M, 31 anos, estudante).

Sim. Al decorre da istoria conhecemos também as apectas geograficos, culturais, financeiras, seus sonhos, costumes ou seja o modo de cer, viver e o abtart em que vim. (D, 17 anos, serviços gerais).

Sim. Compriende que a seca não é o principal problema o maior problema é o poder a classe social (grandes latifundiários). Pobreza, desnutrição, diferentes paisagens, a luta pela sobrevivencia. (C, 31 anos, do lar e estudante).

Sim. Por que motra a forme e lá não tem muito trabalho. (A, 17 anos, estudante).

Os trechos revelam que os elementos físicos, como o clima e a vegetação, chamaram a atenção dos alunos, além da pobreza, da fome, do desemprego, e da cultura local, que também aparecem em destaque.

Destaque para o depoimento de C, 31 anos, do lar e estudante, que coloca que a seca não é o maior problema da região, mas sim a alta concentração fundiária, a luta pelo poder, poder esse exercido pelos latifundiários, e que impedem qualquer iniciativa de participação popular em prol de uma sociedade mais justa.

Na terceira pergunta, indagou-se o que os alunos haviam aprendido da Geografia da Região Nordeste. As respostas seguem abaixo:

Varias coisas como e os estados e como e as regiões, já estou começando a gostar da região nordeste e pincipalmente de Geografia. (V, 14 anos, estudante).

Aprendi sobre a seca, vegetal caatinga de um lado e plantação de outra. Das casas muitos simples de barro. (A, 31 anos, costureira).

Eu aprendi muitas coisas, sobre as regiões, sobre os climas, as paisagens e a vida dos nordestinos que emigram da roça para o meio-norte em Busca de

trabalho e conforto e sempre alguns acabam se dando mal. (C, 16 anos, estudante/trabalha em um Supermercado).

Que o clima é muito quente e seco, quase não há água e plantações, a paisagem é seca com cactos e plantas nativas, quase não chove por isso não há como plantar e progredir não há muitos meios de melhorar a vida no sertão. (L, 27 anos, mecânico industrial).

Aprendi que no Nordeste o clima é muito seco e tem muita miséria, pessoas passando fome, sede, morendo de tanto trabalhar. (M, 31 anos, estudante).

Que é uma região muito diferenciada geograficamente [...] e dividida em 4 sub regiões cada qual com vegetação diferente e financeiramente pois poucas tem muito e muitas tem pouco ou nada com uma grande taxa de miséria, mortalidade infantil e também adulta pois muito morre doentes ou de fome, outras matadas pelos latifundiários. (D, 17 anos, serviços gerais).

Que a região Norte se divide em sub região. Caatinga: Vegetação cactos, planta que retém água. Agreste: Plantação cana de açúcar. Zona da Mata: (Recife) ricos tem propriedades. (C, 31 anos, do lar e estudante).

Os trechos acima demonstram que diferentes elementos chamaram a atenção dos alunos: para alguns os aspectos físicos, para outros os sócio-econômicos; contudo, o mais importante foi verificar que os aspectos políticos também estão presentes nos depoimentos, como o assassinato de pequenos produtores e posseiros e a desigualdade social, que cria um enorme abismo entre os pobres e os ricos.

Aliás, com relação à necessidade de se incorporar os aspectos políticos à análise geográfica, Lacoste (2004, p. 132) considera que o repúdio do político provocou uma considerável redução do campo da geograficidade, uma vez que o econômico e o social foram “esquecidos” e que:

“[...] Enquanto que na evolução das diversas disciplinas científicas, o termo corte epistemológico serve para designar uma mudança qualitativa progressista, que permite ver as coisas de maneira nova e mais eficaz, na evolução da geografia a mudança foi regressiva.”

Por fim, procurando atender aos preceitos de alguns autores como Casério (2003), Freire (2003) e Resende (1986), sobre a necessidade de contextualizar os conteúdos escolares e os geográficos à experiência de vida do aluno EJA, solicitou-se, na última pergunta do questionário avaliativo, que os alunos relacionassem os temas abordados no filme com a sua realidade, ou seja, a sua vida cotidiana.

Neste caso, os trechos foram separados por blocos de acordo com as temáticas citadas pelos alunos:

O filme me chamou muita atenção sobre a imigração, eu sou um imigrante nasci, no estado de goiás na cidade de itumbiara. No filme não tinha muita coisa realcionada a minha vida. (V, 14 anos, estudante).

Minha vida e parecida com a do Severino pela imigração, desemprego etc. (L, 16 anos, estudante).

Conheço várias pessoa que procuram emprego como o Severino. Conheço pessoas que imigram para o Brasil: pessoas que são vítimas de várias coisas: como a miséria, falta de lugar para morar, etc... (V, 15 anos, estudante).

A vida severina as pessoas mais pobris passam todos os dias. Eu já passei porisso. Eu e meus pais viemos de outra cidade para conseguir uma vida melhor. Nos viemos de caminho passando diculdade e muita fome, era-mos 12 irmaos, todos pequenos. (M, 31 anos, estudante).

Os quatro depoimentos, acima transcritos, evidenciam que esses alunos colocam a migração e a busca por uma vida melhor como um ponto comum entre o filme e as suas histórias de vida.

O primeiro depoimento é contraditório, pois ao mesmo tempo em que o aluno se reconhece como um imigrante, assim como o personagem de Severino, ele finaliza a sua fala dizendo que a realidade representada pelo filme não se parece com a sua história de vida.

No quarto depoimento, o aluno admite que ele e sua família enfrentaram muitas dificuldades, chegando ao extremo de não terem como se alimentar, tal como sucede com o personagem do Severino; mesmo chegando na cidade grande, onde teoricamente há maiores oportunidades de trabalho e abundância de alimentos, não consegue o tão almejado emprego, e novamente se depara com a fome:

No começo do filme já começa com uma morte severina, pessoas carregando um corpo, então tudo sobre o que acontece lá e que está acontecendo no nosso Dia-a-Dia como: A fome, a miséria, a matança, o desemprego, a falta de água, a seca, tudo isto e uma realidade em fatos reais. Logo quando severino está em recife e ouve alguns rapazes dizendo: “O dia hoje está difícil não sei onde vamos parar. Deviam dar um aumento aos menos aos deste setor de cá”. Isto significa que lá na cidade também falta mudanças, como trabalho, justiça e liberdade. (C, 16 anos, estudante/trabalha em um Supermercado).

Onde vivemos também há muita dificuldade, como o desemprego, miséria e até fome. Pessoas que não estudam somente pensam em trabalhar pra conseguir

alguma coisa no dia a dia. Hoje estou estudando correndo atrás do tempo perdido, oportunidade que nem todos do Sertão nordestino podem ter. (L, 27 anos, mecânico industrial).

A saga dos ceverinos é muito parecida com a nossa. Em todo Brasil o poder esta nas mãos de um peno grupo, formado por aqueles que possuem mais dinheiros. Trabalhamos por um presso injustos praticamente impossível de se subir a um nível financeiro mais alto com o próprio suor é ainda somos obrigados a dar graças a Deus, pois muitos paçam fome e frio nas ruas ou se entregão a forte marginalidade por não ter um emprego quando ficamos velhas e não aguentamos mais trabalhar trabalhosamente conseguimos uma posentadoria chamada pelo governo de generosa. Quando na verdade mal da para corpra os remedios para as enfermidades adicridas em uma vida inteira de trabalho. (D, 17 anos, serviços gerais).

Vemos no filme a luta de um homem por uma vida melhor, procurando estabilidade, buscando melhoras. Uma jornada que não foi feliz. Podemos dar como exemplo pessoas que vivem sem estudo trabalhando duro p/ sustentar seus filhos que nao consegue ver seus sonhos realizados por falta de oportunidades, ou por não ter condições de alfabetização outros tem oportunidades mais não a valorizam, devemos pensar melhor e aproveitar as oportunidades. (C, 31 anos, do lar e estudante).

A vida que nó levamo não é muito diferente que a dele a aqui não tem muitos trabalho e tem muitas pessoas que passa difícodade por causa da falta de trabalho. (A, 17 anos, estudante).

Nesse segundo bloco de respostas, acima transcritas, os alunos colocam que os problemas de desemprego, de fome, de miséria, e de injustiça social estão presentes na realidade dos alunos, no campo ou na cidade, principalmente, se não se teve a oportunidade de estudar; por isso, muitos retornam à escola.

Ademais, os alunos falam dos baixos salários pagos aos trabalhadores, da aposentadoria que não cobre as despesas básicas dos aposentados, ou seja, os alunos foram capazes, cada qual da sua forma, com suas palavras, com suas dificuldades, de relacionar a história de vida do personagem Severino com as suas próprias vidas, e também com a realidade da maioria dos brasileiros.

Outro elemento importante e presente nos depoimentos dos alunos foi a capacidade de observar que a realidade do povo nordestino, assim como a deles, é acompanhada de muitas dificuldades, resultado das contradições de uma sociedade autoritária e injusta.

Muitos podem questionar se esses alunos não conseguiriam chegar a essas conclusões sem o uso do vídeo como ferramenta didática. Todavia, a nosso ver, a abordagem política, presente nas imagens, diálogos e músicas deste vídeo, fez/faz dele um elemento diferencial no conjunto dos recursos didáticos utilizados na sala de aula.

O desenvolvimento, mesmo que embrionário, de uma consciência política sobre o espaço, e sobre o papel do conhecimento geográfico escolar no desvendamento da(s) realidade(s), confirma-se pela fala dos alunos. Segundo eles, “Severino segue em direção da própria morte, e sua vontade é adiantá-la, suicidando-se em um mangue da cidade grande”.

Para finalizar, encaminhar-se-á para o último tópico, intitulado “O vídeo como ferramenta didática na prática escolar com alunos da 8ª série (4º ciclo) da EJA”, o qual aborda a atividade realizada com os alunos desse ciclo.

3.3. O vídeo como ferramenta didática na prática escolar com alunos da 8ª série (4ª ciclo) da EJA

Como já foi exposto no tópico anterior, elegeu-se o vídeo como ferramenta didática para as práticas escolares com os alunos da EJA, visando promover uma aprendizagem significativa.

Neste sentido, Oliveira (2004, p. 217) esclarece que:

O binômio ensino/aprendizagem apresenta duas faces de uma mesma moeda. É inseparável. Uma é a causa e a outra, a consequência. E vive-versa. Isso porque o ensino/aprendizagem é um processo, implica movimento, atividade, dinamismo; é um ir e vir continuamente. Ensina-se aprendendo e aprende-se ensinando.

Na realização dessa atividade com os alunos da 8ª série, obedeceu-se aos mesmos caminhos da prática realizada com a turma da 6ª série, isto é, a distribuição prévia de um roteiro para o acompanhamento dos documentários contendo informações gerais sobre os dois documentários exibidos, conforme ANEXO 5.

Durante a apresentação dos vídeos, solicitou-se aos alunos que observassem e anotassem os aspectos físicos e/ou humanos que mais chamassem a atenção.

Para trabalhar a África, optou-se por dois documentários de autoria da Enciclopédia Britânica – Barsa Vídeo, ambos datados de 1987, e pertencentes ao acervo da biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia. São de curta duração, para evitar que a atividade se tornasse cansativa, e causasse sono nos alunos, já que muitos acordam cedo para trabalhar, e dormem tarde devido à escola.

Após a projeção dos documentários, realizou-se um debate para que os alunos pudessem dialogar e, assim, expressar suas opiniões sobre os vídeos vistos, algo que, segundo Kaercher (2004, p. 222), tem faltado nas salas de aula:

[...] é preciso haver uma postura renovada de maior diálogo, não só entre professor e aluno, mas com o próprio conhecimento. [...] para que o aluno perceba que não estamos, quando damos aula, ensinando doutrinas, verdades, mas sim estamos construindo um conhecimento novo a partir do que já temos (a fala do professor, do aluno, o livro texto, os meios de comunicação etc.).

O primeiro documentário intitulado “Terra ao sul do Saara”, com duração de 22 minutos, mostra a realidade africana na década de 1960, enfatizando a sua Geografia e os aspectos culturais.

O segundo documentário, “O vale do rio Nilo e seus habitantes”, com duração de 15 minutos, apresenta as civilizações que durante 50 séculos viveram/vivem às margens do referido rio, dependendo deste para sobreviverem.

Apesar de ambos os documentários abordarem assuntos relativos à África, cada qual apresenta uma realidade distinta deste continente.

O primeiro documentário retrata o difícil e complicado processo de colonização promovido pelas metrópoles européias, marcado pelo aniquilamento das populações locais, e que alimentou, durante muitos anos, uma trágica história de preconceito racial e social, de desigualdade e de violência.

Descreve o funcionamento e desenvolvimento da política de intolerância conhecida por *apartheid*; a difícil convivência entre os brancos e os negros; a parcialidade do Estado, priorizando os interesses dos poucos brancos em detrimento da maioria negra; o desrespeito ao ser humano, por meio de práticas inaceitáveis, baseadas no autoritarismo e na brutalidade, entre outros.

Tal realidade é evidenciada no primeiro vídeo. Os alunos se mostraram bastante chocados ao descobrir que tudo isso ocorreu de fato; muitos, durante o debate, diziam:

“Nossa, os negros não podiam usar a mesma escada, tinha uma escada separada para os brancos e outra para os negros”; “Os negros só podiam entrar no ônibus pela porta de trás?”; “Só podiam se sentar no fundo do ônibus?” “O bairro dos brancos era bonito, já os dos negros pareciam favelas”; “Não sabia que isso tinha acontecido!” (Depoimentos dos alunos da EJA).

Os depoimentos acima mostram que os alunos foram capazes de entender, dentre outras coisas, que os colonizadores exterminaram as populações locais, seja por meio do uso deliberado da violência, com assassinatos, ou por intermédio da miséria e da fome.

Também se surpreenderam ao saber que os brancos chegaram e tomaram as terras que historicamente pertenciam aos negros, expulsando-os e, muitas das vezes, eliminando-os.

Ficaram chocados com as imagens nas quais os brancos não se misturavam com os negros: escolas para brancos e escolas para negros; postos de trabalho para brancos e postos de trabalho para negros; bairros para brancos e bairro para negros, e assim por diante.

Outra questão trabalhada é a riqueza existente no subsolo do território africano, tais como ouro, diamantes e outros minerais, que também impulsionaram a indústria de base em alguns países.

Todavia, essa riqueza e desenvolvimento não se refletiram na melhoria de vida da grande maioria da população, pois os salários pagos são baixíssimos, e a falta de um sistema educacional gratuito e de qualidade, perpetua a desigualdade social.

Uma crítica que se faz a esse documentário é a intenção de mostrar que os governos africanos têm lutado para melhorar as condições da população como um todo. Essa é uma grande mentira que se tenta repassar aos expectadores do vídeo.

Todavia, durante a realização do debate, esse problema foi levantado, e os alunos foram capazes de constatar que isso não acontece na prática; a miséria é muito grande.

Segundo os alunos, a riqueza continua nas mãos dos ricos, e os negros permanecem excluídos, conforme evidenciado pelo aluno P (24 anos e pintor de residências e estabelecimentos comerciais): *[...] o continente africano é muito rico e as pessoas são muito desvalorizada e as riquezas são pesima distribuída entre elas que ali abitam.*

Acredita-se que essa prática foi capaz de romper com a idéia da Geografia como ciência da síntese. Em outras palavras, conforme coloca Kaercher (2004, p. 222), é “[...] preciso uma postura mais investigativa, que reproduza menos generalidades que tanto povoam a Geografia (Geografia como síntese, Geografia como cultura geral etc.)”.

Ainda segundo esse autor, deve-se romper com a visão cristalizada e monótona da Geografia como a ciência que descreve a natureza e/ou dá informações gerais sobre uma série de assuntos e lugares, e fazer com que o aluno perceba a importância do espaço, na constituição de sua individualidade e da(s) sociedade(s) de que ele faz parte (escola, família, cidade, país, etc.).

Nesse vídeo, a realidade retratada é bastante diversa e contraditória. Todavia, não é essa a noção de espaço que os professores de Geografia dos diferentes níveis e modalidade de ensino almejam desenvolver nos seus alunos? Não é o espaço consequência de interesses e, mais ainda, do poder de transformação muitas vezes exercido pelo capital?

É compreendendo a espacialidade das práticas sociais que podemos ajudar nossos alunos (e a nós mesmos) a entender melhor o local, o nacional e o global e, melhor ainda, compreender as relações entre essas escalas (KAERCHER, 2004).

No que tange ao segundo documentário, intitulado “O vale do rio Nilo e seus habitantes”, o enfoque é a importância do rio na vida das populações que vivem nas áreas próximas a ele.

O vídeo faz uma retrospectiva histórica do rio, desde os primórdios da História humana até os dias atuais, mostrando os aspectos físicos das regiões que são banhadas pelo Nilo, enfatizando a relação de dependência e de respeito dos povos para com as suas águas.

Mostra como a relação do rio com a terra é fundamental para a produção de alimentos, pois as áreas férteis localizam-se às suas margens; e nas áreas mais distantes, utiliza-se da técnica da irrigação, também com as suas águas.

Mesmo nos tempos mais remotos já se fazia uso de técnicas e instrumentos artesanais para a irrigação; hoje essa tecnologia é importada, e seu alto custo exclui os pequenos produtores.

Os seus 7.000 km², passando por várias e importantes cidades, como Cairo, capital do Egito, permitem visualizar as diferentes paisagens e, o mais importante, visualizar de forma bastante didática a relação sociedade e natureza.

Ao término dos debates, passou-se para a etapa de aplicação do questionário avaliativo, também composto por quatro questões abertas, conforme ANEXO 5, com o objetivo de verificar a aprendizagem dos conteúdos apresentados nos documentários.

Com relação ao processo de ensino/aprendizagem em Geografia, Oliveira (2004, p. 218) esclarece:

O ensino/aprendizagem da Geografia deveria ser planejado no todo, compreendendo os diferentes níveis de ensino, atendendo às diferenças, aos interesses e as necessidades das diversas clientela, considerando o desenvolvimento intelectual e visando a formação de uma cidadania responsável, consciente e atuante.

Para conhecer o nível da aprendizagem dos alunos, aplicou-se um total de 13 questionários, cujas respostas seguem transcritas, respeitando a escrita original dos alunos.

Assim, quando questionados se haviam gostado dos vídeos apresentados, a aprovação foi unânime, conforme evidenciado nos trechos selecionados a seguir:

Porque com os filmes pode conhecer sobre a vida e a importância das pessoas que vivem na africa sobre suas culturas o modo de viver a importância das plantações como caná, café, cacau e etc. E também sobre a maior riqueza que vem do subsolo o ouro que vem da Africa do sul. (E, 28 anos, do lar).

Porque aprendi muito coisas boas como a beleza do Saara, a grandeza do Rio Nilo, a cultura de um povo forte, enfim descobri um novo continente. (W, 36 anos, motorista).

Porquê com os documentários podemos ver que na terra ao Sul do Saara e o Vale do rio Nilo e seus habitantes não têm somente pobreza, mais sim muita riqueza. (R, 26 anos, auxiliar geral).

Eu gostei porque entendi mais sobre a africa pensava que a africa era um país mais pobre mais pelo contrario tem muitas riquezas, mais são maus distribuídas as riquezas vicam nas maos de poucas pesoas iguau ao noso brasil. (P, 33 anos, auxiliar de serviços gerais).

Porque, são documentários muito interessantes, que mostra para o povo muitas coisas, como também mostra que o homem não tem dominio total sobre a natureza. (D, 16 anos, estudante).

Porque e uma maneira de conhecermos outras culturas. E com documentários em vídeo fica muito mais fácil o entendimento. (F, 29 anos).

Os depoimentos acima mostram que os alunos disseram ter gostado dos documentários porque foram apresentados a um conteúdo novo, confirmado pela fala do aluno W (36 anos e motorista): “[...] descobri um novo continente”.

Uns relatam a importância de terem conhecido a cultura, a economia, os aspectos sociais, desmistificando, inclusive, a idéia que muitos tinham de que no continente africano só existe pobreza.

As riquezas, como o ouro, os diamantes, e os demais recursos naturais, também estão presentes em seus relatos. Contudo, os alunos foram capazes de compreender que essa riqueza está mal distribuída, fazendo inclusive uma relação com o Brasil.

Destaque para o depoimento do aluno F, de 29 anos, que coloca que o vídeo facilitou a compreensão dos conteúdos: “[...] com documentários em vídeo fica muito mais fácil o entendimento”.

Dando prosseguimento à análise dos resultados do uso do vídeo como ferramenta didática, indagou-se se os dois documentários foram importantes para melhor aprender e compreender sobre/o Continente Africano. Os 13 alunos pesquisados responderam que sim, conforme trechos selecionados:

Pois os Africanos dependem do rio para sobreviver e ele é importante para as plantações e também para fornecer energia para seus habitantes e com os filmes pode ver a importância da agricultura. Também nos mostra que os brancos vivem isolados, só eles podem desfrutar das maravilhas. E também não são todos habitantes que podem estudar. (E, 28 anos, do lar).

Porque estes documentários mostra o desenvolvimento econômico da África, suas indústrias, e plantações, beleza selvagem, riqueza e pobreza desigualdade social e cultural e racismo. (W, 36 anos, motorista).

ajudou a ver os seus costumes as suas crenças os modos de vida que não e nada vasiu mas eles estão lutando para melhorar um país de muitas tribos diferentes por iso o país esta se difidindo. (P, 33 anos, auxiliar de serviços gerais).

Este bloco de três respostas mostra que, para esses alunos, o que mais chamou a atenção foram os aspectos econômicos (agricultura, indústrias), sociais (segregação sócio-espacial, desigualdade social e racial, pobreza, falta de escolas) e culturais (costumes, crenças), expostos nos documentários.

Todavia, a aluna E, de 28 anos e do lar, salienta a importância do rio Nilo para a população que depende dele para sobreviver; o aluno W, 36 anos, enfatiza a beleza

selvagem própria deste continente; por fim, o aluno P, de 33 anos, auxiliar de serviços gerais, destaca a presença de diferentes tribos. Ou seja, para cada aluno, um ou outro detalhe marcou essa experiência, o que é ratificado pela concepção de ensino/aprendizagem de Oliveira (2004, p. 219):

[...] em termos de ensino/aprendizagem, cada estudante constrói (independente dos diferentes níveis), e cada conteúdo é construído (neste caso, o geográfico) em sua própria dimensão dos significados em níveis de abstração, sua própria visão de mundo e de homem, seu próprio conhecimento social e ambiental e, por fim, atinge sua própria cidadania.

Os relatos de outros três alunos evidenciam que o que mais chamou a atenção é a exploração que os países africanos sofrem por parte de outras nações, por meio da extração e exportação de riquezas, como o ouro e os diamantes, de matérias primas, como o algodão e outros. Isso não propicia a melhoria das condições de vida da maioria da população, os negros:

Porquê as terras africanas são muitos explorada pelas extrações de ouro isso implica que seu país vive com uma renda muito baixa, pois suas riquezas são exportadas para outros países. (M, 24 anos, mecânico (leve)).

Porque eu achava que ele era um país pobre, mais verdade e muito rico em madeira prima, mas e igual o nosso país exporta as coisas de primeira para outro país e deixa só os restos. (A, 30 anos, operadora de incubatório).

Porque, na verdade eu não sabia que na África tem tantas riquezas e que o ouro, o diamante e muitas outras riquezas destes países de 1º mundo são retirados de lá. Então eu aprendi mais sobre o continente africano neste período, que fala sobre o continente africano. (D, 16 anos, estudante).

Para finalizar esse segundo momento de análise dos questionários avaliativos, destacam-se as respostas dadas pelos alunos T, de 38 anos e auxiliar de produção e F, de 29 anos, que afirmam ter sido melhor estudar a geografia da África por meio do vídeo. Os próprios alunos reconhecem que o tempo é um obstáculo que prejudica o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula:

O Continente Africano tem várias divisões, que eu não conhecia. Pois assistindo entendo melhor a vida de outras pessoas, do outro país. E posso aprender melhor a geografia geral. (T, 38 anos, auxiliar de produção).

Porque conseguimos visualizar de forma clara com uma linguagem de fácil entendimento, nos livros as vezes não vemos os detalhes, além do tempo, uma hora de vídeo equivale a quase um livro inteiro. (F, 29 anos).

Sobre a importância dos documentários no processo de aprendizagem da Geografia da África, os depoimentos abaixo transcritos confirmam que o vídeo, como ferramenta didática, pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem:

Aprendi que a Geografia mas uma vez mostra que a África é um grande país, que se dividiu após a 2ª Guerra Mundial, surgiu naquela época um enterece políticos atraídos pelas riquezas como ouro, petróleo e minérios e os pobres vivem em miséria está e a realidade. (W, 36 anos, motorista).

Aprendi que a Geografia da África não é um país tão pobre como dizem, é uma terra que contém várias riquezas como: matéria-prima, o plantio de cafezais, os minérios ali tirados, o plantio de algodão e vários outros aspectos. (S, 28 anos, camareira).

Que o país não é tão pobre o quanto eles falam pois são muitos ricos em exploração de minas de ouro, pois seus trabalhados não são muito arrendados, suas exploração são exportada para outros países e o lucro é de quem compra os ouros. (M, 24 anos, mecânico (leve)).

Que a África é na verdade um país muito rico que ainda continua sendo explorado pelos países desenvolvidos. (F, 29 anos).

Os quatro relatos acima selecionados evidenciam que, segundo esses alunos, a África é um continente rico em diversos recursos naturais (ouro, diamantes, minérios, petróleo), além da produção do café, do algodão, mas que, infelizmente, isso não tem sido revertido no combate da pobreza, da miséria e da fome.

Ademais, os meios de produção, o capital e o poder encontram-se nas mãos dos ricos, e a produção é exportada para outros países, assim como o lucro. A problemática da injustiça social está presente, de uma forma ou de outra, nos diversos depoimentos dos alunos, da 8ª ou da 6ª séries.

Os relatos dos alunos T e E evidenciam a forte discriminação racial; os negros foram e continuam sendo oprimidos pelos brancos. Por sinal, o não acesso à escola para todos culminou em violentas revoltas:

Que tem um vasto deserto, com pessoas que sofre muito, que lá só os brancos tem direitos. Só algumas pessoas podiam estudar. Os brancos vivem isolados

dos negros. [...] Eles viviam em aldeias. Bairro negro fica afastado, teve a revolta política. (T, 38 anos, auxiliar de produção).

Aprendi que a vida da Africa é rica em muitas plantações como oleo Dedé, caná, café, cacau, algodão mas ao mesmo tempo é sofrida. Por causa da exportação. Pois onde só os brancos tem os privilégios como escola e desfrutar das maravilhas. (E, 28 anos, do lar).

Para os alunos D, 16 anos, estudante e P, 24 anos, pintor de residências e estabelecimentos comerciais, o mais importante foi aprender que a Geografia não se resume em mapas e em memorizar nomes. É também o estudo das relações do homem com natureza, do espaço como palco da luta de interesses políticos e econômicos, dos embates entre os diferentes grupos sociais:

Eu aprendi que, Geografia não são só mapas e falar sobre cidades e capitais, e sim falar sobre os povos africanos e outros povos, falam de suas crenças, culturas e etc. (D, 16 anos, estudante).

Eu aprendi que tem muito que aprender pois eu vi coisas que nunca imaginária ver, pessoas com tantas dificuldades sem ter onde estudar, sem lugar adequado para se viver. A Geografia é aquilo tudo detalhes que nós nunca saberemos, se ela nós mostrar. (P, 24 anos, pintor de Residenciais e comerciais).

Neste sentido, Kaercher (2004) corrobora que o desenvolvimento, por exemplo, da capacidade de observação e de descrição dos lugares que vemos “ao vivo”, em filmes e fotos, são muito importantes, assim como “cobrar” a sistematização, por escrito, do que se está falando em aula, pois esta é outra habilidade fundamental em Geografia.

Por fim, solicitou-se que os alunos relacionassem os conteúdos vistos nos dois documentários e a realidade, ou seja, a vida cotidiana:

Eu acho que a vida dos Africanos é muito sofrida, pois eles tem muitas plantações e gados mas mesmo assim eles sofrem, e a maior riqueza vem do subsolo que é o ouro que vem da África do sul, mas mesmo assim sofrem com muita pobreza pois exportam as suas matérias primas é igual o Brasil que é rico. (E, 28 anos, do lar).

A aluna E relacionou o fato de alguns países da África exportarem as suas riquezas e produtos, tal como acontece com o Brasil. Para ela, o nosso país também é rico, mas isso não tem sido capaz de diminuir o sofrimento da grande maioria da população, pois a riqueza é mal distribuída:

Com a realidade de hoje as pessoas platão e colhem, para sua sobrevivência, muitas pessoas ainda dependem de seus artesanatos como os habitantes dependiam do rio Nilo. Hoje nós dependemos do nossos rios e natureza para nossa sobrevivência, pois não podemos poluir nossos rios, mares e não desmatar nossa natureza. Pois dependemos da vida natureza para sobrevivemos. (R, 26 anos, auxiliar geral).

A aluna R chama a atenção para a necessidade de se preservar os recursos naturais africanos e brasileiros, pois esses são fundamentais para a sobrevivência dos povos. Para a aluna, essa é uma questão que permeia a realidade de todos, inclusive a sua própria vida:

Os negros ficavam separados dos brancos eram tratados como escravos mas se organizaram e conseguiram a independência do país a África foi colonizada por vários países e até hoje teve explorada por alguns países o ouro, a cana de açúcar o cobre e tanta riqueza e esportada para outros países e comprado produto manufaturado mais caro e nada diferente do nosso país o Brasil. (P, 33 anos, auxiliar de serviços gerais).

Há não tem tanta diferença em termos pois a riqueza no Brasil também é mal distribuída. Mas o modo do nosso cotidiano é bem melhor do que muitos pois, nós temos uma escola para estudar e temos conforto em nossas casas e somos muito bem abastecidos de água. Purinquanto. (P, 24 anos, pintor de residenciais e comerciais).

Os alunos P, de 33 anos, e P, de 24 anos, observaram que alguns países do continente africano exportam matérias-primas com baixo valor agregado, e importam produtos manufaturados de maior valor, e isso, segundo eles, também acontece no Brasil:

Bom, apesar de estamos em regiões muito distantes a busca pela sobrevivência é a mesma. Aqui acordamos cedo, trabalhamos, produzimos e consumimos e isso também acontece no vale do Rio Nilo a diferença está na facilidade com que conseguimos conquistar bens, lá é bem mais difícil. (F, 29 anos).

Para a aluna F, a rotina diária, bem como as lutas, africana ou brasileira, pela sobrevivência, são as mesmas, ou seja, guardadas as diferenças, são povos que enfrentam problemas semelhantes.

O relato abaixo mostra que a desigualdade social chamou a atenção da aluna A, pois, segundo ela, a riqueza encontra-se nas mãos dos poderosos, enquanto o povo vive na miséria:

Terra ao sul do Saara os negros são isolados dos brancos. O rio Nilo as pessoas vivem o seu redor. Eu pensava que a África era pobre, mais depois que eu assisti

este vídeo, acabei de saber que este país é muito rico mas está riqueza vivem na mão de pessoas muito poderosas enquanto as pobres vivem na miséria. (A, 30 anos, operadora de incubatório).

Diante do exposto, pode-se dizer que os dois documentários contribuíram para a aprendizagem dos conteúdos geográficos relativos ao continente africano. Os depoimentos evidenciam que houve uma apreensão dos aspectos físicos e humanos, do papel do conflito de interesses na construção do espaço, e por fim, da importância de uma convivência harmônica entre o homem e a natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade da problemática educacional acerca da do ensino da Geografia escolar em classes de EJA aqui apresentada mostra que os antigos problemas do passado, relacionados à Educação, persistem na atualidade, e novos surgem a cada momento.

As políticas públicas para a educação, no decorrer da história do Brasil, não foram capazes de transformar uma situação discriminatória, baseada na exclusão da maioria da população do acesso aos direitos civis, políticos e sociais, como forma de manutenção do *status quo* das elites; dentre estes, destaca-se o direito à educação a todos, sem distinção.

Os problemas de analfabetismo e baixa escolaridade persistem em razão do não comprometimento do Estado e da sociedade para solucioná-los. Ademais, a existência de uma educação básica, também discriminatória, tem garantido público para a EJA, e a perpetuação de um perverso ciclo de exclusão.

Verifica-se que a EJA vem passando por um processo de “juvenilização” do seu público. Alunos, cada vez mais jovens, procuram essa modalidade de ensino como subterfúgio para debandar do ensino regular.

Essa nova realidade é preocupante, pois deturpa o preceito de fornecer educação àqueles que não tiveram oportunidade de frequentar o ensino regular. O aumento de alunos mais jovens, dividindo as salas de aulas com alunos mais velhos, detectado por esta pesquisa, é um problema que merece atenção dos gestores públicos e escolares.

No que tange à qualidade do ensino, destaca-se que a EJA continua sendo marginalizada em relação às demais modalidades de ensino. Os recentes avanços relativos ao financiamento e às propostas pedagógicas, especialmente pensadas para esses alunos,

são importantes, mas não suficientes, e a prova disso são os problemas evidenciados no texto.

Problemas como a falta de uma estrutura administrativa, técnica e pedagógica nas secretarias municipais e estaduais de ensino prejudicam sensivelmente o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Além disso, a precariedade das infra-estruturas das escolas, e a não capacitação dos recursos humanos agravam a situação.

Verifica-se, igualmente, que os professores e os demais membros da equipe escolar desconhecem o que é a EJA de fato. Isso ocasiona uma série de equívocos, como a pura e simples transposição de conteúdos, e o uso de metodologias infantilizadas, que não consideram a condição social dos educandos.

Na verdade, ocorreu uma mudança apenas nominativa do ensino supletivo para a EJA, o que não reflete mudanças significativas quanto à prática escolar, uma vez que as escolas não foram orientadas, nem os professores capacitados para atuarem nessa modalidade.

Entende-se que o professor que leciona para jovens e adultos deve ser capaz de reconhecer nesses alunos a condição de sujeitos sociais, detentores de uma história de vida, de experiências, de relações sociais (familiar, profissional, religiosa), que os diferenciam das crianças e dos adolescentes.

Assim como colocado por Paulo Freire, a educação de jovens e adultos deve estar pautada na promoção da autonomia, da consciência, e da cidadania, o que só pode ser alcançado a partir do momento que se reconheça o papel, essencialmente político, do ato de educar.

Para tanto, o conhecimento prévio, ou saber real dos educandos, deve ser resgatado no processo de construção do conhecimento sistematizado, independente da área do conhecimento.

Os preceitos da Pedagogia freiriana, também compartilhados por vários autores da Geografia, trazem importantes contribuições para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos.

Conduzir o aluno EJA a reconhecer que o espaço geográfico é resultado da transformação realizada pelo trabalho do homem, é algo importante. Contudo, o mais importante é fazê-lo compreender que o homem, enquanto indivíduo e grupo social, se transforma e transforma o mundo simultaneamente; logo, não há lugar para a passividade.

Outro problema detectado foi a escassez de material didático para os alunos, dentre eles, a ausência de um livro didático adequado às suas especificidades e necessidades.

Atualmente, o mercado já disponibiliza livros didáticos das diferentes áreas para a EJA. Torna-se, portanto, imprescindível a incorporação dessa modalidade de ensino no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

O aluno EJA também tem direito a um livro didático gratuito e de qualidade, e o acesso a ele certamente estimulará os educandos, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

Os próprios alunos se queixam de usarem os mesmos livros do ensino regular, principalmente porque estes não são em quantidade suficiente, e tampouco podem ser levados para casa.

Todavia, reconhece-se que o professor deve dispor de outras ferramentas como forma de dinamizar as aulas, aumentar o rendimento escolar, e promover a construção do conhecimento.

Nesta pesquisa, optou-se pelo uso do vídeo como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos geográficos, e os depoimentos dos alunos das 6ª e 8ª séries, 3º e 4º ciclos, respectivamente, indicam que a iniciativa foi aprovada pelos

alunos, pois os assimilam melhor. Paralelamente, estabelecem relações entre as diferentes realidades, contextualizando-as, desenvolvem a abstração, e compreendem que o espaço geográfico é resultado do poder de transformação dos homens, politicamente organizados em grupos sociais.

Para finalizar, é urgente a implantação de uma formação inicial e continuada que atenda às especificidades da EJA. Os cursos de formação docente devem, acima de tudo, reconhecer sua existência no contexto da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. **Terra Livre**, n. 8, p. 83-90, 1991.

ALMEIDA FILHO, F. D.; ALMEIDA, R. D. A questão metodológica no ensino de Geografia: uma experiência. **Terra Livre**, n. 8, p. 91-100, 1991.

BALZAN, N. C. Nós, professores de licenciatura. **Cadernos do CEDES**, São Paulo, 1983, p. 18-24.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de jovens e adultos. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1974. 189 p.

BEISIEGEL, C. R. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982. 304 p.

BORGES, B. S. **Educação de jovens e adultos**: análise de um Centro Estadual de Educação Continuada. 2003. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Ciências e Práticas Educativas) – Universidade de Franca, Franca. 2003.

BRANDÃO, C. R. Hoje, tantos anos depois... In: SOUZA, A. I. **Paulo Freire**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001. 368 p.

BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental 5a a 8a série. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 255 p. 1 CD ROOM.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 2001a. p. 17.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos:** ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento. Coordenação e texto final de Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001b. 239 p. 1 CD ROOM.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senador Federal, 1988.

BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania:** quem educa o cidadão. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 94p.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999. 80p.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 236p.

CASÉRIO, V. M. R. **Educação de jovens e adultos:** pontos e contrapontos. Bauru: EDUSC, 2003. 132 p.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998. 192 p.

CAVALCANTI, L. S. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In. CAVALCANTI, L. S. **Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006. p. 27-49.

DI PIERRO, M. C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período de 1985/1999**. 2000. 314 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

FREIRE, L. C. In: SOUZA, A. I. **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001. 368 p.

FREIRE, P. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, p. 15-17, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 87 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 184 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a. 150 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002b. 166 p.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001. 102 p.

GADOTTI, M. **Educação e Poder**: introdução à pedagogia do conflito. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 143 p.

GENTILE, P. Educação de Jovens e Adultos. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Ano XVIII, n. 167, nov., p. 35, 2003.

HOBBSAWM, E. **O Novo século**: entrevista a Antonio Polito. São Paulo: Companhia das letras, 2000. 196 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2004)**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/comentarios2004.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2006)**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/sintese_pnad2006.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica - 2006**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 22 nov. 2007.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Contexto, p. 221-231.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **EDUDATABRASIL – Sistema de Estatísticas Educacionais**. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 01 set. 2006.

LACOSTE, Y. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2004. 263p.

MACIA, H. A.; KATUTA, A. M. A Geografia da vida na escola: os saberes geográficos dos alunos trabalhadores. In: ANTONELLO, I. T.; MOURA, J. D. P.; TSUKAMOTO, R. Y. (Orgs.). **Múltiplas Geografias: ensino – pesquisa – reflexão**. Londrina: Edições Humanidades, 2005. p. 129-154.

MARTINS, T. B. **Processos de exclusão social: a contribuição do conteúdo de história e a visão dos jovens e adultos**. 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 537-571, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. 77 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Programa Fazendo Escola**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=117>>. Acesso em: 22 nov. 2007.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Trad. de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A. 2004. 229p.

MORTE e Vida Severina. Direção de Walter Avancini. Rio de Janeiro: Rede Globo de Televisão, 1981. 1 filme (65 min), son., color.

NETO, F. B.; VLACH, V. R. F. La educación de adultos en Brasil: el papel de la Geografía en los educandos. **Revista de la Escuela Normal Superior de México**, Séptima época, n. 12, p. 45-65, nov. 2007.

NETO, F. B. **Educação de Jovens e Adultos/EJA e Ensino de Geografia em Uberlândia-MG, 2003**. 2004. 50 f. Monografia (Graduação em Geografia)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

NETO, F. B.; VLACH, V. R. F. Educação de Jovens e Adultos/EJA e o ensino de Geografia em Uberlândia-MG, 2003. **Revista Sociedade & Natureza**, Uberlândia, 16 (31), p. 81-99, dez. 2004.

O VALE do rio Nilo e seus habitantes. Direção: Enciclopédia Britânica. São Paulo: Barsa Vídeo, 1987. 1 vídeo cassete (15 min), VHS, son., color.

OLIVEIRA, L. O ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Contexto, p. 217-219.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Conferência Internacional sobre a educação de adultos: Declaração de Hamburgo**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. 67 p. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/livros/dechamburgo/mostra_documento1999>. Acesso em: 22 jan. 2007.

PAIVA, V. P. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 208 p.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973. 368 p.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 168p.

PEREIRA, D.; SANTOS, D.; CARVALHO, M. A Geografia no 1º grau: algumas reflexões. **Terra Livre**, n. 8, p. 121-131, 1991.

PESSÔA, V. L. **Noções básicas sobre metodologia do trabalho científico**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 90 p. Apostila.

PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de jovens e adultos**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003. 144 p.

PINHEIRO, A. C. Dilemas da formação do professor de Geografia no ensino superior. In: CAVALCANTI, L. S. **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006. p. 101-108.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre a educação de jovens e adultos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 118 p.

PONTUSCHKA, N. N.; LUFTI, E. Geografia e a Educação de Adultos. In: Anais do **XI ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA**. Geopolítica, globalización y cambio ambiental: retos en el desarrollo latinoamericano. Universidad Nacional de Colômbia. Bogotá, 2007, p. 1-20.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA – PMU. **Conteúdos disciplinares de Geografia – Educação de Jovens e Adultos/2007**. Uberlândia: CEMEPE, 2007. 3p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA – PMU. **Projeto Bairros Integrados.**

Disponível em:

<http://www2.uberlandia.mg.gov.br/pmu/site.do/?evento=x&lang=pt_BR&taxp=172&pg=10&idConteudo=346>. Acesso em: 24 jul. 2006.

RESENDE, M. S. **A Geografia do aluno trabalhador:** caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Edições Loyola, 1986. 181 p.

ROSA, D. E. G. Formação de professores: concepções e práticas. In: CAVALCANTI, L. S. **Formação de professores:** concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2006. p. 15-25.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. F.; FRANÇA, M. N. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos:** projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. 5. ed. Uberlândia: EDUFU, 2006. 145 p.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. **Educação de Jovens e adultos:** novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 201-224.

SOBREIRA, H. G. Perspectivas na formação do professor. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. **A educação danificada:** contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997. p. 195-215.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004. 190 p.

TERRA ao sul do Saara. Direção: Enciclopédia Britânica. São Paulo: Barsa Vídeo, 1987. 1 vídeo cassete (22 min), VHS, son., color.

VLACH, V. R. F. Papel do ensino de Geografia na compreensão de problemas do mundo atual. **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. XI, n. 245(63), ago. 2007. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-24563.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2008.

VLACH, V. R. F. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 187-218.

VLACH, V.R. Sociedade moderna, educação e ensino de Geografia. In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. F. (Org.). **Escola fundamental: currículo e ensino**. Campinas: Papirus, 1991. p. 171-184.

VLACH, V. R. F. **A propósito do ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. 1988. 206 f. (Mestrado em Geografia) – Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Área de Concentração Geografia e Gestão do Território



ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Data de nascimento:

Endereço:

Telefone:

Escola:

- **FORMAÇÃO EDUCACIONAL**

- 1) Faça um histórico de sua formação educacional. Aspectos positivos e negativos
- 2) Com relação aos conteúdos geográficos, como foram as aulas dessa área na escola de Ensino Fundamental? E no Ensino Médio?
- 3) Você lembra de algo importante que possa ter marcado o ensino de Geografia quando foi aluna de 5ª a 8ª série?

4) Quais as marcas positivas e negativas deixadas pelo curso de Geografia?

- **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

5) Você escolheu a Geografia como profissão, na área da educação?

6) Na sua prática como professora, você usa algo que aprendeu no curso de Geografia?

7) Como escolhe os conteúdos a serem trabalhados com seus alunos?

8) Você acredita que os conteúdos geográficos trabalhados de 5ª a 8ª séries na EJA possibilitam uma aprendizagem geográfica, preparando o aluno para compreender melhor o mundo (local-global), de forma integrada, sistematizada e crítica?

9) Como e de que forma planeja suas aulas?

10) Para você, a prática de ensino de Geografia para alunos EJA deve ser diferenciada em relação ao ensino regular? Por quê e em que aspectos?

11) O que você utiliza para ensinar a seus alunos os conteúdos geográficos?

12) Você acredita que o saber prévio do aluno EJA pode ser aproveitado no processo de ensino-aprendizagem de Geografia? Por quê? De que forma?

13) Como avalia a aprendizagem dos alunos?

14) Você acredita ser necessário uma formação acadêmica e continuada específica para que o professor possa atuar bem ao trabalhar com EJA? Por quê?

15) Você escolheu lecionar para os alunos da EJA? Por quê? O que significa ser professor da EJA?

16) Gostaria de registrar algo?

ANEXO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
Mestranda: Fernanda Borges Neto - Pesquisa de Campo

ROTEIRO PARA ACOMPANHAMENTO DE FILME

Título: Especial “Morte e Vida Severina”

Baseado na obra: Morte e Vida Severina de João Cabral de Melo Neto

Músicas: Chico Buarque

Direção: Walter Avancini – Rede Globo de Televisão – 1981

No decorrer do filme, procure observar e anotar em seu caderno:

- a) O nome dos personagens;
- b) Os aspectos físicos e humanos das diferentes paisagens onde se desenvolve o filme;
- c) Os temas abordados nas letras das músicas;
- d) A fisionomia dos personagens e suas vestimentas;
- e) A(s) temática(s) central(s) trabalhada(s) no filme.

ANEXO 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
Mestranda: Fernanda Borges Neto - Pesquisa de Campo

ROTEIRO PARA ACOMPANHAMENTO DE FILME/DOCUMENTÁRIO

Títulos: **“Terra ao sul do Saara”** - 22min. (mostra a realidade africana na década de 60; sua Geografia e cultura) e **“O vale do rio Nilo se seus habitantes”** - 15min. (apresenta as civilizações que durante 50 séculos vivem às margens do rio e dele dependem para sobreviver.

Autoria: Enciclopédia Britânica - Barsa Vídeo – 1987.

No decorrer dos 2 (dois) documentários, procure observar e anotar em seu caderno:

- f) Os aspectos físicos e humanos das diferentes paisagens onde se desenvolvem os documentários;
- g) Os temas abordados nos dois documentários;
- h) As contradições do Continente Asiático (entre os diferentes países e, ainda dentro da mesma nação);
- i) Procure visualizar e pensar na relação sociedade-natureza, ou seja, homem e natureza.

Observação importante! Faça uma análise crítica do que o narrador diz e também das imagens mostradas no desenvolver dos documentários.

ANEXO 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
Mestranda: Fernanda Borges Neto - Pesquisa de Campo

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EJA**CONTEÚDO: REGIÃO NORDESTE**Instituição: **E.M. Prof. Eurico Silva****2º Ciclo (6ª série)**

Nome do Aluno: _____.

Idade: _____. Profissão: _____.

Responda as questões (utilizando as suas próprias palavras):

1. Você gostou de assistir o filme “Morte e Vida Severina”, baseado na obra do escritor João Cabral de Melo Neto? Por quê?

() Sim () Não

2. O filme lhe ajudou a aprender e compreender melhor a Região Nordeste? Por quê?

() Sim () Não

3. Após assistir o filme “Morte e Vida Severina” o que você aprendeu da **GEOGRAFIA** da Região Nordeste?

4. Para finalizar, relacione os temas abordados no filme “Morte e Vida Severina” com a sua realidade, ou seja, a sua vida cotidiana.

A vocês, alunos da 6ª série, o meu muito obrigada.

Abraços e Sucesso!

Fernanda Borges Neto

ANEXO 5

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
Mestranda: Fernanda Borges Neto - Pesquisa de Campo

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EJA**CONTEÚDO: ÁFRICA**Instituição: **E.M. Prof. Eurico Silva****4º Ciclo (8ª série)**

Nome do Aluno: _____.

Idade: _____. Profissão/Ocupação: _____.

Responda as questões (utilizando as suas próprias palavras):

1. Você gostou de assistir os documentários “Terra ao sul do Saara” e “O vale do rio Nilo e seus habitantes”? Por quê?

() Sim () Não

2. Os dois documentários lhe ajudou a aprender e compreender melhor o Continente Africano? Por quê?

() Sim () Não

3. Após assistir os dois documentários, o que você aprendeu da **GEOGRAFIA** da África?

4. Para finalizar, relacione os temas abordados nos documentários **“Terra ao sul do Saara”** e **“O vale do rio Nilo e seus habitantes”** com a sua realidade, ou seja, a sua vida cotidiana.

A vocês, alunos da 8ª série, o meu muito obrigada.

Abraços e Sucesso!

Fernanda Borges Neto