

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS-UACS
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

THIAGO NOGUEIRA MANGUEIRA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA
DISCUSSÃO METODOLÓGICA

CAJAZEIRAS/PB

2015

THIAGO NOGUEIRA MANGUEIRA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA
DISCUSSÃO METODOLÓGICA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras- PB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientador: Prof. Me. Aldo Gonçalves de Oliveira

Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia

CAJAZEIRAS/PB

2015

THIAGO NOGUEIRA MANGUEIRA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA
DISCUSSÃO METODOLÓGICA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras- PB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Aldo Gonçalves de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Unidade Acadêmica de Ciências Sociais

Prof. Dra. Jacqueline Pires Gonçalves Lustosa (Examinadora)
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Unidade Acadêmica de Ciências Sociais

Prof. Cícera Cecília Esmeraldo Alves (Examinadora)
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Unidade Acadêmica de Ciências Sociais

CAJAZEIRAS/PB

2015

Aos meus pais, Pedro e Vera, meu irmão, Thales, meu sobrinho, Luís Felipe, aqueles amigos e familiares que sempre estiveram ao meu lado e a Aldo Gonçalves pela confiança a mim para a realização desse trabalho.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por me permitir a realização desse trabalho, me propiciando força e determinação.

Ao meu amigo e orientador Aldo Gonçalves que me propôs trabalhar tal temática. Agradeço, pelo seu otimismo, pela sua colaboração e incentivo dado durante minha trajetória acadêmica.

Aos meus pais, Pedro Lima Mangueira e Vera Lúcia Nogueira, meu irmão, Thales Nogueira que estiveram constantemente me apoiando e incentivando.

Aos meus amigos que estiveram junto comigo nesta batalha vivendo momentos de conhecimentos, alegres, frustrantes, tristes. Sendo estes os alunos do período 2008.1, em especial a Micaelle Amancio, uma irmã que ganhei nesse curso de Geografia e hoje faz parte de minha vida.

Aos professores do curso de Licenciatura de Geografia e Letras da Universidade Federal De Campina Grande pela contribuição para o meu progresso acadêmico, Professor Rodrigo Pessoa, Profa. Luciana Araújo, Profa. Jacqueline Pires Gonçalves Lustosa, Profa. Maria Luiza Schwarz, Prof. Henaldo Gomes, Marcelo Brandão e Profa. Lígia Calado que sempre acreditaram em mim e que muito contribuíram para a minha formação acadêmica, me incentivando a buscar mais do que um simples diploma.

A todos que de alguma forma contribuíram e me apoiaram nessa jornada.

Meu muito Obrigado!

“Pensar educação escolar hoje, sem levar em consideração os eventos interculturais e planetários, bem como as suas implicações políticas, econômicas, educacionais, religiosas, ideológicas, enfim, culturais e interculturais, seria como imaginar a condução de um pequeno e frágil barco a vela num oceano em plena tempestade”.

Valdo Barcelos

RESUMO

Este trabalho monográfico tem como objetivo discutir a Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência as questões metodológicas que norteiam o Ensino de Geografia nessa modalidade de ensino. O mesmo decorre da necessidade de avaliar o ensino da Educação de Jovens e Adultos, proporcionando discussões a fim de melhorar a eficácia da mesma, conferindo - lhe uma qualidade, talvez ainda não alcançados, em função de alguns equívocos em sua concepção e métodos. Para abordar os objetivos propostos e debater as indagações aqui levantadas, de início foi realizada uma pesquisa bibliográfica com autores que tratam a temática, a fim de entender como a EJA está no contexto educacional brasileiro, objetivando avaliar suas mudanças, interesses, questões, perfis dos alunos, dos docentes, as metodologias, entre outros fatores. Consequente, foi feita uma análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e as diretrizes para o ensino de geografia para a EJA. Assim almejou-se que a discussão aqui realizada contribua de maneira positiva como o ensino de geografia desta modalidade.

Palavras-Chave: Diretrizes. EJA. Geografia. Propostas Metodológica.

LISTA DE SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

FHC- Fernando Henrique Cardoso.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização.

PAS - Programa de Alfabetização Solidária.

PIPMO - Programa de Preparação de Mão de Obra.

PNAC - Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania.

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A EJA ENQUANTO MODALIDADE DE ENSINO: HISTÓRIA, PRINCÍPIO E METODOLOGIAS.....	12
3 SOBRE A EJA ENQUANTO MODALIDADE DE ENSINO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	22
3.1 A EJA e as Diretrizes Curriculares Nacionais.....	22
3.2 As propostas curriculares para o ensino de Geografia na EJA.....	24
4 UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A EJA.....	29
4.1 Plano de aula	30
4.1.1 Tema: cidade.....	30
4.1.2 Objetivos.....	31
4.1.3 Metodologia.....	32
4.1.4 Referências.....	34
4.2 Uma breve análise da realidade da EJA.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	38

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos surgiu no Brasil ainda no tempo do Brasil colônia, no qual o principal objetivo era a catequização dos indivíduos segundo a doutrina católica. Com o passar do tempo e as mudanças advindas do contexto social, esta modalidade de ensino foi mudando seus objetivos, suas características e suas necessidades.

O perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) mudou muito no contexto espaço-temporal, atualmente vem crescendo o número de matriculados nas escolas onde é ofertada esta modalidade. Esse crescimento vem se dando em função do aumento do número de Jovens repetentes no ensino regular que estão sendo ou se transferindo para tal modalidade. Os mesmos acabam por optar por esse seguimento por considerarem mais fácil a aprovação, já que a EJA tem uma metodologia e critérios educacionais diferentes do ensino regular, que são considerados mais flexíveis, além de sua duração que é menor. Estes fatores servem como atrativos para estes jovens que buscam concluir o ensino básico.

Mas a EJA também é procurada por adultos e idosos que tem a perspectiva de retomar os estudos, muitas vezes deixado para traz em função do trabalho ou no caso de algumas mulheres por conta do casamento. Essas pessoas buscam a EJA para continuar e muitas vezes começar a estudar, seja para ter um certificado de conclusão de ensino básico e a partir disso buscarem melhores oportunidades de trabalho ou buscam retornar o estudo para se satisfizer pessoalmente.

Porém o que se vê é que o sistema educacional tem pouco contribuído com essa modalidade, apresentando um ensino desconexo da realidade do corpo discente. Assim a EJA tem ganhado a imagem de um ensino superficial, fácil. Isto se dar por diversos fatores, como a postura do professor em sala de aula, a falta de diretrizes e políticas públicas próprias a esta modalidade de ensino, já que a resolução CNE/CEB, que estabelecem as diretrizes para esta modalidade, estendem as diretrizes do ensino regular para a EJA. Nisso não se pensa, não se debate e não se aprende. Assim este trabalho monográfico tem como objetivo fazer uma discussão inicial do ensino de geografia na EJA a partir de uma análise das propostas curriculares e diretrizes educacionais preconizadas nos documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Câmara da Educação Básica.

Diante de tais fatos, surgem algumas indagações: Quais são os reais motivos que levar as pessoas a continuarem com os estudos? Será que o sistema educacional, por meio dos seus diversos órgãos contemplam as demandas dessa modalidade? Remetendo-nos a Geografia, tendo como base as diretrizes colocadas, que tipo de ensino-aprendizagem vem se

desenvolvendo dentro destas salas de aulas? Será que estas modalidades de ensino estão realmente contribuindo no processo de formação cidadã do indivíduo?

Nisso este trabalho decorre da necessidade de discutir e contribuir para o ensino da EJA, proporcionando opções para melhorar a qualidade do mesmo. Para que a partir dessas alternativas possa se ter profissionais mais dedicados e aplicados em suas atividades docentes, que consequentemente gerará um maior interesse por parte dos alunos matriculados, sejam eles alunos repetentes, desistentes do ensino regular ou alunos adultos e idosos analfabetos.

Para atingir tais objetivos e responder as indagações aqui levantadas, de início se realizará uma pesquisa bibliográfica com autores que discutem a temática, a fim de entender como a EJA se encontra no contexto educacional brasileiro, objetivando analisar suas mudanças, interesses, questões, políticas públicas, entre outros fatores. Em seguida se fará uma análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e as diretrizes para o ensino de geografia para a EJA. Busca-se por meio de tal análise entender como o Estado, por meio dos órgãos oficiais e políticas públicas, vem tratando a educação voltada para de jovens e adultos no Brasil.

A partir disto, visando atender os objetivos aqui propostos, este trabalho monográfico está estruturado em três capítulos, onde: no primeiro realiza-se uma discussão da EJA numa perspectiva histórica no Brasil, fazendo sua relação com o contexto social; no segundo faz-se uma análise dos documentos anteriormente citados; e no terceiro a elaboração de uma proposta metodológica, abordando o tema cidade, com ênfase na categoria geográfica Lugar, para se trabalhar com alunos do 6º ano da EJA, propondo um ensino que aborde a realidade dos alunos, utilizando de seus conhecimentos.

2 A EJA ENQUANTO MODALIDADE DE ENSINO: HISTÓRIA, PRINCÍPIOS E METODOLOGIAS

Para se entender a EJA nos dias atuais, abordando toda sua complexidade, interesses e estratégias, faz-se necessário compreendê-la numa perspectiva histórica. Analisando-a desde a sua origem, no contexto do sistema de educação brasileira, até os dias atuais. A EJA é uma modalidade de educação recente na história do Brasil, Sant'Anna diz que “não há consenso entre alguns teóricos quanto ao que demarca o início da educação de adultos no Brasil”, mas, de acordo com estudos a mesma aponta que a EJA é datada mais ou menos na década de 1930, no entanto a educação voltada para adultos começou a se desenvolver ainda no Brasil Colônia, como fala Cunha:

No Brasil Colônia, a referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional. Nessa época, pode-se constatar uma fragilidade da educação, por não ser esta responsável pela produtividade, o que acabava por acarretar descaso por parte dos dirigentes do país (1999 apud PORCARO, s/d, p. 01).

Nesta época, como apontado por Cunha, à educação para a população adulta tinha como interesse catequisar os indígenas de acordo com os preceitos da Doutrina Católica e discipliná-los de acordo com os costumes europeus, para que estes servissem aos colonizadores, tal função era desempenhada pela Companhia de Jesus, comprova-se isto nas palavras de Piletti e Piletti (2002, p. 66):

No Brasil, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: a pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, procurando salvar as almas, abriam caminho à penetração dos colonizadores; com seu trabalho educativo, ao mesmo tempo em que ensinavam as primeiras letras e a Gramática latina, ensinavam a doutrina católica e os costumes europeus.

No Brasil império, com a vinda da família real, ocorreu algumas mudanças no campo educacional. Feitosa (2012, p. 28) diz que “a coroa portuguesa trouxe novas demandas e criou-se um conjunto de iniciativas culturais e educativas, mas ainda sem uma organização curricular”. No entanto, não eram mudanças que atingiam a todas as camadas da população, a população mais pobre e a maioria dos adultos continuavam analfabetos, as atividades educacionais eram destinadas aos filhos dos nobres, sendo mais específico as crianças do sexo masculino, consistindo assim em uma educação elitista e segregacionista.

A identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. Dessa forma, a história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes. (STRELHOW, 2010, p. 49).

Em 1890, quando o Brasil já era uma República, foram divulgados os resultados de um censo feito pelo Estado, que mostrava os péssimos números da educação brasileira. O analfabetismo era tido como uma causa do precário desenvolvimento socioeconômico do país. De acordo com Paiva o referido censo apontava a:

[...] existência de 85,21% de iletrados na população total do país, e em 1900, encontrou 75,78% para os 20 Estados, entre os maiores de cinco anos. [...]. Esses índices eram motivo de vergonha para a intelectualidade brasileira do início do século; era preciso colocar o Brasil entre os “países cultos”, elevando o nível cultural da nação”. A situação do ensino primário estaria em “desarmonia com o lugar que este país ocupa entre os povos cultos” e o ensino seria o único “meio de vitalizar este povo”. (1987 p.85 apud SANT’ANNA, p. 03).

Esses dados alarmantes promoveram debates sobre o desenvolvimento de políticas públicas que visavam modificar essa situação e diminuir esses números. Como resultado disso no ano de 1934, segundo Strelhow (2010), foi criado um Plano Nacional de Educação para o ensino de adultos analfabetos, o primeiro no cenário educacional brasileiro, que previa a obrigatoriedade do ensino primário público voltado à estas pessoas.

Entretanto foi somente na década de 1940 que o desenvolvimento de políticas públicas nacionais de educação voltada para jovens e adultos ganhou mais ênfase. Aponta-se que isso decorreu das reivindicações sociais das pessoas por direito a educação e do crescimento e tardio processo de industrialização do Brasil, que necessitava de uma mão-de-obra qualificada para o desempenho dos trabalhos nas indústrias. Assim, esse acesso se deu em dois momentos; o primeiro se concretizou a partir da demanda econômica produtiva e o segundo a partir de uma população que começou a exigir do Estado o direito à educação para inclusive participar desse período econômico (SILVA, 2012). Segundo Cunha (1999 apud PORCARO), com “o desenvolvimento industrial, no início do século XX, inicia-se um processo lento, mas crescente, de valorização da educação de adultos”. Comprova-se isto nas palavras de Silva (2012, p. 29):

Nesse período o novo rumo produtivo do país, que era marcado pelo início da produção industrial, na sua abrangência urbana começou a exigir mão de obra com o mínimo de qualificação, desse modo à escolarização se apresentou como necessidade para o desenvolvimento econômico e social.

Visando atender as novas demandas impostas, de início, segundo Silva (2012), o Estado ampliou a oferta dos cursos comuns e supletivos de nível primário, médio e superior, oferecendo um número maior de vagas. Mas era um ensino frágil que se restringia a formação básica para atender as necessidades do sistema de produção que se consolidava no Brasil, o Sistema Capitalista.

Buscando inverter essa realidade ocorreu no ano de 1949, a primeira conferência Internacional de Educação de Adultos, com o objetivo de proporcionar uma educação integral para as pessoas de todas as idades. Dessa forma esperava-se a ocorrência de um crescimento educacional e a partir desse crescimento acredita-se que a economia do país também se desenvolveria. Para Beisegel (2004 apud SILVA, 2012, p. 32):

[...] as campanhas tinham outros objetivos para além do processo de alfabetização, que consistiam em conexões com o desenvolvimento das comunidades. A ação educativa se fazia em orientação às questões de comunicação, através do acesso à leitura, à escrita, às noções de higiene, condutas morais e aprendizado de técnicas de trabalho.

Com isso, pode-se observar que essa ação educativa tinha o objetivo de formar os indivíduos lhe proporcionando uma formação além da alfabetização, almejava-se que os mesmos pudessem ter as referidas habilidades para desenvolver as atividades ligadas ao trabalho, comportando-se de acordo com os interesses da elite social. Pode-se assinalar que o real propósito para a inclusão educacional desse jovem e adulto era simplesmente para se ter um contingente de pessoas “alfabetizadas”, para atender as demandas das indústrias da época. Nesse sentido, campanhas foram realizadas para que esses jovens e adultos se incluíssem nas listas dos alfabetizados e dessa forma pudessem atender as necessidades e aos interesses socioeconômicos do capital, que só cresciam naquele contexto.

Na verdade, o esforço da educação realizado no âmbito da Campanha visava a “recuperação de grandes massas da população que viviam praticamente à margem da vida nacional”: era necessário educar o adulto, antes de tudo, para que esse “marginalismo” desaparecesse e o país pudesse ser mais homogêneo, mas coeso e mais solidário – e para que cada homem ou mulher pudesse ajustar-se à vida social-...” “[...] Mais do que isso era necessário educar o adulto por que essa obra era de defesa nacional à saúde, trabalhar

mais eficientemente, viver melhor no seu próprio lar, na sociedade, em geral (...). (BEISEGEL, 2004 apud SILVA, 2002, p.33).

Foi a partir dessas campanhas de formação de adultos que se começou a ter uma ênfase na ação governamental para a alfabetização destes indivíduos. Para Silva “[...] essa política nacional foi realizada em grande abrangência, atingindo as zonas urbanas e rurais, estabelecendo convênios com várias secretárias municipais e estaduais, com o envolvimento do setor privado em ações de parcerias”. Essas ações se deram a partir do fim do Estado Novo, acompanhando o movimento de educação da época, essas políticas públicas educacionais buscavam desenvolver um discurso de patriotismo, com exaltação da nacionalidade e de deveres cívicos pertinentes aos interesses do Estado.

Essas propostas de ensino, que tinham como pressupostos os princípios mencionados anteriormente, desencadeou a partir da década de 1960 um movimento de renovação do ensino voltado para educação popular, que tinha como maior representante o pedagogo Paulo Freire, este método ficou conhecido como o “Método Paulo Freire de Alfabetização”. Essa nova abordagem educacional emergiu a partir da análise do analfabetismo como uma consequência da desigualdade social e tinha como objetivo ter o aluno como sujeito ativo do processo de construção de aprendizagem. Esta abordagem baseava-se numa perspectiva crítica, na qual se enfatizava a formação política do jovem e adulto para seu desempenho frente às relações sociais, abordando temas relevantes para o entendimento da realidade.

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendidos pelos educandos [...]. (FREIRE, 1996 apud SILVA, 2012, p. 34).

Tratava-se de uma educação popular conscientizadora, que teve início em alguns estados da região Nordeste: Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. Posteriormente, essa proposta educacional destacou-se no cenário nacional, onde Paulo Freire foi convidado pelo Governo Federal, do então presidente (João Goulart), para comandar o Programa Nacional de Jovens e Adultos e tornar essa nova proposta educacional abrangente a todo o país (SILVA, 2012).

Entretanto, com o Golpe Militar de 1964, onde o Brasil passou a viver em um regime ditatorial, um período marcado pela repressão política e social, a educação de uma forma geral, inclusive a de jovens e adultos sofreu um retrocesso. As propostas de educação de

Freire “passaram a ser vistas como ações de enfrentamento a ordem nacional¹”. Nesse contexto houve uma série de reformas das políticas públicas e propostas curriculares da educação, a fim de reproduzir esta a partir dos novos interesses do novo Estado que se instaurava, buscando produzir um discurso de obediência e manipulação dos indivíduos ao governo militar.

Na educação de jovens e adultos o governo militar implantou uma política de formação supletiva por intermédio de diversas ações, uma delas a Lei nº 5.379/67, na qual estabelecia que:

Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes no Ministério de Educação e Cultura, a alfabetização funcional e principalmente a educação continuada de adolescentes e adultos.

Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária. (BRASIL, 1967)

Tal lei tinha como finalidade promover a continuidade da formação desses jovens e adultos através de um Plano de Alfabetização Funcional e da Educação de Jovens e Adultos (SILVA, 2012). Nessa conjuntura, foi criado o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), uma das propostas educacionais de maior destaque na Ditadura Militar.

O Mobral iniciou suas atividades em 1970. Uma circular da data de 27 de junho e dirigida às prefeituras municipais definia as orientações da nova fundação. Buscava-se instituir um movimento permanente de alfabetização e “semiprofissionalização” de adolescentes e adultos, durável em quanto persistissem as elevadas taxas de analfabetismo observadas no nosso país [...] (BEISEGEL, 2004 apud SILVA, 2012, p. 36).

O Mobral nada mais foi que uma política pública do Estado, que abrangia todo território brasileiro e tinha como objetivo a alfabetização de jovens e adultos, a preparação para a qualificação profissional, para atender a demanda do mercado de trabalho e formação de conduta social, a partir dos princípios e valores colocados como essenciais para a vida em sociedade. Assim o Mobral, tinha como real interesse formar os indivíduos a partir dos interesses do Estado Capitalista e dos militares. Nesse contexto, suas propostas curriculares desdobraram-se nos seguintes eixos: Programa de alfabetização Funcional; de Educação Integrada; Mobral Cultural; Profissionalização; Educação Comunitária para a Saúde;

¹SILVA, 2012, p. 35.

Diversificação para Ação Comunitária; Autodidatismo. Correia fala que essas propostas colocavam como objetivos:

[...] propiciar o desenvolvimento da auto confiança, da valorização da individualidade, da liberdade, do respeito ao próximo, da solidariedade, e da responsabilidade individual e social. [...] possibilitar a conscientização dos direitos e deveres em relação a família ao trabalho e a comunidade. [...] possibilitar a ampliação da comunidade social, através do aprimoramento da linguagem oral e escrita. [...] desenvolver a capacidade de transferência de aprendizagem, aplicando os conhecimentos adquiridos em situações da vida prática. [...] propiciar o conhecimento, utilização e transformação da natureza pelo o homem, como fator de desenvolvimento pessoal e da comunidade. [...] estimular as formas de expressão criativa. [...] propiciar condições de integração na realidade socioeconômica do país. (CORREA, 1979 apud SILVA, 2012, p. 37).

Estes objetivos colocavam o Mobral como uma proposta de junção da educação e o trabalho. Embora alguns destes objetivos revelavam-se apontar para os princípios liberais, assim causando a ideia de liberdade aos indivíduos (SILVA, 2012). Sendo assim, o Projeto Mobral reforçava a ideia da educação para o trabalho, colocando uma ideia de liberdade de certa forma manipulada.

Nessa perspectiva, de uma educação profissional, o governo lançou um convênio com o Programa de Preparação de Mão de Obra (PIPMO). Segundo Correa (1979 apud SILVA, 2012, p. 38), a educação se dava pela “testagem e orientação profissional e colocação emprego”. Só que estas propostas se tornavam ineficazes, tendo em vista que os recursos que eram destinados para a efetivação destes programas eram provenientes dos recursos do município, que em geral eram insuficientes para atender as demandas geradas.

Nesse contexto da ditadura houve um fato importante que merece destaque, a promulgação da lei 5.692/71, na qual, pela primeira vez, segundo Silva (2012) foi estabelecido um capítulo voltado diretamente para o ensino de jovens e adultos, que era o capítulo IV que abordava sobre o supletivo e estabelecia que:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação

profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. (BRASIL, 1971)

A implantação do Mobral e seus desdobramentos ocorreram dentro do período da ditadura militar no Brasil (1964-1985). Um período em que o governo regente buscava, por meio de suas políticas públicas, desenvolver uma sociedade subserviente ao sistema, que não tivesse a capacidade crítica de analisar e contestar o que acontecia. Nesse contexto surgiram movimentos de revolta, dentro da própria educação, a esse ensino conteudista e tecnicista. Tais movimentos defendiam um ensino mais condizente com a realidade social, reivindicando e propondo uma educação que formasse o caráter social dos indivíduos para sua ação e intervenção perante a sociedade, como forma de superar o sistema tirano da época. Um desses movimentos foi o da(s) Geografia(s) Crítica(s), que segundo Vessentini, era pautado na criticidade e engajamento:

Criticidade entendida como uma leitura do real – isto é, do espaço geográfico – que não omitia as suas tensões e contradições, tal como fazia e faz a geografia tradicional, que ajude a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. E *engajamento* visto como uma geografia não mais “neutra” e sim comprometida com a justiça social, com a correção das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais. (2004, p. 223 apud PESSOA, 2007, p. 61, grifos do autor).

Dessa forma podemos entender, portanto, a Geografia Crítica através de uma abordagem epistemológica marcada a partir de uma compreensão de mundo e de sua realidade. Com isso, a(s) geografia(s) crítica(s) possibilitava uma compreensão crítica e real do espaço geográfico e daquele contexto espaço-temporal. Mas esses movimentos de revoltas educacionais, não foram muito abrangente, ficando restrito aos grandes centros, ou atingindo pouco as escolas no restante do país, quando atingia.

Assim o Mobral estava inserido dentro do contexto da Ditadura Militar, no qual os militares buscavam controlar os conteúdos que seriam ministrados, seus objetivos educacionais, por meio das políticas públicas, para atender os seus interesses. Dentro do Mobral existiam diferentes modalidades, com o intuito de reforçar o mesmo, como: O Programa de Alfabetização Funcional, que tinha como objetivo incentivar técnicas de leitura, escrita e cálculo, para que dessa forma os alunos pudessem ser incluídos no seu meio social; o Programa de Educação Integrada, que tinha como objetivo dar continuidade aos estudos iniciados no programa anterior a partir de parcerias com as secretárias de Educação; O Programa MOBREAL Cultural, que para uma proposta de uma educação permanente e tinha como foco diminuir a taxa de analfabetismo e a evasão escolar e sucessivamente as

reprovações; o Programa de Profissionalização, que foi criado para diversificar as atividades que eram desenvolvidas pelo o Mobral, a partir de um convênio com a PIPMO (Programa Intensivo de preparação de Mão-de-Obra) e com a Fundação Gaúcha do Trabalho, parcerias feitas para proporcionar uma melhor condição socioeconômica para aqueles alunos alfabetizados que quisessem continuar a estudar, mas que não tinham condições, por serem obrigados a trabalhar para se sustentar.

O Mobral era mantido a partir de recursos vindo de deduções do imposto de renda, só que no decorrer do programa foi constatado que se estava gastando muito para manter um aluno na escola tornando a situação ineficiente e insustentável. A partir disso foi criado a Fundação EDUCAR, que surge em 1985 na função de substituir o Mobral, já no contexto de redemocratização do país, após o fim da Ditadura Militar. Mas que só foi realmente implantado em 1986, a partir do estatuto que foi estabelecido pelo Decreto n.º 92.374, de 6 de fevereiro do referido ano, onde o mesmo apontava que todos os bens do MOBREAL seriam transferidos para a EDUCAR.

A EDUCAR tinha como objetivo promover a execução dos programas de alfabetização, com ajuda de recursos financeiros e técnicos, por meio de ações de outras instâncias do governo e de organizações não governamentais e de empresas privadas. O referido órgão tinha como particularidade à “educação básica”, com o objetivo de promover as pessoas uma educação básica, destinadas aqueles indivíduos que não tiveram acesso à escola. Entretanto a fundação EDUCAR não obteve muito êxito e foi extinta no ano de 1990. Nisso surgiu a Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), este só teve duração de um ano.

Em 1996 foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), política pública vigente até hoje, e que tem como objetivo nortear a educação, estabelecendo princípios, vinculando a mesma ao mundo do trabalho e ao exercer da cidadania. A referida lei apresenta uma seção em que aborda a Educação de Jovens e Adultos, na qual fala que:

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

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

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996, s/p)

Nesse contexto surgiu em 1997 o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), que trazia uma proposta muito semelhante aos demais programas apresentados. O mesmo era uma meta no plano de governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Sua proposta inicial era de atuar com eficiência na alfabetização de jovens e adultos nas regiões Norte e Nordeste do país, mas este programa também conseguiu incluir as regiões Centro-Oeste e Sudeste. Parcerias foram realizadas entre os poderes públicos federais e municipais, Instituições de Ensino Superior, pessoas físicas, empresas, instituições, organizações e o MEC. (BRASIL, s/d).

No ano 2000, ainda no governo de FHC, baseada no parecer 11/2000 de Carlos Jamil Cury, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Tal documento remete-se à:

[...] às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e ensino médio já homologadas, contém, além da introdução, os seguintes tópicos: fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais), educação de jovens e adultos–hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos a distância e no exterior, plano nacional de educação), bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA e diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação. (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2000a, p.3-4)

Este documento tem como objetivo estabelecer diretrizes para o funcionamento da EJA, dando a esta modalidade a sua devida importância. No ano de 2004, com o intuito de “enfrentar os processos excludentes que marcam os sistemas de educação no país” (BRASIL, 2006, p.01), o Governo Federal, por meio do MEC, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), tal órgão tem como objetivos “respeitar e valorizar a diversidade da população, garantindo políticas públicas como instrumentos de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades” (Ibid, p.01). A criação desta secretaria, associada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos, trouxe contribuições para a EJA, no que concerne a políticas públicas e programas.

A Educação de jovens e adultos vem se dando desde o período Brasil Colônia, a mesma consiste em uma modalidade de ensino, cujo propósito é garantir que pessoas adultas, que não tiveram oportunidade de estudar durante a idade escolar, possam começar ou retomar seus estudos recuperando o tempo que foi perdido, e a partir dessa recuperação o indivíduo possa se inserir no mercado de trabalho, já que uma vez alfabetizado o mesmo vai ter maior autonomia, sucessivamente poderá ser um melhor profissional e que possa atuar como

cidadão a partir dos princípios educacionais básicos. A partir dessa discussão podemos afirmar que o objetivo da EJA é:

“... Oportunizar aos jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, apenados e jovens em conflito com a lei, fora da faixa etária da escolaridade regular a conclusão e continuidade, com desenvolvimento de competências e habilidades que propiciem a formação integral do aluno como cidadão e profissional de qualidade.” (GOVERNO DO MARANHÃO... s/d, s/p.).

Pode-se constatar que o Brasil, nos últimos anos, tem avançado bastante no que se refere à EJA, principalmente nos quesitos de políticas públicas e programas, que forma sendo criados a partir das demandas espaços-temporais. Lopes e Sousa (s/d, p, 09) “Apesar de não estar havendo continuidade dos programas ao longo dos tempos, a Educação de Jovens e Adultos está sempre sendo buscada, com o objetivo de realmente permitir o acesso de todos à educação, independentemente da idade.” A partir disto, se fará no capítulo a seguir uma análise nos documentos oficiais vigentes elaborados pelo Estado e outros órgãos competentes voltados para a EJA, buscando analisar as colocações e interesses preconizados em tais.

3 SOBRE A EJA ENQUANTO MODALIDADE DE ENSINO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Como visto no capítulo anterior, a EJA enquanto modalidade de ensino passou por diversas reformas governamentais, que atendiam as demandas do Estado e da sociedade em geral. Nesse contexto-temporal foram elaboradas diversas políticas públicas e diretrizes curriculares. Atualmente, existem alguns documentos voltados para a EJA, que visam nortear o processo de ensino-aprendizagem de tal modalidade e são esses a qual se fará uma análise a seguir, buscando relacionar com a realidade escolar da EJA.

3.1 A EJA e as Diretrizes Curriculares Nacionais

A LDB/1996, como falado anteriormente, coloca a EJA como sendo aquela voltada para pessoas que não concluíram os estudos, que estejam fora da idade escolar, ou que não tiveram sucesso na vida escolar. Sendo assim, tendo em vista este público-alvo, deve-se considerar suas particularidades para a elaboração das diretrizes e leis educacionais que deverão nortear as práticas de ensino. No entanto:

Em momento algum a legislação se pronuncia, ou indica uma reflexão sobre o ambiente social e econômico que levou esse aluno a não ter sucesso na continuidade de seus estudos. A legislação trata de forma objetiva, não fazendo distinções entre classes socioeconômicas, partindo do pressuposto de que todos os cidadãos brasileiros são iguais. (JUNIOR, 2013, p.166).

A elaboração dessas leis educacionais deve atender a demanda dos alunos, levando em consideração seu contexto econômico, cultural e social. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para a EJA foram estabelecidas por meio da resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000 e foram elaboradas a partir do parecer CNE/CEB 11/2000. Estas trazem as normas voltadas para o desenvolvimento desta modalidade de ensino e estabelecem que:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação. (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2000b, s/p).

Esta resolução coloca a EJA como modalidade da educação básica, de acordo com os termos da LDB. No entanto tal documento se apresenta de forma superficial, sem dar dimensão da complexidade que envolve esta educação voltada para os jovens e adultos. Isso pode ser evidenciado a partir do Art. 3º e 4º do referido documento, no qual diz que:

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental.

Art. 4º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio. (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2000b, s/p).

As diretrizes colocam que a EJA deve ter um modelo pedagógico próprio, no entanto, coloca-se que as diretrizes da EJA devem ser as mesmas do ensino regular.

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2000b, s/p)

Assinala-se uma contradição, tendo em vista que o público da EJA são pessoas com particularidades e necessidades bem diferentes da dos alunos do ensino regular. A modalidade foi criada a fim de atender os analfabetos, para que os mesmos pudessem ingressar no mercado de trabalho, este era o objetivo da modalidade quando foi implantada. Nos últimos anos o perfil do aluno que frequenta a EJA vem mudando. Antes se tinha a presença de alunos analfabetos que nunca tinham entrado em uma sala de aula. Hoje esse quadro mudou, temos cada vez mais alunos matriculados e frequentando a EJA, só que agora se tem um maior número de jovens com problemas de repetência ou desistência escolar.

Esses alunos acabam procurando essa modalidade de ensino por considerarem mais “fácil”, pois nos anos do fundamental teriam 6 meses para cada ano consecutivo e para o ensino médio 1 ano e meio referente aos 3 anos. Com isso tem-se constatado um aumento nas matrículas nesta modalidade, de jovens que ingressam na EJA com o intuito de concluir o ensino básico de forma mais rápida. É como afirma Júnior (2013, p.165-166):

Nas últimas décadas o perfil dos alunos da EJA vem se alterando. Ao invés da presença maciça de adultos analfabetos que nunca haviam frequentado a escola, é cada vez maior a quantidade de alunos jovens enfrentando

problemas de repetência ou desistência e escolar, que tentam conciliar trabalho e estudos.

Nisso o ensino da EJA não pode ser uma reprodução adaptada do ensino regular. Tem que se ter diretrizes próprias, que atendam a essa modalidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais gerais da Educação Básica, elaborada pelo MEC em 2013, trazem a EJA enfatizando apenas duas áreas: uma para as escolas da prisão e a outra no parecer CNE/CEB, nº23/2008, que instituiu diretrizes operacionais para a EJA em relação a idade e duração dos cursos. Assim, tal documento não abrange os outros alunos e questões da EJA, faltando assim, ampliar as discussões no como se deve trabalhar com a EJA, quais os seus objetivos, metodologias, etc. Assim:

É preciso problematizar o que vamos ensinar, para quem, e por que motivo, isso evita aulas no estilo “receita de bolo”, que geralmente causam o desinteresse dos alunos tanto no ensino fundamental (contribuindo para levar futuros jovens alunos à EJA), quanto nos demais níveis de ensino. Faz-se necessário também organizar melhor o tempo disponível na EJA o qual é diferente do ensino regular. A não observação desse aspecto tem levado a aulas baseadas em simples adaptações de currículos e conteúdos, antes lecionados ao longo de um ano. (JÚNIOR, 2013, p.167)

Esta questão relacionada ao tempo e associada à falta de planejamento escolar, diretrizes próprias, acaba dando a modalidade da EJA um aspecto de ensino informacional, no qual ocorre uma adaptação do ensino regular. Os professores, na sua grande maioria, acabam ministrando as suas aulas de forma acelerada e resumida, se preocupando basicamente com o cumprimento do roteiro de atividades. Com isso acabam restringindo a capacidade de debates entre os alunos e o professor, caracterizando em um ensino tradicional, com poucas de uma aprendizagem eficaz, com formação crítica para uma perspectiva cidadã. A partir desta situação surgem novas indagações. Entre elas a seguinte: nesse contexto, como a Geografia para EJA está preconizada nos documentos elaborados pelo MEC. Esta questão é que norteará a discussão no tópico a seguir.

3.2 As propostas curriculares para o ensino de geografia na EJA

Como apontado anteriormente as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica, em seus aspectos gerais, não atendem bem as demandas e colocações da EJA. Isso pode ser apontado como reflexo da ausência de políticas públicas próprias para tal

modalidade, situação esta que vem só vem revertendo há pouco tempo. No que tange a Geografia o MEC elaborou as propostas curriculares voltadas para a EJA.

Nisso busca-se identificar neste tópico quais os objetivos da educação geográfica para a EJA preconizadas neste documento. Será que ele atende as necessidades e diversidades dos alunos desta modalidade? Será que contribui para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem geográfica que abrange as diferentes realidades socioculturais, políticas e econômicas? Será que estas propostas atendem as demandas do professor?

Abordar a complexa temática do ensino de geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer atenção para as políticas que tem se estabelecido para a educação brasileira, e mais especificamente, para esta modalidade de ensino, nos últimos 15 anos. A aula de Geografia na EJA, evento que expressa a relação entre alunos jovens e adultos trabalhadores, professores e conteúdo geográfico escolar, deve ser vista como fruto de uma série de ações políticas que vêm se articulando e se consolidando recentemente e que caracterizam a EJA vivenciada hoje nas escolas, nos movimentos sociais e nos diversos programas e projetos que têm como objetivo a elevação da escolaridade da população brasileira. (SERRA, 2013, p.151)

Este documento dá bastante destaque à figura do professor, enfatizando na importância do seu trabalho para o processo de ensino e aprendizagem. O mesmo coloca que:

Não basta ao professor dominar o conhecimento geográfico para desempenhar seu papel em sala de aula. Ao selecionar os conceitos e categorias de análise geográfica que serão objeto de ensino e pesquisa nas diferentes séries da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o professor precisa ter clareza sobre como e para que ensinar Geografia. E precisa da competência para agir com eficácia pedagógica tanto na perspectiva do ensino como na da aprendizagem de cada aluno, respeitando as diferenças sociais, culturais e políticas do grupo de jovens e alunos de sua turma. (BRASIL, s/d, p. 183).

Ou seja, para ensinar Geografia não basta saber somente seu conteúdo, mas também é preciso ter capacidade para desenvolver o ensino desta a partir das necessidades do público-alvo. O citado documento coloca que no processo de aprendizagem dos alunos da EJA, é essencial que o professor valorize os prévios conhecimentos dos alunos, levando em consideração as experiências vivenciadas pelos mesmos, tendo em vista que os discentes desta modalidade são pessoas que trabalham, que tem um contexto de vida e que tem muito a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Referindo-se aos docentes, Júnior (2013, p. 167) diz que: “esses também são seres pensantes que carregam uma carga de experiências, em alguns momentos até maior que do próprio professor”.

A partir desta experiência, as propostas indicam que o professor terá que elaborar metodologias, para que os alunos possam debater entre si questões geográficas em sala de aula, pois a partir do diálogo o professor poderá ter uma noção dos conhecimentos dos docentes, relacionados aos diferentes conteúdos geográficos. O que se indica nesta proposta é que utilize o conhecimento prévio dos alunos, apresentando aos mesmos sua geograficidade, ou trabalhar conteúdos geográficos a partir das experiências dos discentes. Para que a partir da sua própria realidade os mesmos possam entender o espaço geográfico.

Os conhecimentos prévios dos jovens e adultos contribuirão na análise, na ampliação, na sistematização e na síntese de conteúdos – o que permite construir e reconstruir noções e conceitos da Geografia aplicando-os na leitura do lugar em que vivem, refletindo sobre ele, relacionando e comparando o espaço local, o espaço brasileiro e o espaço mundial. Isto permite, ainda, que a escola se ajuste às demandas sociais atuais. (BRASIL, s/d, p.183).

É muito importante dar voz e vez ao aluno no processo de ensino-aprendizagem, inclusive o da EJA, e utilizar de suas experiências, pois o debate entre alunos e professor só tem a contribuir nesse processo, propiciando ao educando fazer uma leitura melhor do espaço, relacionando os conceitos geográficos com o espaço onde os mesmos vivem, a exemplo de sua rua, cidade, estado e país. O que se indica é que utilize esse conhecimento prévio do aluno, para a partir do mesmo construir e reconstruir noções e conceitos geográficos, para a sua aplicação na realidade. Afinal “o ensino de Geografia deve comprometer-se com o desenvolvimento da autonomia dos alunos” (BRASIL, s/d, p.204). As propostas ainda colocam que:

Na leitura geográfica da realidade em que vivem, os alunos devem ser estimulados a considerar 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. Conhecimentos oriundos da experiência pessoal dos alunos, do senso comum, da produção de especialistas ou da pesquisa sobre tecnologia e ciência contribuem para essa leitura processual, que propicia a construção e a reconstrução dos conhecimentos geográficos. Cabe ao professor orientá-los nesse processo de reflexão que envolve noções e conceitos centrais da Geografia, como: lugar, região, território, escala geográfica, paisagem e mobilidade socioespacial. (BRASIL, s/d, p.184)

O documento indica que o professor utilize desse conhecimento prévio, usando metodologias adequadas. A Geografia traz para o aluno da EJA a possibilidade de conhecer e entender o espaço social e natural. Assim esse aluno poderá realizar uma leitura sócio espacial

e com isso desenvolver percepções dos diferentes espaços. Mas, segundo as propostas aqui analisadas, para que isso possa acontecer o professor deveria organizar e traçar estratégias de ensino, para que esse aluno possa desenvolver tal capacidade e dessa forma conseguir ampliar seus conhecimentos. Pois:

Esta leitura incorpora o movimento e a velocidade, os ritmos e a simultaneidade, o objetivo e o subjetivo, o econômico e o social, o cultural e o individual, propiciando ao aluno condições de construir e reconstruir as noções e os conceitos de lugar, paisagem, região, território. O ponto de referência para a estruturação dos conteúdos é, sem dúvida, o conjunto de noções e conceitos necessários para desvendar geograficamente a realidade. (BRASIL, s/d, p. 184).

Para que esse aluno possa compreender e renovar suas opiniões e conhecimentos em relação aos conceitos geográficos o professor tem que usar de variados recursos para possibilitar um processo de aprendizagem mais eficaz como: imagens, vídeo, dinâmicas, aula de campo, estudo do meio e outras atividades e recursos. Para que esses alunos da EJA “construam competências para ler e escrever nas diferentes linguagens utilizadas pelos geógrafos nos dias atuais.” (BRASIL, s/d, p.184). Mas vale ressaltar que para ocorrer um processo de ensino-aprendizagem eficaz é necessário que também haja envolvimento e engajamentos dos alunos.

Dentro de todo esse contexto as referidas propostas colocam os seguintes objetivos para o ensino de Geografia na EJA: a formação cidadã dos alunos para intervirem e agirem no contexto social; a construção de um conjunto de conhecimentos geográficos que permita aos jovens e adultos conhecerem e compreenderem o mundo atual; a participação política nas questões socioambientais; compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos; entre outros.

O que tem se visto nos últimos anos é que tem aumentado a elaboração de diretrizes, propostas educacionais e discussões em torno do ensino da EJA, inclusive no que concerne ao ensino de geografia, estas buscam contribuir para o desenvolvimento do mesmo. Mas na prática, o que pode ser comprovado por meio de inúmeras publicações de pesquisa, é que estes documentos não tem atingido muito a escola e não consegue dar de conta das inúmeras e diferentes realidades da educação brasileira. A proposta de Geografia elaborada para a EJA, também se enquadra nesse contexto.

As propostas aqui apresentadas apresentam uma discussão geográfica bem elaborada, referenciada em autores consideráveis na geografia, como Carlos (1999), Castro (1997),

Pontuschka (1996), Santos (1982; 1988; 1996; 1997; 1998; 2001), Souza (1993), Vessentini (1989; 1992; 1999), entre outros. No entanto, deixa muito a desejar. Ela faz uma abordagem bem fundamentada cientificamente das categorias e de conceitos geográficos, mas os mantém distante da realidade escolar, e principalmente distante da realidade da EJA. Aborda tal realidade escolar de uma forma superficial e tendendo a homogeneizar, sem levar em consideração as diferentes realidades e particularidades da EJA, que geram demandas diferentes.

Outro ponto a ser levantado é que tais propostas indicam diversas ações e atividades que devem ser desempenhadas pelo professor em sala de aula. Como a indicação de utilizar o conhecimento prévio do aluno, usar imagens, realizar estudos do meio, entre outros. Ou seja, fala o que o docente deve fazer, porém não diz como deve ser feito para atingir os objetivos propostos, não oferece uma base concreta para a realização das atividades docentes.

Nesse contexto o que acaba se verificando na realidade escolar são aulas superficiais e resumidas, na qual fazem os professores acabam por fazer uma adaptação das aulas programadas para o ensino regular direcionando-as para a EJA, nisso:

Definida a forma limitada e superficial como a EJA é tratada pelas políticas públicas (RUMMERT, 2002) e de certa forma por alguns professores, resta como alternativa a reflexão e ação para aqueles que de fato estão envolvidos diretamente com a educação popular: a comunidade escolar, definida aqui por docentes, discentes, equipes diretiva e comunidade. (JÚNIOR, 2013, p. 167).

Nisso é importante evidenciar a importância de um trabalho em equipe de todo o corpo escolar, para a construção de um conhecimento significativo, no que concerne a geografia também, a fim de formar alunos capazes e conscientes do seu papel em sociedade, com a capacidade de ler criticamente a realidade, tornando-os aptos a transformá-los.

4 UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A EJA

Em sua maioria os alunos da EJA são indivíduos que buscam concluir o ensino básico para terem melhores oportunidades de trabalho e condições de vida. Estes recorrem a tal modalidade, pelo fato da mesma apresentar-se mais maleável as suas necessidades, por exemplo, o tempo referente a um ano letivo resumir-se apenas a um período de 5 a 6 meses. Geralmente são alunos que trabalham durante o dia e não tem condições de dedicar-se totalmente ao estudo. Devido a isso “é comum presenciarmos em salas de aula atividades sem reflexão, que desconsideram o ambiente socioeconômico, profissional e pessoal. Não incluem em sua construção a diversidade existente nas turmas, nem a experiência e expectativa dos estudantes.” (JÚNIOR, 2013, p. 166).

Tal situação, infelizmente, é corriqueira nas salas de aula brasileiras. Isso atribui a EJA características de um ensino superficial e defasado. Pelo exposto no capítulo anterior, pode-se assinalar que as políticas públicas e propostas curriculares voltadas para tal modalidade não atendem bem as necessidades desse setor. Nisso:

O desafio concentra-se então em desenvolver práticas e metodologias criativas, criando um real interesse no estudo, além disso, é importante possibilitar a esses alunos uma participação mais ativa não só no universo profissional como também no político e cultural para que se obtenha um padrão de qualidade de vida cada vez maior. A educação de qualidade é capaz de proporcionar isso, sendo indispensável para o fortalecimento da cidadania e formação sociocultural do cidadão. (JÚNIOR, 2013, p. 166).

Assim, destaca-se a figura do professor e a importância da sua postura metodológica e ações em sala de aula. É necessário que o docente, busque identificar em seus alunos, suas diversidades e demandas para que assim possa contribuir de forma mais significativa no processo de construção de ensino e aprendizagem. As propostas curriculares de Geografia para a EJA aqui mencionadas colocam que:

Para que o professor obtenha resultados significativos em seu trabalho, ele deve estar sempre atento à adequação entre a quantidade de informações selecionadas para sua programação – os conceitos e categorias que devem ser retomados, discutidos e disponibilidade de tempo, especificamente no caso da EJA. (BRASIL, s/d. p.213)

A partir disto, buscará a seguir fazer uma proposta metodológica de ensino voltada para o 6º ano da EJA, abordando a cidade como tema, que será elaborado tendo com base as propostas curriculares de Geografia para a EJA indicadas pelo MEC.

4.1 Plano de aula

4.1.1 Tema: Cidade

Ao definir o tema Cidade para os alunos do 6º ano da modalidade da EJA, é necessário que o profissional possa ter uma compreensão de como esse aluno vai compreender o conceito de cidade, de como é a visão dele e qual a concepção dele para o referido tema. Para isso o professor poderá auxiliar essa compreensão através de recursos como textos, imagens, vídeos e livros didáticos. Tal ação possibilitará ao aluno a construção e reconstrução dos seus conceitos sobre o tema e a partir disso fazer uma reflexão para que ele possa identificar seus pontos positivos e negativos e elaborar suas próprias ideias da realidade que se vive.

Geralmente os alunos de EJA são testemunhas dessa diversidade: provêm de diferentes origens, têm hábitos, costumes e experiências de vida diversificadas. Construíram conhecimentos sobre os diferentes lugares e paisagens onde viveram e vivem, e no momento atual encontram-se e relacionam-se no mesmo espaço: a escola, a cidade ou o campo. (BRASIL, s/d, p.200).

A partir dessa discussão é necessário que o aluno da EJA possa se identificar com a cidade e suas relações e a geografia vai auxiliar o mesmo nesse processo. Escolher o tema cidade para se trabalhar na sala de aula da EJA é permitir que esse aluno tenha a capacidade de ler e compreender sua rua, sua avenida, sua praça com um olhar crítico e a partir disso entender como se deu o processo de origem e por que se fez necessário a compreensão desse espaço. Entretanto, deve-se levar em consideração as heterogeneidades e necessidades de cada aluno para a elaboração do plano de curso que deve ser inserido na realidade social e econômico dos mesmos, dando várias possibilidades para que o professor possa optar para ministrar a aula com o referido conteúdo de uma maneira que o aluno não tenha uma perda do seu conhecimento prévio.

Verifica-se que, ao elaborar o plano de curso, o professor valoriza os diversos conhecimentos dos alunos relativos aos elementos naturais e humanos do ambiente onde vivem, as informações veiculadas pelos meios de comunica-

ção, assim como a dimensão cultural e os conhecimentos produzidos pela ciência geográfica sobre as diversas partes do país. Pode-se perceber que um tema transversal – Ética – articula o planejamento, funcionando como eixo central, a partir do qual se estruturam as temáticas. Estas analisam: o papel da Geografia; o lugar e as questões socioambientais; o trabalho e a apropriação da natureza na construção do território; as mudanças nas relações de trabalho; o campo e a cidade como espaços complementares; as novas tecnologias e as territorialidades em rede, os meios de comunicação e de transporte; a globalização e seus efeitos locais e regionais; a cartografia como possibilidade de leitura e de compreensão do mundo. (BRASIL, s/d, p.208 e 209).

“Segundo Santos (1998) e Lefebvre (1991), a cidade é a forma, é a materialização de determinadas relações sociais” (CAVALCANTI, 2012, p. 66). Assim, entender a cidade, é compreender como estas relações se processam no espaço. A cidade se configura como um espaço de formação do indivíduo, como afirma Cavalcanti (op. cit. p. 63-64):

Atualmente a cidade é o lócus privilegiado da vida social, na medida em que, mais do que abrigar a maior parte da população, ela produz um modo de vida que se generaliza. Em decorrência de sua complexidade e de requerer enfoques multi e interdisciplinares, ela é objeto de preocupação de muitos profissionais, estudiosos e pessoas interessadas em contribuir para uma sociedade mais justa, mais solidária e mais respeitosa com o ambiente.

Nisso, faz-se importante que o aluno entenda a complexidade da cidade, para ter suas próprias opiniões, conceitos e formação. Então, utilizando-se do conhecimento prévio do mesmo, buscará entender a cidade em sua complexidade, abordando conteúdos como as relações sociais de produção e a formação do espaço urbano, a infraestrutura e sua importância, oferta de serviços, o processo de ocupação irregular, desigualdade social e outros conteúdos referentes a este tema. Enfim, entender o espaço urbano a partir do tema cidade.

4.1.2 Objetivos

A partir dessa discussão define-se os seguintes objetivos para trabalhar o tema cidade em sala de aula.

- ✓ Possibilitar ao aluno a leitura da cidade e compreender suas especificidades;
- ✓ Permitir que o aluno a partir do tema cidade compreenda o espaço urbano e suas relações;
- ✓ Compreender o lugar a partir do estudo da cidade;

4.1.3 Metodologia

Para alcançar os objetivos aqui propostos, parte-se do pressuposto de uma metodologia onde o professor teria que se adequar ao aluno, atendendo suas necessidades e possibilidades de aprendizagem. Nisso:

O método inclui a escolha de recursos didáticos e dinâmica da aula. A voz, o quadro- negro e giz são os recursos mais simples e antigos que o professor tem utilizado. O professor tem liberdade e ao mesmo tempo uma responsabilidade muito grande na escolha da forma e conteúdos para melhor atingir os objetivos propostos. (PASSINI, 2010, p.101 apud BARBOSA, et. al. s/d, p. 02).

A partir da realidade dos alunos, suas possibilidades e necessidades de aprendizagem, o professor deve escolher sua metodologia e os recursos condizentes com tal realidade. Esse levantamento vai permitir que o professor possa planejar suas aulas apontando meios educativos para uma melhor aprendizagem por parte dos alunos.

Para tal esse processo se iniciará colocando a frente o conjunto de saberes dos alunos, no qual mais uma vez serão expostos às diversas experiências e entendimentos dos mesmos. Daí cabe ao professor de geografia desenvolver com a turma uma reflexão sobre o tema cidade em questão, para que o mesmo possa usar desses conhecimentos prévios para a construção de um saber geográfico. Pra isso o professor deve estimular a turma e a partir dessas aulas buscar desenvolver nos educandos um pensamento crítico, que desenvolva nos mesmos uma postura cidadã, atuante e engajado com as questões sociais.

No entanto, da mesma forma que é importante saber de onde se parte, é fundamental definir onde se pretende chegar. Para isso, primeiramente o professor deve estabelecer os objetivos principais que pretende atingir ao longo do curso para, a partir deles, organizar a sequência de conteúdos, estabelecer as estratégias metodológicas e selecionar os recursos didáticos que considera mais adequados para apoiar o processo de aprendizagem dos alunos, como: textos, filmes, tabelas, gráficos, mapas, fotografias, reportagens e notícias publicadas nos meios de comunicação etc. . (BRASIL, s/d, p.232).

As aulas são voltadas para turmas do 6º ano da modalidade EJA de uma escola estadual da cidade de Cajazeiras-PB, turno noturno, com alunos da faixa etária 16-40 anos. Para isto se faz necessário um levantamento bibliográfico de autores sobre o processo de crescimento de uma cidade e suas relações. O tema proposto será ministrado em três aulas, cada uma com

duração de 45 minutos, na qual se buscará, por meio da metodologia, desenvolver os objetivos propostos.

✓ **Aula 01**

Promover uma discussão sobre o tema cidade, no qual busca-se por meio da fala dos alunos identificar o conhecimento dos mesmos, suas opiniões, críticas, dúvidas e sugestões. Para a partir desta discussão buscar construir e reconstruir o conhecimento dos alunos a partir de uma base geográfica. Em seguida utilizando-se de imagens de Cajazeiras e outras cidades do convívio dos alunos, no qual a partir da observação destas imagens buscará desenvolver no aluno a capacidade de ler e interpretar o espaço urbano por meio das representações, utilizando os seus conhecimentos sobre seu próprio espaço.

✓ **Aula 02**

Aulas expositivas dialogadas, com a reprodução do vídeo “Ilha das Flores”, do cineasta Jorge Furtado, para que o aluno, por meio de uma representação da realidade brasileira, possa entender as relações sociais, culturais e econômicas que se desenvolvem nas cidades e a consequente produção do espaço urbano, com ênfase nas desigualdades sociais apresentadas pelo vídeo. Para auxiliar o uso do vídeo será utilizada a música “Cidadão”, de composição de Lúcio Barbosa, interpretada por Zé Ramalho, no qual objetiva-se por meio da letra compreender a segregação sócio espacial e as desigualdades sociais nas cidades oriundas das relações sociais de produção.

✓ **Aula 03**

Aula expositiva dialogada com utilização do texto “O lugar onde vivemos” (BIGOTTO, et. al. 2012), que se discutirá com o aluno sobre a cidade como lugar de vivência, enfatizando suas dinâmicas, relações e a influência deste espaço na vida do indivíduo, pois:

Para a Geografia o lugar refere-se ao espaço que conhecemos, temos amigos, trabalhamos, fazemos compras, brincamos, etc. Cada lugar tem uma história que se encontra representada nos diferentes tipos de construções, nos traçados das ruas, nas atividades econômicas desenvolvidas e, principalmente na maneira com as pessoas se relacionam. (BIGOTTO, et. al. 2012).

Em seguida desenvolver com os alunos uma atividade de pesquisa e análise, na qual os alunos a partir de observações dos seus lugares de vivência na cidade, busquem identificar como as pessoas se relacionam, suas atividades, suas ações, a infraestrutura da cidade, enfim analisar o lugar e suas relações. Posteriormente, os mesmos deverão elaborar um texto descritivo sobre o seu lugar, com utilização de imagens para a representação de suas falas.

4.1.4 Referências

- BIGOTTO, José Francisco; VITIELLO, Márcio Abondanza; ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. Nos lugares construímos nossa vida. In: *Geografia sociedade e cotidiano: fundamentos do espaço geográfico*. 4ª ed. São Paulo: Escala educacional, 2012, p 7 -18.
- BRASIL. Geografia na Educação de jovens e adultos. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eja_geo.pdf>. Acesso em janeiro de 2015.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. O Espaço Urbano: Novos Escritos sobre a Cidade. São Paulo: FFLCH, 2007, 123p.
- CAVALCANTI, Lana de Sousa. Uma geografia da cidade: elementos da produção do espaço urbano. In: ***A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana***. 3ª ed. Campinas, SP- Papyrus, 2012, p. 63-80.
- CIDADÃO. Composição Lúcio Barbosa. Intérprete Zé Ramalho.
- ILHA DAS FLORES. Direção: Jorge Furtado. Porto Alegre: Casa de Cinema de Porto Alegre, 1989, (12 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KAzhAXjUG28>>. Acesso em fevereiro de 2015.
- MUNIZ, Alexsandra. A música nas aulas de Geografia. In: *Revista de ensino de Geografia*. Uberlândia, 2012. Disponível em: <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.4/Art6v3n4.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2015.

4.2 Uma breve análise da realidade da EJA.

Este trabalho monográfico nos possibilita compreender toda a discussão que a modalidade da EJA vem abordando desde sua criação e implantação no sistema educacional

brasileiro. A EJA como modalidade de ensino tem sua importância na sociedade, mas também traz em sua bagagem algumas dificuldades a serem discutidas.

Trabalhar com a EJA proporciona uma troca de experiências. São histórias de vidas distintas e discutir tais experiências, fazendo uma abordagem geográfica, permite o desenvolvimento de um aprendizado significativo, tanto para o aluno como para o professor. São alunos, em sua maioria, que estudam porque querem, sem serem obrigados, geralmente, são alunos disciplinados. Isso facilita muito o trabalho docente, já que a indisciplina é um dos grandes problemas da sala de aula. No entanto, não adianta responsabilizar somente o docente, já que muitos alunos só buscam a EJA para concluir o ensino básico, negando-se, em muitos casos, a participar desse processo construtivo de aprendizagem.

E isso acaba influenciando em muito a postura do professor, que pode ser também um processo vice e versa. Muitos docentes acabam por fazer uma adaptação, por assim dizer, do ensino regular para a EJA. Em muitos casos, acaba se reproduzindo um modelo de ensino defasado, que não permite a construção de um conhecimento significativo, quase sempre as aulas consistem num ensino tradicional, restrito apenas ao uso do quadro ou lousa e giz ou lápis, e na fala exclusiva do professor. É nisso, e associando-se ao tempo reduzido de aula, que a EJA acaba adquirindo esse status de “ensino fácil”. Com tal situação está evidenciando-se, por meio de censos escolares, um aumento das matrículas por parte de adolescentes fora da faixa etária escolar considerada apropriada para o ensino regular. Também recorrem a EJA jovens que abandonaram ao estudo, “sem se interessar pelo que a escola oferece, vários adolescentes deixam de frequentar as aulas e só tempos depois retornam, cientes da importância dos estudos.” (FERNANDES, et.al. 2011, s/p).

Também associado à vulnerabilidade de muitos que vem enfrentando problemas relacionados à pobreza extrema, drogas, prostituição e violência doméstica. “A instabilidade na vida deles não permite que tenham a Educação como prioridade, o que os leva a abandonar a escola diversas vezes. Quando voltam, anos depois, só resta a EJA”, (PIERRO apud FERNANDES. et. al. 2011, s/p). Também por essas razões, acredita-se que os professores que trabalham na modalidade costumam facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar do interesse existente em estudar, um dos principais problemas encontradas na EJA está sendo a evasão escolar. Muitos, por não aguentarem a rotina dupla de trabalho e estudo acabam por desistir. Outra causa dessa evasão também está no motivo da escola não atender as expectativas dos discentes, como afirma Naif (2005, p.402 apud SOGLIA; SANTOS, s/d, p. 04):

[...] a escola muitas vezes encontra dificuldades para compreender as particularidades desse público, no qual os motivos que os levam à evasão, ainda no início da juventude, e as motivações que envolvem sua volta à sala de aula são informações preciosas para quem lida com a questão. Deixá-los escapar leva à inadequação do serviço oferecido e a um processo de exclusão que, infelizmente, não será o primeiro na vida de muitos desses alunos.

É necessário que a escola ofereça um ensino de qualidade, com uma proposta pedagógica metodológica adequada, uma infraestrutura propícia para a oferta da educação escolar, visando assim atender as expectativas e necessidades dos alunos. Como estabelece a LDB/96, em seu Art. 37, “§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

A educação escolar é uma responsabilidade social e na EJA, tal responsabilidade é maior. Como afirma Serra (2013, p.181), “no caso da EJA, as escolas, programas e projetos lidam com alunos já inseridos no mundo do trabalho, já sofredores das mazelas sociais, mas também já plenos de experiência acumulada que podem levá-los à redefinição de suas próprias vidas. Por isso a responsabilidade social é grande”.

Diante das questões nota-se que se faz necessárias mudanças no contexto da EJA, para que se possa oferecer um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Onde os alunos possam construir seus conhecimentos de forma significativa e terem uma boa formação cidadã. Mas pode-se indicar que isso é apenas um reflexo de um contexto maior a desvalorização da educação no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho monográfico, por meio do resgate histórico da EJA na educação brasileira. Constatou-se que a EJA existia desde o Brasil Colônia, a princípio apenas com um caráter religioso do que educacional. A mesma durante o tempo foi mudando de nomes, ganhando novos objetivos, atendendo novos interesses que mudavam de acordo com as demandas colocadas pelo contexto social que se vivia.

Evidencia-se que o propósito e o objetivo é de garantir aos brasileiros adultos e idosos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade escolar e assim formar um cidadão a partir dos princípios educacionais básicos e assim permitir que esse indivíduo possa com os estudos se inserir no mercado de trabalho, já que uma vez alfabetizados esses alunos terão uma maior autonomia e consecutivamente poderá vim a ser um ótimo profissional na área de sua escolha.

Mas também constatamos que as resoluções que colocam a EJA como modalidade da educação básica, apresentam falhas; pois tais documentos tratam a modalidade de forma superficial não se dando conta da dimensão da complexidade que envolve esta educação que é voltada para os jovens e adultos.

O que se almeja é que com nossas reflexões abram-se caminhos para novas discussões que possa nos permitir pensar uma nova EJA, justa e excetua de interesses; onde educadores que somos possamos propor novas questões para melhorar a EJA. Desse modo a reflexão aqui proposta, não se encerra aqui, sendo apenas um encaminhamento para se possa se refletir a EJA na escola publica brasileira.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Francisca Aline Pereira. et. al. **Propostas metodológicas para o ensino da geografia na modalidade (EJA)**. Disponível em:< http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_1datahora_26_09_2013_19_43_29_idinscrito_940_26f2b522e675463182e55927082402e9.pdf >. Acesso em fevereiro de 2015.
- BEISEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação Popular**. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BRASIL. Geografia na Educação de jovens e adultos. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eja_geo.pdf>. Acesso em janeiro de 2015.
- BRASIL. Lei 5.379/67. In: _ Câmara dos Deputados. Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em dezembro de 2014.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692imprensa.htm>. Acesso em janeiro de 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996- Lei de Diretrizes de Bases de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> >. Acesso em março de 2014.
- BRASIL. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA**. Brasília, 2006. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf >. Acesso em dezembro de 2014.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. O Espaço Urbano: Novos Escritos sobre a Cidade. São Paulo: FFLCH, 2007, 123p.
- CAVALCANTI, Lana de Sousa. Uma geografia da cidade: elementos da produção do espaço urbano. In: _ **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. 3ª ed. Campinas, SP- Papyrus, 2012, p. 63-80.
- CIDADÃO. Composição Lúcio Barbosa. Intérprete Zé Ramalho.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer CNE/CEB 11/2000. 10 de maio de 2000a. Brasília. Do parecer no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em dezembro de 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB Nº 1 de 05 de julho de 2000**. Brasília, 2000. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> >. Acesso em dezembro de 2014.

CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação de Massa e ação Comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS Mobral, 1979.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: **_SEEDMEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999.

FEITOSA, Sonia Couto Sousa. **Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.

FERNANDES, Elisângela. Por que jovens de 15 a 17 anos estão na EJA. In: **_ Revista Nova Escola**, 2011. Disponível em:< <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/jovens-15-17-anos-estao-eja-639052.shtml> >. Acesso em fevereiro de 2015.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de ler**. 27º Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ILHA DAS FLORES. Direção: Jorge Furtado. Porto Alegre: Casa de Cinema de Porto Alegre, 1989, (12 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KAZhAXjUG28>>. Acesso em fevereiro de 2015.

JÚNIOR, Mário Zomer Ribeiro. Educação de jovens e adultos, mais um certificado? In: (Orgs) TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André; HOLGADO, Flávio Lopes. **Ensino da geografia e da história: saberes e fazeres na contemporaneidade**. Porto Alegre: Evangraf: UFRGS/FACED, 2013, p. 163-176.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: Uma educação possível ou mera utopia. Disponível em: < http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/revista_SelvaPLopes.pdf>. Acesso em fevereiro de 2015.

MUNIZ, Alexsandra. A música nas aulas de Geografia. In: *Revista de ensino de Geografia*. Uberlândia, 2012. Disponível em: <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.4/Art6v3n4.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2015.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2010.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. O advento da(s) Geografia(s) Crítica (s). In: **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Campina Grande, João Pessoa, 2007, p. 60-73.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. 15ª ed. São Paulo: Editora ática, 2002.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no brasil**. Disponível em: <alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/...9/...>. Acesso em junho de 2014.

RESOLUÇÃO CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de jovens e adultos**. Brasília, Nº 1 de 05 de Julho de 2000.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **A educação de Jovens e adultos: uma perspectiva histórica**. 2006. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja/contextualizacao_historica_da_EJA_sitamara.pdf>. Acesso em dezembro de 2014.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO MARANHÃO. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/ExibirPagina.aspx?id=43>>. Acesso em janeiro de 2015.

SERRA, Enio. Políticas de currículo e prática docente em geografia na educação de jovens e adultos. In: (Orgs.) ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa; **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013, p. 151-182.

SILVA, Adriana Pereira da. **Análise da política e práticas da EJA, na Secretária municipal de Educação, no Município de São Bernardo do Campo a partir da perspectiva**

Freireana. Dissertação (Mestrado em Educação e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.** In: _ Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em julho de 2014.

VESENTINI, José Willian. O ensino de Geografia no século XXI. Campinas: Papyrus, 2004.