

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



Adriana Dal Molin

**GEOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE CANGUÇU/RS**

Linha de pesquisa: Ensino de Geografia

Pelotas, 2016.

Adriana Dal Molin

**GEOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE CANGUÇU/RS**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Liz Cristiane Dias

Pelotas, 2016

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

M722g Molin, Adriana Dal

Geografias da educação de jovens e adultos : um estudo em escolas públicas de Canguçu/RS / Adriana Dal Molin ; Liz Cristiane Dias, orientadora. — Pelotas, 2016.
100 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Geografia escolar. 2. Educação de jovens e adultos.
3. Política educacional. I. Dias, Liz Cristiane, orient. II.
Título.

CDD : 910.7

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Adriana Dal Molin

**Geografias da Educação de Jovens e Adultos: um estudo em escolas públicas
de Canguçu/RS**

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

Banca examinadora:

.....
Prof.^a Dr.^a Liz Cristiane Dias (Orientadora)
Universidade Federal de Pelotas
Instituto de Ciências Humanas

.....
Prof. Dr.^a Maria Cecília Lorea Leite
Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação

.....
Prof. Dr.^a Rosangela Lurdes Spironello
Universidade Federal de Pelotas
Instituto de Ciências Humanas

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esse trabalho agradeço a nossa orientadora Prof.^a Dr.^a Liz Dias pela orientação, pelo constante incentivo e confiança que não foram dispensados nessa etapa de formação. Obrigada pela paciência e parceria.

Aos professores/as em cujas aulas ampliamos conceito, partilhamos saberes e experiência. Liz Dias, Sidney Gonçalves, Giancarla Salamoni, Gomercindo Ghiggi, Fátima Cóssio e Maria Cecília Lorea Leite.

À rede municipal de ensino de Canguçu/RS pela disponibilidade em participar da pesquisa, bem como as escolas que nos acolheram. Obrigada pela disposição, pela paciência e confiança.

À *Geofamília* pela parceria, pela cumplicidade e por fazerem parte dessa história, com vocês tudo tem mais emoção e a caminhada é mais divertida e bela.

Nosso agradecimento à *CAPES* pelo financiamento dessa pesquisa.

A *Leandro e Pedro* pelo amor, compreensão, incentivo e pelos esforços que não foram dispensados no decorrer dessa caminhada. Muito obrigada pela paciência e companheirismo.

RESUMO

O presente trabalho consiste em pesquisa de mestrado pautada pelo objetivo de **analisar a política educacional para a educação de jovens e adultos e discutir características da Geografia escolar, tendo como referência escolas municipais de Canguçu/RS**. Para tanto, adota como metodologia a abordagem qualitativa, com ênfase na observação participante. A pesquisa foi realizada em dois momentos, no primeiro contextualiza a EJA, bem como a ciência geográfica e seus entrelaçamentos com essa modalidade de ensino. Já no segundo momento apresenta pesquisa de campo em duas escolas da rede municipal de ensino de Canguçu, que ofertam Educação para Jovens e Adultos no período noturno. Como instrumentos de coleta de dados, utiliza entrevistas, análise de documentos, conversas informais e observação. Após as duas primeiras etapas da pesquisa, as informações coletadas foram analisadas e interpretadas a luz da contribuição teórica de Stephen Ball sobre o ciclo de políticas educacionais com ênfase no contexto da prática. Por fim, argumenta sobre a importância da contribuição teórica de Stephen Ball para a análise da política educacional no contexto da prática, considerando que os contextos são permeados por diferentes concepções de educação e os limites entre o texto legal de uma política e a prática no cotidiano das escolas podem ser demarcados pela ação dos profissionais responsáveis pela educação em diferentes espaços e tempos.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Política Educacional. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This work is a master of research that aimed to analyze the educational policy for the education of youth and adults and discuss school Geography characteristics with reference to public schools in Canguçu (RS) to do so was adopted as a methodology qualitative approach, with emphasis on participant observation. The survey was conducted in two stages: at first contextualize the EJA and geographical science and its entanglements with this type of education. The second stage of this investigation we conducted field research in two schools in the municipal Canguçu teaching and that offer education for youth and adults at night. As data collection instruments, we used interviews, document analysis, informal conversations and observation. After the first two stages of the study the collected data were analyzed and interpreted in light of the theoretical contribution of Stephen Ball on the cycle of educational policies with an emphasis on the practical context. Finally, we argue about the importance of theoretical contribution of Stephen Ball for the analysis of educational policy in the context of practice considering that the contexts are permeated by different conceptions of education and the boundaries between the legal text of a policy and practice in the daily schools can be marked by the action of professionals responsible for education in different spaces and time.

Key- words: School Geography. Educational politics. Youth and Adult Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	55
Quadro 2 –	56
Quadro 3 –	57
Quadro 4 –	57
Quadro 5 –	83
Quadro 6 –	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	62
Tabela 2 –	63

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasil Alfabetizado
OGNs	Organizações Não-Governamentais
PME	Plano Municipal de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEO	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SMEE	Secretaria Municipal de Educação e Esportes
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA	24
2.1	Educações de Jovens e Adultos no Brasil: breve trajetória histórica	24
2.1.2	A evolução conceitual da Educação de Jovens e Adultos	35
2.2	Geografias: concepções e contextos	40
2.2.1	Diferentes concepções de Geografia	40
2.2.2	Geografia Escolar e EJA	45
3	MÉTODOS DE PESQUISA	49
3.1	Metodologia	52
4	DIÁLOGOS COM A PESQUISA	60
4.1	A EJA na rede municipal de ensino	60
4.2	O ensino de Geografia na rede municipal de ensino	65
4.3	Primeiros olhares sobre as escolas	68
4.3.1	Impressões na escola A	68
4.3.2	Impressões na escola B	72
5	ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRÁTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EJA	76
5.1	A política educacional para a EJA na rede municipal de Canguçu/RS	79
6	CONSIDERAÇÕES	91
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

1 INTRODUÇÃO

O interesse em discutir a temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus entrelaçamentos com a Geografia foi germinado, ainda durante a graduação, em algumas experiências como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) do curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPel¹. Durante atividades do referido programa, desenvolvemos um projeto interdisciplinar, juntamente com bolsistas do curso de Licenciatura em Matemática, em uma escola pública da rede estadual de ensino no município de Pelotas, com alunos da EJA matriculados nas totalidades 7, 8 e 9, que correspondem, respectivamente, aos três anos do ensino médio.

Entendemos a experiência como desafio, pois a EJA era pouco discutida durante a graduação e nas atividades de cunho teórico do PIBID. Diante disso, realizamos um estudo teórico a respeito da disciplina de Geografia na EJA e, nesse momento, o desafio passou a ser maior, pois havia poucos referenciais disponíveis acerca da temática.

Nessa etapa da experiência acadêmica, observamos que os espaços de construção/produção de conhecimento geográfico, de um modo geral, pareciam não atender para a temática. No processo de busca foi de grande valia retomar algumas leituras realizadas na disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de Geografia, cursada entre os anos de 2011 e 2012, mais especificamente as obras estudadas sobre os pressupostos da Educação Popular.

A partir dessas releituras, emergiu a necessidade de ampliar a perspectiva de análise e, para tanto, buscamos a aproximação com teóricos da educação. A partir daí o desafio tomou proporções maiores, surgiram várias outras perspectivas de análise, como, por exemplo, o perfil dos alunos da EJA, as políticas públicas, a formação de professores, os desafios do cotidiano escolar, entre outros. Porém, era preciso manter o foco na construção da proposta interdisciplinar e, por isso, optamos por realizar uma breve contextualização histórica sobre a Educação de Jovens e Adultos, a fim de fundamentar as demais etapas do aludido projeto do PIBID.

¹ A graduação teve início no primeiro semestre de 2010 e foi concluída no segundo semestre de 2013. Já o período correspondente a atividades como bolsista PIBID Geografia ocorreu entre 2011 e 2013.

Nessa etapa da elaboração do projeto interdisciplinar foi possível compreender que o percurso da EJA no Brasil é permeado pela descontinuidade de políticas públicas, o que refletiu e ainda reflete no âmbito da sociedade brasileira. Identificamos que as ações do Estado em prol desse público, em sua maioria, possuíam objetivos quantitativos em detrimento da qualidade da educação ofertada, um exemplo dessa dinâmica é justamente o Movimento Brasil Alfabetizado (MOBRAL), efetivado durante o regime ditatorial.

Foi somente no período de redemocratização brasileira que os jovens e adultos passaram a ter o direito de acesso à educação gratuita juridicamente amparada por meio da Constituição Federal de 1988. E é apenas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) que esse público passa a ser reconhecido em sua diversidade e especificidade.

Contudo, percebemos durante esse breve estudo teórico que a Educação de Jovens e Adultos adentra o século XXI como uma modalidade de ensino povoada de incertezas e contradições, em que um dos maiores desafios é fazer com que os avanços em termos de discussões, teorias e documentos legais sejam efetivados na prática.

Após o estudo teórico sobre a temática e dando prosseguimento ao projeto do PIBID, iniciamos o processo de inserção na escola, no intuito de dialogar com os jovens e adultos matriculados nas cinco turmas de EJA da referida instituição. Através da realização de entrevistas, aplicação de questionário e conversas informais os educandos da escola focalizada tiveram espaço para expor seus saberes, pontos de vista e perspectivas acerca experiência na modalidade EJA.

As informações coletadas durante o processo de desenvolvimento do projeto do PIBID demonstraram que os educandos matriculados na EJA, na escola em questão, apresentavam idades diversas, variando entre 18 a 63 anos, com uma forte concentração na faixa etária de 18 a 24 anos (62%), com os adultos com mais de 40 anos atingindo um percentual menos expressivo (15%).

Quando questionados sobre a motivação para a matrícula na EJA, as respostas convergiram à possibilidade de uma formação básica mais rápida. Em relação à motivação para retornarem à escola ou manter-se nela, os entrevistados destacaram a exigência do mercado de trabalho, bem como a busca por uma formação que possibilite o ingresso no ensino superior.

Em relação ao ensino de Geografia a problemática mostrou-se bastante pertinente, pois os educandos tinham a disciplina como um campo sem importância e uma minoria considerou que a Geografia é uma possibilidade para abordar temas da atualidade de um modo geral.

A partir desses dados foram delineadas as etapas seguintes do projeto interdisciplinar do PIBID, que culminou com a realização de oficinas pedagógicas nas cinco turmas de EJA da referida escola.

Por outro lado, quanto mais se aproximava a etapa final das atividades do PIBID na EJA, mais prementes se mostravam as nossas inquietações sobre essa modalidade de ensino. Essas inquietações permeavam indagações que acerca da diversidade de saberes que o professor(a) de Geografia deveria contemplar, da sua necessidade de dar conta das especificidades dos educandos e sobre de que forma os sistemas de ensino estão concatenados em prol da garantia do acesso à educação de qualidade para jovens e adultos. Nesse emaranhado de dúvidas, a EJA emergiu como temática da discussão para o trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Geografia da UFPel. Assim, as inquietações e questionamentos foram encadeando-se no processo de maturação das ideias de forma a estabelecer o problema de pesquisa, em que nos propomos a investigar a formação inicial de professores de Geografia para atender as especificidades da EJA.

Tal análise pode ser considerada como uma ação introspectiva, pois durante a realização das atividades do PIBID identificamos que a disciplina de Geografia não possui grande importância no ponto de vista de jovens e adultos da escola pública de Pelotas em que desenvolvemos o projetos do programa. Daí a pertinência de um olhar para dentro do próprio curso de formação, por entender não ser suficiente a discussão acerca do que deve ser feito para atender as especificidades da EJA, mas sim refletir como a formação inicial de professores tem oportunizado o diálogo com essa modalidade de educação.

Assim, o trabalho de pesquisa realizado na graduação foi direcionado para o curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPel, com os/as professores/as em formação inicial matriculados no sexto semestre no ano de 2013 e ainda com docentes do mesmo curso. O critério estabelecido para a escolha desses sujeitos considerou a premissa de que tais graduandos estavam iniciando a disciplina de estágio supervisionado de ensino fundamental. Desta forma, seria pertinente investigar como esses professores(as) em formação enxergavam a EJA, haja vista

alguns estarem realizando o estágio no período noturno, justamente nessa modalidade de ensino.

No decurso dessa pesquisa foi possível compreender que a EJA tem logrado avanços significativos, como a garantia do direito à educação para todos os cidadãos brasileiros a partir da Constituição Federal de 1988, bem como o reconhecimento das especificidades de jovens e adultos através da LDB 9394/96, que definiu a EJA como modalidade de ensino (SOARES, 2011). Por outro lado, de acordo com os referenciais teóricos consultados, na prática ainda há perspectivas em que a EJA é compreendida como uma forma aligeirada de obtenção de certificação, cuja finalidade é possibilitar o acesso ao ensino para aqueles que não estudaram em idade regular.

Todavia, essa pesquisa sobre a temática, realizada na graduação, pôs em relevo que a perspectiva compensatória e/ou supletiva da EJA, precisa ser confrontada de forma a garantir o reconhecimento da diversidade e das especificidades dos alunos, dentro de um processo educativo de qualidade que vise à formação continuada desses sujeitos de forma a educar para a efetiva participação na sociedade. Ainda, foi possível depreender que alguns(as) professores(as) de Geografia, em formação inicial e em processo de inserção no cotidiano escolar, detêm algumas dificuldades a respeito da evolução conceitual da EJA, fato este que pode interferir significativamente no contexto da sala de aula. Uma vez que esse público é caracterizado pela diversidade e se o/a professor(a) não atentar para as especificidades desse educandos(as) pode estar contribuindo para tencionar as desigualdades que comprovam que os sistemas de ensino estão distantes de ser públicos e democráticos.

A partir da pesquisa realizada na graduação reforçamos o entendimento sobre a importância de uma formação docente inicial com maior interação com a realidade da escola, mesmo que tal interação seja no princípio a possibilidade de discussão sobre os documentos legais que normatizam a educação básica e o diálogo entre os saberes dos graduandos e os conhecimentos que vem sendo construídos nas últimas décadas. Como bem coloca Arroyo (2011), a opção em trabalhar efetivamente com as modalidades de educação não advém, em grande parte, da exigência imposta pela escola, mas sim de uma postura ética e política do professor, muitas vezes germinada na formação inicial e que vai se transformando

em ação política pedagógica em favor dos que têm histórias de vida truncadas seja pela condição social, pela etnia, pela diferença que privilegia uns e não outros.

Em suma, a realização da pesquisa para a conclusão da graduação permitiu uma reflexão acerca os saberes minimamente necessários para a docência na EJA. Nesse sentido, reafirma-se o caráter inconcluso do ser humano e a consciência do inacabado (FREIRE, 1996), pois muitas das inquietações levantadas no início daquela pesquisa foram sendo entrelaçadas durante o desenvolvimento da investigação e contribuíram, de forma significativa, para a formação profissional.

Assim, há muito a aprender e avançar sobre a temática e, ao concluir essa etapa de formação, outros pontos de partida emergem. Ou seja, investigações que possam contribuir para uma melhor compreensão das incertezas que surgiram no decorrer desse trabalho, como, por exemplo, quem são esses sujeitos e por que procuram a EJA? E ainda, a Geografia escolar está ensinando ou educando jovens e adultos?

São justamente estas inquietações que motivaram a pesquisa desenvolvida no mestrado. A oportunidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas – Mestrado Acadêmico, no ano de 2014, manteve presente o comprometimento com a melhoria da qualidade social da educação. Consolidando o pressuposto pessoal de que não basta o acesso à educação é preciso também ter qualidade. Mas uma qualidade que precisa ser discutida, pensada e analisada. Por essa razão, defendemos, assim como muitos educadores e educadoras, uma escola que eduque, que amplie os horizontes de crianças, jovens e adultos.

Assim, a trajetória enquanto mestranda tem sido permeada pela busca de referenciais, estudos e discussões sobre a educação básica brasileira, não apenas como objeto de análise, mas também como campo de possibilidades.

No primeiro semestre de 2014 foram cursadas as disciplinas intituladas: **Trajetórias do saber na formação do professor de Geografia e Agricultura, sociedade e território**. Na primeira, foi possível analisar e debater alguns pressupostos teóricos e metodológicos referentes ao conhecimento geográfico, a formação do professor de Geografia, bem como refletir sobre o papel da educação, da escola e do ensino dessa ciência na atualidade.

A segunda disciplina permitiu uma experiência diferenciada, pois estando na linha de pesquisa intitulada “Ensino de Geografia” lançar-se na análise territorial

poderia soar como uma busca desenfreada por créditos, ocorre que, como entende o professor Nestor Karecher², antes de sermos professores de Geografia precisamos nos reconhecer como geógrafos e grafar a terra também é escrever nossas experiências. Então como ser professora e/ou pesquisadora de Geografia e não estar atenta à realidade de nossos municípios e de nossas trajetórias pessoais, ambas impregnadas de geografias: agrária, física, política e cultural?

Daí a importância desta disciplina, que apresentava como ementa a análise da agricultura e suas relações com o ambiente natural a partir da identificação dos elementos que formam o complexo agrário. A mesma cadeira destacava também a organização do território compreendida como resultado da interação entre a ação humana e os condicionantes físicos, ao longo do processo histórico de desenvolvimento social, econômico, cultural e político das sociedades. Ou seja, tivemos a oportunidade para buscar subsídios teóricos para interpretar relações sócio-espaciais³ estabelecidas entre o rural e o urbano, entendidas a partir da reprodução do capitalismo e de suas transformações ao longo do tempo, seus conflitos e contradições.

Já no segundo semestre de 2014, na continuidade da pós-graduação, foi possível cursar três disciplinas: **O livro didático no ensino de geografia, Métodos e técnicas de pesquisa em Geografia e Seminário avançado: leituras de Paulo Freire**, esta última junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPel. Tais disciplinas oportunizaram importantes discussões e reflexões. Na discussão que realizamos sobre o livro didático abordamos a relevância desse material como elemento de intermediação no processo de ensino e aprendizagem, entre professor e aluno e entre o saber acadêmico e escolar. Igualmente discutimos e analisamos as temáticas de pesquisa no contexto do livro didático.

A disciplina de **Métodos e técnicas de pesquisa em Geografia**, de acordo com sua ementa, aborda as características essenciais do processo de produção do conhecimento científico, promovendo o estudo das diferentes perspectivas metodológicas, tais como o Positivismo, a Dialética e a Fenomenologia, além das

² Palavras proferidas durante aula inaugural dos cursos de Geografia Bacharelado e Licenciatura da UFPel, primavera de 2011.

³ A grafia deste termo com hífen para Souza (2013, p. 16) significa que o social é um indicativo de que se está falando direta e plenamente também das relações sociais. Assim, uma análise sócio-espacial considerará, portanto, não apenas a estrutura socioespacial, mas examinará os processos vivos e as interações que se desenrolam nos marcos de uma espacialidade determinada e referenciada (e relativamente condicionada) por essa estrutura.

técnicas de coleta e análise de dados mais utilizadas no âmbito das Ciências Humanas/Sociais, com ênfase na Geografia. Nesta disciplina foi possível compreender os diferentes métodos de pesquisa, temática muitas vezes nebulosa para os pesquisadores iniciantes. Ficou claro, nessa experiência, que podemos trabalhar a fim de clarear a discussão com o método de análise e o método de investigação. Ou seja, o método de análise pode ser compreendido como a fundamentação teórica e filosófica que dá base a uma determinada visão de mundo ou postura diante da realidade e o método de investigação consiste na metodologia ou nos instrumentos (técnicas) a ser utilizados para responder às indagações propostas em consonância com o método de análise.

Já a motivação para cursar a disciplina **Seminário avançado: leituras de Freire**, no PPGE/UFPel, faz parte de um esforço de buscar subsídios para levar a diante a discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos e também para compreender e encontrar direcionamentos para os questionamentos a respeito da pertinência de Paulo Freire para a educação neste limiar de século XXI. Questionamentos esses que têm fomentado discussões e inquietações nos espaços de produção/reprodução de conhecimento. Contudo, consideramos que a pertinência destas discussões e inquietações pode estar na superação da dicotomia que ignora a contribuição de Freire ou não admite qualquer possibilidade de crítica ao autor.

Ainda, no que se refere a disciplinas cursadas, destacamos o Seminário avançado intitulado **Políticas públicas de educação** do PPGE/UFPel. Nessa experiência foi possível compreender, de forma geral, a organização da educação brasileira. A discussão teve início com a conceituação de política pública e uma análise histórica, avançamos discutindo trajetórias do capitalismo, crises e configuração atual, perpassamos a análise da formulação, efetivação e avaliação de políticas públicas, bem como a ampliação da democracia e da cidadania no Brasil e a educação como direito. Desta forma, a ampliação dos direitos no Brasil, mais especificamente após 1988, tem o Estado como mediador de direitos através de dispositivos legais. E no momento atual (de ajustes fiscais e econômicos) é indispensável a leitura crítica e interpretativa dos textos e documentos legais traduzidos em leis e políticas.

Assim, finalizamos a breve exposição de nossa trajetória acadêmica utilizando as palavras de Nóvoa (2014, p. 14) “Vim parar às coisas da educação por

acaso, mas nesse dia voltei para mim, procurei perguntas e respostas e aprendi a habitar esse lugar”.

Inicialmente, buscamos resposta para compreender nossa própria trajetória escolar e acadêmica. Identificamos que os limites e as possibilidades na educação estão impregnados de histórias e Geografias. E nesse emaranhado de respostas muitos são os questionamentos que motivam ou desacomodam e levaram-nos a compreender que a educação como direito social na sociedade hodierna está presente nos textos legais dos diferentes países do mundo. Muitos inspirados em documentos internacionais como, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que faz referência no artigo XXVI ao direito à educação: “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental [...]” (DUDH, 1948, p.4).

Outro documento igualmente importante é a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (Tailândia, 1990). Esta prevê um plano de ação que serve de referência e guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), que agem em prol da meta de uma educação para todos. Porém, é importante considerar que estar de acordo com tais textos não garante a efetiva materialização de suas diretrizes por parte dos países signatários.

Por outro lado, a trajetória histórica do direito à educação remete ao final do século XIX e limiar do século XX, estando atrelada ao contexto de conflitos sociais, nos quais o acesso a esse direito consistia em uma reivindicação da classe trabalhadora com vistas à possibilidade de inserção econômica, social e política. Ou seja, pelo viés político ou individual a oportunidade de escolarizar-se poderia assegurar melhores condições de vida, além da possibilidade de superar a condição de alienação que atingia grandes parcelas da população. Assim a educação, em síntese, está intimamente relacionada aos direitos civis, políticos e sociais e, no século XX, é reconhecida na conjuntura desses três direitos (CURY, 2011).

A afirmação do direito à educação foi paulatinamente sendo universalizada, inicialmente atendia a uma parcela restrita da sociedade, até ser reconhecida como um direito de todos. É neste cenário que emerge a discussão da obrigatoriedade do ensino. O ensino obrigatório previsto em lei "durante um período determinado da infância e juventude tem sido uma das estratégias adotadas por diversos países para viabilizar o exercício do direito à educação a todos os segmentos da sociedade"

(PINTO; ALVES, 2010, p. 211), pois reconhece-se no contexto histórico mundial que o acesso à educação contemplou e permanece contemplado na atualidade de maneira desigual diferentes grupos sociais em diferentes contextos sócio-espaciais.

No contexto histórico da educação brasileira, as políticas públicas para a educação de adultos entraram na pauta das discussões na primeira metade do século XX, mais especificamente na década de 1930. Nesse período a sociedade brasileira, até então agrícola-exportadora, passa a alinhar-se ao modelo urbano-industrial. Essas mudanças econômicas exigiram transformações tanto de ordem social quanto política.

Diante disso, outras correntes de pensamento passam a povoar o cenário da educação brasileira, como, por exemplo, os “Pioneiros da Educação” (1932), que defendiam uma “[...] concepção de educação fundamental, universal, voltada para o trabalho produtivo, baseado no modelo norte americano” (GADOTTI, 2006, p.117).

No período que segue até 1964 formaram-se os Centros Populares de Cultura e os Movimentos de Cultura Popular, que tinham como orientação a proposta do educador Paulo Freire. Porém foram interrompidos em 1964 com a tomada de poder pelos militares, que, assumindo o controle da alfabetização de adultos, desenvolveram políticas na intenção de diminuir o número de analfabetos do país e fortalecer a ideologia dominante.

No período de redemocratização, foram retomadas algumas discussões e projetos no sentido de resgatar a alfabetização conscientizadora que estava em efervescência na década de 60 do século XX. Mas é a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9.394/96 que a educação de adultos, doravante EJA, passa a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio. A EJA possui características específicas e necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações que satisfaçam as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, essa modalidade possui três funções: **reparadora**, garantindo a jovens e adultos o direito de acesso à educação de qualidade que lhes foi negado em idade regular; **equalizadora**, permitindo igual oportunidade a trabalhadores e demais segmentos sociais de inserir-se no sistema educacional, com condições adequadas de acesso e permanência; e **qualificadora**, oportunizando aos sujeitos envolvidos uma educação permanente, considerando o caráter inconcluso do ser humano.

De acordo com os documentos legais que normatizam a educação brasileira, a concepção atual da EJA não se limita apenas à obtenção de certificado, mas sim uma possibilidade de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura (BRASIL, 2000).

Com vista no exposto, a EJA enquanto modalidade de educação demanda uma proposta pedagógica que dialogue com a diversidade e as especificidades desse público, mantendo a compreensão de que a educação é um direito universal. Além disso, a prática pedagógica precisa valorizar as experiências e os saberes prévios e as etapas de formação e aprendizagem dos educandos.

Nessa perspectiva, a Geografia escolar desempenha um importante papel na formação da EJA, pois possui uma função basilar para a leitura crítica do mundo, tendo em vista que o seu objeto de estudo é o espaço geográfico e este deve ser compreendido como fruto do trabalho humano na busca pela sobrevivência. Callai (2005, p. 228), destaca que ler o mundo “[...] é fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade”. Assim, os conhecimentos prévios dos jovens e adultos devem servir de base para a análise, interpretação e sistematização dos conteúdos, de forma a reconstruir temas e conceitos da Geografia ao intermediá-los com a leitura da própria realidade, no lugar onde vivem em constante inter-relação com o local e o global. A partir dessa perspectiva, os conteúdos e temas abordados em aula passam a ter significado para o aluno e a escola passa a ser concebida como um espaço de possibilidades para a compreensão da própria realidade (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva, considerando diversas contribuições e olhares, organizamos as reflexões sobre a temática que envolvia várias inquietações. Em algumas contribuições de Stephen Ball, entre outros estudiosos, encontramos o sul teórico para dialogar a partir do que propomos examinar no contexto escolar a fim de compreender a política educacional para a EJA no contexto da prática e identificar as características da Geografia Escolar, clarificando conceitos em interface com conversas, registro de informações e expondo que as relações que se estabelecem no espaço tempo escolar não são neutras e, por isso, é possível refletir sobre a efetividade da EJA na garantia da educação como um direito público e subjetivo.

Dessa forma, este estudo teve como objetivo geral **analisar a política educacional para a EJA, bem como discutir a Geografia Escolar nessa modalidade, tendo como referência escolas municipais de Canguçu/RS.**

Os objetivos específicos foram: 1) Contextualizar o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a trajetória da ciência geográfica; 2) Analisar as ações da SMEE para a EJA na rede municipal de ensino; 3) Discutir o perfil de jovens e adultos que estão matriculados na EJA da rede municipal de ensino de Canguçu e 4) Identificar especificidades do ensino de Geografia ofertado para a EJA na rede municipal de ensino de Canguçu.

Destarte, ao atingir os objetivos específicos, a intenção foi levantar informações para alcançar o objetivo principal, com o discernimento de que não há respostas prontas e acabadas diante da complexidade do real. Todavia, a intenção dessa dissertação foi avançar na construção de conhecimento científico e contribuir para o diálogo entre formação de professores e a escola básica.

É importante destacar que considerarmos a escola como um espaço social, portanto é preciso atentar para o papel dos sujeitos envolvidos nessa trama. Com isso, põe-se em relevo a importância de identificar quem são esses sujeitos, quais as perspectivas e saberes que conformam o seu cotidiano escolar. No contexto da EJA são muitas as especificidades que adentram a escola e não raro são ignoradas, tencionando, de certa forma, a adaptação dos/as alunos/as à escola em sobreposição ao diálogo com a realidade desses jovens e adultos com histórias de vida diversas, marcadas por dificuldades sociais, econômicas, de acesso e garantia de direitos.

A respeito do recorte espacial da pesquisa, cabe destacar que em Canguçu/RS, a rede municipal de ensino atende cerca de 420 educandos⁴ na modalidade EJA, distribuídos em seis escolas de Ensino Fundamental, das quais duas estão localizadas no distrito sede e as demais no espaço rural do município. São em torno de 40 professores(as) em serviço nesta modalidade.

Conforme as informações levantadas durante a investigação, a partir do ano de 2013 vem sendo desenvolvido um projeto de formação continuada para professores(as), com o objetivo de construir outro olhar para a EJA, pois até então a

⁴ Tais informações foram disponibilizadas pela Coordenadora Pedagógica da Secretária Municipal de Educação de Canguçu/RS gestão 2013-2016. Os números informados referem-se ao primeiro semestre de 2015.

modalidade era concebida como o depósito dos “problemas” do ensino regular. No intuito de reverter esse quadro, a Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEE), visa com essa formação propor uma reflexão acerca das concepções que professores(as) da rede municipal possuem sobre a EJA, as metodologias e a seleção de conteúdo, a construção do regimento próprio para essa modalidade, a proposta pedagógica e os planos de estudo.

Ademais, as ações da SMEE do referido município estão orientadas para que a EJA se constitua em uma possibilidade de garantir o direito de acesso e permanência na educação básica. Por outro lado, diante da análise das informações coletadas durante a investigação, é possível depreender que a procura pela matrícula nessa modalidade ainda carece de maior discussão, no esforço de compreender os fatores que estão imbricados neste contexto e que contribuem para elevar as matrículas na EJA neste município, contrariando os números oficiais acerca da modalidade que indicam uma queda significativa dessas matrículas nos últimos dez anos no território brasileiro, como indicado por Di Pierro (2014).

E mesmo que a EJA esteja amparada por contornos legais, com vistas à garantia de acesso e permanência no sistema escolar, sabemos que a transposição do conteúdo dos documentos legais para o cotidiano da escola não é linear e é justamente nos meandros desse percurso que diferentes concepções de mundo e educação produzem e reproduzem as Geografias da EJA.

Todavia, a intenção, com a investigação, não é apontar conclusões ou apresentar definições prontas ou acabadas sobre a temática, pois a EJA é reconstruída cotidianamente por histórias de vida diversas, mas que muitas vezes comungam trajetórias marcadas pela exclusão social. E são justamente com essas trajetórias que os sistemas de ensino precisam urgentemente dialogar.

Destarte, a problemática que motiva a pesquisa está atrelada ao crescente número de jovens que procuram a matrícula na EJA para concluir a educação básica no recorte espacial da pesquisa. E neste contexto há um território divergente, de um lado a EJA tem por objetivo equalizar e reparar o acesso à educação, mas de outro lado questiona o direito de acesso e a permanência na educação básica, pois estes(as) jovens, conforme identificado na investigação, são produtos da própria escola. Ou seja, conforme Arroyo: “Nosso sistema de ensino tem de se tornar um campo de direitos e de responsabilidade pública. Os milhões de jovens-adultos defasados são prova de que esse sistema está distante de ser público” (2011, p. 47).

Na tentativa de compreender a problemática desta pesquisa, para além de descrever e localizar a EJA no município de Canguçu, também é válido interpretar essa realidade considerando os sujeitos que produzem e reproduzem historicamente esse contexto.

É importante destacar que a base teórica e filosófica que orienta essa pesquisa não está engessada em determinado método. Assim, o percurso teórico e metodológico da pesquisa pode ser longo, cercado de incertezas e o grande desafio, como bem coloca Ball (1994), é relacionar analiticamente macro e micro escala sem perder de vista as bases e os efeitos das ações sociais. E talvez para isso seja necessário uma caixa de ferramentas, para organizar uma forma de compreender o real, mais do que aplicar uma teoria à realidade.

Nesse emaranhado de conhecimentos que precisam ser intelectualmente reconstruídos constantemente o caminho se faz com a compreensão que para além de um método específico ou criteriosamente delimitado, a pesquisa precisa desempenhar uma função social, com intuito de contribuir de alguma forma na direção de uma sociedade menos injusta.

Diante do exposto, selecionamos a metodologia qualitativa com ênfase na observação participante e, sem desconsiderar as possibilidades de interpretação com base em informações de cunho quantitativo, organizamos a coleta de informações e os estudos teóricos para a compreensão da investigação. Após a análise e interpretação das informações, concluímos o estudo que está constituído por cinco capítulos, além desta introdução, conforme segue.

No capítulo 2 tratamos da contextualização do tema e da temática, na qual abordamos a trajetória da EJA no Brasil. Uma importante referência teórica utilizada, entre outras, foi Haddad e Di Pierro, que se dedicam ao estudo da EJA no território brasileiro. Já para contextualizar a ciência geográfica e o ensino de Geografia buscamos subsídios em Robert Moraes e Helena Callai, entre outros.

No capítulo 3 apresentamos a metodologia, defendendo a adequação da investigação e explicitando as técnicas e instrumentos empregados, questões das entrevistas aplicadas e demais procedimentos do estudo.

Os capítulos 4 e 5 abordam o diálogo com as informações coletadas durante a investigação de campo. Essas informações são organizadas a partir das evidências que emergiram durante a observação. Em muitos momentos apresentamos a palavra dos sujeitos manifestada durante as entrevistas e em

conversas informais para justificar a análise da política educacional para a EJA e discutir a Geografia escolar nessa modalidade de ensino à luz de contribuições teóricas de Stephen Ball.

Para finalizar o estudo, no Capítulo 6 argumentamos sobre a importância da contribuição teórica de Stephen Ball para a análise da política educacional no contexto da prática. E como os contextos são permeados por diferentes concepções de educação e os limites entre o texto legal de uma política e a prática no cotidiano das escolas podem ser demarcados pela ação dos profissionais responsáveis pela educação no território brasileiro.

2 CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA

Com o intuito de compreender o atual contexto da Educação de Jovens e Adultos, este capítulo traz uma breve retrospectiva histórica das perspectivas em que foram desenvolvidas as propostas de ensino da EJA, bem como descreve as especificidades e a evolução conceitual dessa modalidade de ensino.

2.1 Educação de Jovens e Adultos no Brasil: breve trajetória histórica

“O real em sua essência existe num movimento ininterrupto que articula: passado, presente e futuro” (CARLOS, 2013, p.53).

No contexto histórico das sociedades a educação de jovens e adultos foi permeada por diferentes processos e práticas que tencionavam a aquisição ou a ampliação de saberes básicos, capacitação técnica e profissional. Vários desses processos formativos se desenvolvem no âmbito das vivências familiares, no contexto escolar, nos espaços de trabalho e nas relações socioculturais. Diante desta pluralidade entendemos que a educação está presente em todas as esferas da vida social.

No Brasil a EJA esboça um processo sistemático que abrange um vasto campo tanto no que concerne à ação de organizações populares quanto às propostas políticas administrativas que refletem direta ou indiretamente o contexto da educação básica (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A partir de uma análise histórica da educação no Brasil, mais especificamente a educação de adultos, percebemos que já no período colonial os religiosos que faziam parte das investidas portuguesas na América tinham como missão converter os nativos à fé cristã. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros (ROMANELLI, 1986). No período que segue, os padres jesuítas foram os responsáveis pela organização das escolas que atenderiam os colonizadores e seus filhos.

A expulsão dos jesuítas do Brasil pelo Marques de Pombal em 1759 ocasionou certa desordem no sistema de ensino brasileiro, que perdurou até o

período Imperial, quando foi promulgada a primeira constituição brasileira em 1824. Alinhada às ideias europeias da época, esta legislação garantia a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, conseqüentemente inclusos os adultos.

Por outro lado, o texto da referida constituição não superou a intenção legal e a implantação da escola básica no Brasil caminhou a passos lentos no decorrer da produção espaço temporal do país. Entre as causas para esse marasmo está a interpretação da lei como direito somente para as crianças.

Para Haddad e Di Pierro (2000), a lacuna entre o que previa a lei e a realidade materializada foi agravada por diferentes fatores, tais como a cidadania restrita às elites econômicas, excluindo, desta forma, os negros, indígenas e uma parcela importante das mulheres. Outro fator destacado pelos autores supracitados foi o Ato Adicional de 1834, que delegava a tutela da educação básica às Províncias, desobrigando, com isso, o Império de atender as maiorias mais carentes. “O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Ao final do século XIX, o Brasil tinha como analfabetos 82% da população com idade superior a cinco anos. Sendo assim, o ideário expresso nas leis legais deste período não se consolidou de forma igualitária, tendo em vista a regulação imposta pela ordem social que imperava no período.

Agravante a isso é o fato de que a partir da Primeira República, com Constituição de 1891, a responsabilidade pública pelo ensino público básico passa a ser das Províncias e dos Municípios, sendo que a União passa a ter um papel menos expressivo nesta etapa do ensino, dedicando-se com mais atenção ao ensino secundário e superior (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Conforme os autores supramencionados, a Constituição de 1891 reafirmou o privilégio das elites no acesso à educação, ao passo que a descentralização da responsabilidade pelo ensino básico, agregado à debilidade financeira das Províncias, manteve o controle pelas oligarquias regionais. O que na verdade não alterou as condições de acesso e permanência na escola. Cabe também destacar que a nova Constituição republicana excluía os adultos analfabetos da participação nos processos eleitorais, o que garantia indiretamente às elites o poder de conduzir o Brasil com base em seus ideários políticos, econômicos e sociais.

Por outro lado, mesmo diante da apatia da União em relação à educação primária, durante a primeira república (1889-1930), muitas ações foram empreendidas no intuito de normatizar o ensino básico, no entanto foram poucos os efeitos na prática, devido ao déficit de investimentos disponibilizados para que essas propostas obtivessem êxito (BEISIEGEL, 1974).

Conforme dados do censo realizado em 1920, 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta e não existia qualquer preocupação com a educação de jovens e adultos. Isso somente viria a ocorrer a partir da década de 1940, quando a educação básica de adultos começou a ser discutida no Brasil, acompanhando as grandes transformações advindas da industrialização. Spósito (2010, p. 42), contribui para uma compreensão mais ampla deste processo, segundo a autora o termo industrialização precisa ser entendido para além da transformação de matérias-primas e produtos, “a expressão tem um significado mais amplo, e se refere a transformações mais radicais tanto de ordem social quanto econômica e política”.

Desta forma, é somente no contexto da Revolução de 1930 que a função do Estado passa a ter outra orientação, diferentemente do Federalismo que defendia o interesse das oligarquias regionais, a nação passa a ser fortalecida como um todo. É a partir da Constituição de 1934 o Estado assume outro papel e passa a ater-se não somente aos problemas econômicos, atentando também para as questões sociais.

A nova Constituição traz como proposta o Plano Nacional da Educação, que, sob a orientação do governo federal, determinava o que caberia à União, estados e municípios em termos de educação. A constituição também determinou o orçamento para a continuidade e ampliação da educação no Brasil e reiterou a educação como direito de todos os cidadãos e um dever do Estado de proporcionar o acesso à mesma. É a partir do plano Nacional de Educação que a educação de jovens e adultos passa a ter uma atenção diferenciada.

Haddad e Di Pierro (2000) destacam que outro fator importante no campo da educação de jovens e adultos no Brasil, neste período, foi a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, que tinha como função implantar um programa para ampliar de forma progressiva o acesso à escola primária, incluindo o ensino supletivo para jovens e adultos analfabetos.

Em consonância com tais avanços, os autores citados destacam os acordos estabelecidos no horizonte das relações internacionais e que convergiram no sentido de pôr em pauta as causas que contribuíam para manter o elevado índice de analfabetos não só no Brasil, mas em outros países do mundo.

Outro fator importante para a compreensão do conduto percorrido pela educação de Jovens e Adultos no Brasil é o contexto de criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que teve como função *a priori* denunciar ao mundo as enormes desigualdades entre os países, dando ênfase ao papel que a educação poderia desempenhar em prol das nações que se encontravam em situação de desvantagem nos patamares de desenvolvimento mundial (GADOTTI, 2008).

Diante disso, foi criado no Brasil, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde. A finalidade desse órgão foi reorganizar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, estabelecendo parcerias com outras frentes de trabalho e fornecendo recursos didáticos e pedagógicos.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000) foi o movimento que teve o nascedouro em 1947 que contribuiu para que estados e municípios organizassem estruturas para atender nos períodos subsequentes os cidadãos que não tiveram oportunidade de acesso à escola em idade equivalente. Os autores mencionados destacam a importância deste momento na história da educação de jovens e adultos no Brasil, já que “Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período Colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional” (2000, p. 111).

A expansão dos direitos dos cidadãos brasileiros neste período está concatenada à atenção concedida pelo Estado frente ao grande contingente das classes populares que se ampliavam os espaços urbanos e, por conseguinte, exigiam com maior intensidade condições de vida minimamente aceitáveis. (BERNARDIM, 2008).

De acordo com Gadotti (2008), na intenção de prevenir a revolta das classes populares, em 1947, o então presidente do Brasil Eurico Gaspar Dutra iniciou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que foi dirigida pelo educador Lourenço Filho e retomada por Getúlio Vargas em 1952, com o nome de Campanha

Nacional de Educação Rural. Nesse contexto o analfabetismo também era considerado um grande obstáculo para o desenvolvimento do país. No entanto, mesmo com as medidas realizadas entre 1940 e 1950 quase que metade da população brasileira acima de cinco anos de idade ainda era analfabeta em 1960.

O início da década de 60 do século XX configura-se como um momento importante no contexto da educação de jovens e adultos no Brasil. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000) havia a preocupação por parte de alguns educadores de repensar as metodologias utilizadas, de forma a superar o caráter infantilizado que imperava no ensino de jovens e adultos.

Corroboram essa compreensão as discussões suscitadas durante o II Congresso Nacional de Educação, realizado no Rio de Janeiro em 1958, no qual desponta a emergência de um pensamento pedagógico diferenciado para o ensino de adultos (PAIVA, 2003). A autora também destaca que esse evento contribuiu para no sentido de salientar a importância dos temas: realidade do aluno, trabalho participativo, renovação de métodos e processos educativos, substituição do discurso pela discussão e a inserção de novas metodologias e tecnologias. Fazendo com que essas temáticas passem a povoar os debates sobre o educador no contexto da educação de adultos.

Gadotti (2006) chama a atenção para o contexto de crescimento da economia brasileira nesse período, que resultou da abertura do mercado nacional para o capital estrangeiro. O modelo desenvolvimentista implantado por Juscelino Kubitschek (1956-1961) abriu espaço no mercado nacional para produtos duráveis das empresas transnacionais, o que ocasionou a crescente perda do controle da economia pela burguesia nacional. Por outro lado, esse modelo desenvolvimentista, baseado no capital internacional, desestabilizou a economia brasileira. O poder aquisitivo das maiorias populares não acompanhava o padrão de consumo forjado por tal modelo e, conseqüentemente, diminuía a oferta de empregos. Tais desequilíbrios econômicos internos repercutiram em mobilizações de alguns setores das camadas populares. Nesse cenário, diversas ações educacionais com adultos passaram a ganhar destaque.

É esse contexto político, econômico e social o nascedouro de várias campanhas e programas no âmbito da educação de adultos entre 1958 e 1964, como a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, formulada por Juscelino Kubitschek e que teve continuação no início da década de 1960 pelo

Movimento de Educação de Base (MEB), gestado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, atuando principalmente no nordeste brasileiro. Ainda nos anos sessenta, Miguel Arrais, em Recife, e Djalma Maranhão, em Natal, iniciaram o movimento de cultura popular. Outras campanhas de destaque foram as empreendidas por Moacyr de Goes (1986), em Natal (RN), denominada “De pé no chão também se aprende a ler” e a experiência de Paulo Freire (Angicos, RN, 1963), (GADOTTI, 2008).

É digno de nota também o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação e Cultura, criando em 1964, que contou com a presença do professor Paulo Freire. O PNA foi instituído pelo Ministério da Educação e Cultura através do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, sendo uma das prioridades dentro do programa de Reforma de Base proposto pelo então presidente João Goulart. Tal programa reconhecia a necessidade de maior atenção por parte do Estado para eliminar o analfabetismo, tendo em vista que os esforços que já haviam sido realizadas não atendiam as demandas de alfabetização da grande parcela da população brasileira. O documento destaca que, através da Comissão de Cultura Popular, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) comprova a eficácia do Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido (GADOTTI, 2008).

O autor supracitado destaca que ainda no ano de 1964, nos primeiros dias que se sucederam ao Golpe Militar, um dos primeiros atos do regime autoritário foi a extinção do Programa Nacional de Alfabetização através do Decreto nº 53.886, de 14 de abril, alegando a necessidade de reestruturar o planejamento para a eliminação do analfabetismo no país e que “o material a ser empregado na Alfabetização da População Nacional deverá veicular ideias nitidamente democráticas e preservar as instituições e tradições de nosso país” (GADOTTI, 2008, p. 40).

Para Haddad e Di Pierro (2000), o golpe militar de 1964 é considerado uma ruptura no contexto da Educação de Jovens e Adultos, pois todos os movimentos populares foram sufocados, seus idealizadores acuados juntamente com suas ideias, que foram considerados uma ameaça à ordem social vigente.

Cabe ressaltar que a escolarização de jovens e adultos não foi extinta durante o regime ditatorial, pelo contrário, foi utilizada como canal de mediação entre Estado e sociedade. Pois a proposta de construir um grande país não teria eficácia se mantidos os baixos índices de escolaridade da população. Havia também a

necessidade de viabilizar o direito à cidadania, o que se configurava como uma estratégia para fortalecer os interesses do modelo socioeconômico pleiteado pelos militares.

Corroborando tal entendimento, o fato de o regime ditatorial ter fundado em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Essa proposta atenderia à população dos 15 aos 35 anos de idade e objetivava erradicar o analfabetismo. O movimento foi caracterizado pela centralização da proposta pedagógica e o material didático utilizado era privado de toda e qualquer intenção crítico/problematizadora. (SAUER, 2002).

De acordo com Paiva (2003), a intenção maior dos militares com o MOBRAL foi legitimar o regime junto às parcelas menos favorecidas da sociedade. Ao mesmo tempo, também não se pode descartar que esse movimento tenha sido uma estratégia para coletar informações sobre o cotidiano dos lugares mais longínquos do Brasil, configurando-se como um instrumento de proteção interna.

É importante destacar, conforme Haddad e Di Pierro (2000), que uma das características do MOBRAL foi a organização descentralizada via Comissões Municipais. Essas comissões “Eram formadas pelos chamados ‘representantes’ das comunidades, os setores sociais da municipalidade mais identificados com a estrutura do governo autoritário [...]”. (p. 115). Dessa forma todo o processo de implementação da proposta, chamamento dos analfabetos, organização de espaços e o recrutamento dos professores ficou sob a tutela dessas comissões.

Durante a década de 1970 o MOBRAL difundiu-se pelo território brasileiro, configurando-se como a ação com maior representatividade do regime ditatorial no que tange à diminuição do índice de analfabetos. Por outro lado, não se mostrou eficiente em seu objetivo inicialmente almejado, a erradicação do analfabetismo.

No final dos anos de 1970, os objetivos do MOBRAL foram reorientados e passaram a fazer parte de outras frentes de trabalho, como a educação comunitária e até mesmo de crianças. Todo esse processo inovador tinha a intenção de manter em funcionamento a proposta de origem, buscando atenuar o fracasso do objetivo inicial de erradicação do analfabetismo.

Outro momento importante do projeto educativo do regime militar foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71). Mais especificamente o Capítulo IV, que regulamentou o ensino supletivo. A Lei tinha como objetivo ofertar escolarização aos indivíduos que não tiveram acesso à educação na idade

adequada. Reconhecia-se que o analfabetismo tinha suas raízes nas incipientes ações do governo, tendo em vista a precariedade tanto quantitativa quanto qualitativa das escolas primárias. É neste contexto que nasce a ideia do Ensino Supletivo para atender os não escolarizados. Este modelo de ensino se propunha a recuperar o atraso e suprir a demanda por mão de obra qualificada e, conseqüentemente, ampliar a oferta de formação profissional para o público que já estava inserido nas frentes de trabalho ou almejavam-na em curto prazo.

Ainda sobre o Ensino Supletivo Haddad e Di Pierro (2000) destacam que

[...] foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguia por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização. Dentro dessa lógica, a questão metodológica se ateve às soluções de massa, à racionalização dos meios, aos grandes números a serem atendidos e que desafiavam o dirigente que se propusesse a educar toda uma sociedade (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 20).

Com base no exposto, podemos perceber que o discurso e o conteúdo dos documentos legais dos governos militares tinham a perspectiva de democratizar o acesso à escola a fim de colocar o sistema educacional a serviço da ordem econômica vigente, mantendo a normatização política e econômica. A princípio a intenção do regime ditatorial foi conter os movimentos de cultura popular que haviam surgido no período que antecede o Golpe de 1964, tendo em vista que o trabalho pedagógico realizado junto às classes populares possuía um grande potencial para problematizar a realidade e fomentar a conscientização crítica sobre a mesma, o que se configurava como uma ameaça à estabilidade do regime estabelecido.

Os militares buscaram no MOBRAL e no Ensino Supletivo a mediação com as classes populares, mantendo a oferta de acesso à escola, mas com uma proposta pedagógica orientada para os interesses dominantes. Para Haddad e Di Pierro (2000), foi dessa forma que a educação de adultos contribuiu para o fortalecimento do mito da sociedade democrática brasileira, mesmo em um regime ditatorial. Uma vez que a oferta de escolarização para jovens e adultos das classes populares foi interpretada como uma oportunidade de mobilidade social em uma época de “milagre econômico”. Diante disso, disseminava-se a ideia de que o sistema educacional teria condições de reparar as desigualdades tencionadas pelo

modo de produção capitalista e o Estado mantinha-se como o idealizador da igualdade entre as classes sociais.

Outro aspecto importante no que tange ao Ensino Supletivo diz respeito à regulamentação sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais, o que provocou uma grande diversificação nos modelos organizacionais dessa modalidade de ensino no país. A maior parte dos governos estaduais criou uma unidade específica dentro das secretarias de educação para atender mais especificamente o ensino de 1º e 2º grau (Ensino Fundamental e Médio, respectivamente).

Seguindo os pressupostos teóricos de Haddad e Di Pierro (2010) é possível depreender que o período de redemocratização, a partir de 1985, foi caracterizado pelo alargamento dos direitos sociais. É neste contexto que os movimentos populares, silenciados no regime ditatorial, e outros agentes sociais passam a ocupar espaços no cenário político; outrora reservado às minorias dominantes. As estruturas sindicais se reorganizam, criando novos espaços de expressão, assim, as demandas sociais passam a ter maior representatividade junto às instituições políticas democráticas. Tal conjuntura resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 e nos seus respectivos realinhamentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios.

Diante do contexto da Nova República, o modelo de educação alienante e de caráter quantitativo do MOBRAL perde sua fundamentação e, por esse motivo, foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR). A Educar tinha como funções articular o Ensino Supletivo e a política nacional de educação de adultos, priorizando o atendimento às séries iniciais do ensino de 1º grau; formar e capacitar os educadores; produzir material didático; além de atuar na supervisão e avaliação da Educação de Jovens e Adultos.

É a partir da Constituição Federal de 1988 o direito das pessoas jovens e adultas à educação fundamental é reconhecido legalmente. Passando a caber ao Estado a responsabilidade por garantir a oferta, a gratuidade e a universalização do ensino básico.

Por outro lado, Haddad e Di Pierro (2010, p. 119), destacam que a educação de jovens e adultos do período da redemocratização foi marcada pela contradição entre “a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro”.

Prova disso é que em março de 1990 uma das primeiras ações do governo de Fernando Collor de Mello foi a extinção da Fundação Educar em meio à implementação de uma política de minimização das responsabilidades do Estado, com o objetivo de estabilizar a economia brasileira. Com essa medida a responsabilidade pública pelos programas de alfabetização de adultos passa a ser dos municípios.

Já no governo de Itamar Franco (1992-1994) foram realizadas algumas ações com a intenção de formular um plano de políticas educacionais, pois esse plano era uma exigência para que o Brasil tivesse acesso a financiamentos internacionais vinculados aos compromissos assumidos pelo país na Conferência Mundial de Educação para Todos.

No primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) como presidente do Brasil, uma das prioridades foi a reforma político-institucional da educação pública, que contou com várias medidas, dentre elas a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para educação de jovens e adultos, contudo, o conteúdo da nova LDB não representou grandes avanços. O maior destaque ficou por conta da redução da idade mínima para a realização de exames supletivos, 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, conforme destacam Haddad e Di Pierro (2000):

A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. [...] A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121).

Cabe destacar que a reforma educacional iniciada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, tinha como intenção maior o ajuste dos gastos públicos em prol da estabilização da economia brasileira. É nesse contexto que os investimentos em educação passam a ter como prioridade o ensino fundamental obrigatório sob responsabilidade dos municípios. Dessa forma, mesmo com a reforma educacional, a educação básica de jovens e adultos mantém-se à margem das políticas públicas nacionais.

Contribui neste sentido a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que propunha a distribuição e

gestão dos recursos públicos para a educação por unidade administrativa de forma proporcional às matrículas registradas no ensino fundamental regular. Foi a partir do FUNDEF que o ensino fundamental passou a ser responsabilidade dos municípios, ficando aos estados a obrigação de atender ao ensino médio e à União cabendo investir no ensino superior. Entendemos que o FUNDEF tinha como prioridade o ensino fundamental, deixando a Educação de Jovens e Adultos, o ensino médio e a educação infantil às margens das políticas orçamentárias para a educação.

Mesmo o Brasil caminhando no processo de redemocratização ao final do século XX e início do século XXI, a educação de jovens e adultos ainda encontrava barreiras para transpor e consolidar por meio de políticas públicas as conquistas formalizadas através da Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto, o desafio da EJA, não mais se concentra no atendimento aos sujeitos que não tiveram acesso à escola, mas também aos que na escola não obtiveram sucesso para participar efetivamente na sociedade hodierna. Sabemos que a ampliação de vagas na escola pública não foi acompanhada de melhorias nas condições de ensino-aprendizagem. O déficit qualitativo do ensino, aliado às condições marginais em que se encontram uma parcela significativa da população brasileira, contribui para o aumento crescente do insucesso escolar, muitas crianças e adolescentes passam pela escola sem construir conhecimentos significativos associados à reprovação. Se outrora as crianças não tinham acesso à escola, hoje a escola não oferta condições necessárias para a permanência dos educandos, configurando-se como uma nova forma de exclusão educacional (ARROYO, 2010).

Para Haddad e Di Pierro (2000), essa nova forma de exclusão acompanhou a ampliação do acesso ao ensino público, conseqüentemente contribuindo para elevar o número de jovens e adultos que, mesmo passando pela escola, não tiveram uma formação básica para atuar na sociedade contemporânea. Um corolário desse processo é a substituição dos analfabetos por um contingente de jovens e adultos com restrição na leitura, escrita e cálculos matemáticos básicos, configurando o analfabetismo funcional.

Prosseguindo o percurso histórico, a partir do ano de 2003 a EJA passou a fazer parte da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD). Esta secretaria foi fundada com o objetivo de formular, implantar e avaliar políticas educacionais para a valorização da sociodiversidade brasileira. Em relação

à EJA, a Secad atua na coordenação atual programa do governo federal, denominado Brasil Alfabetizado⁵.

Diante do exposto, percebemos que existe uma premência historicamente acumulada em superar os programas emergenciais, assistencialistas e compensatórios que marcaram a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. De acordo com Gadotti (2008) mesmo diante de muitos esforços, no Brasil a Educação de Jovens e Adultos “continua em aberto, uma questão ainda não devidamente equacionada” (GADOTTI, 2008, p. 49).

2.1.2 A evolução conceitual da Educação de Jovens e Adultos

Maria Clara Di Pierro (2010) afirma que nesse limiar do século XXI, a partir de um balanço provisório, é possível destacar o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino no âmbito das políticas públicas, mesmo com a ausência de um projeto coerente e consensual da administração federal. E mesmo que o percurso não tenha sido linear e a EJA continue a ocupar um lugar secundário nas prioridades do governo, é possível reconhecer a conclusão de um ciclo de institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, com sua inclusão na política de financiamento, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), e nos programas de assistência aos estudantes.

Por certo, a institucionalização e a inclusão da modalidade na política de financiamento da educação básica no Brasil foi acrescida pela evolução conceitual da EJA. E para compreender tal evolução podemos estabelecer certas inter-relações com a educação popular. Alguns autores esclarecem a relação entre ambas de forma bastante clara, como, por exemplo, Miguel Arroyo (2005), segundo o autor, a educação popular, enquanto movimento questionador das concepções pedagógicas emana e é retroalimentada de experiências com a Educação de Jovens e Adultos inseridos em movimentos sociais em toda a América Latina. “A educação popular, a EJA e os princípios e concepções que as inspiram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, luta pela terra, pelo teto, pelo

⁵ Conforme disponibilizado no portal do Ministério da Educação, este programa tem como objetivos contribuir para superar o analfabetismo no Brasil; contribuir para a universalização da alfabetização e do ensino fundamental de jovens e adultos e idosos; e contribuir para a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária, entre os entes da federação.

trabalho, pela vida” (ARROYO, 2005, p. 223). Para o autor, o público da EJA se mantém pouco variável, sendo oriundo das classes populares que vivem às margens da sociedade, excluídos, negros e subempregados.

A educação popular é um movimento amplo que surgiu na América Latina, em meados do século XIX, mais especificamente em 1849, quando o então presidente da Argentina, General Sarmiento escreveu a obra intitulada “La educación popular”. Na concepção do General Sarmiento, o termo popular remetia à “educação escolar” primária com vistas à formação para a cidadania. “A educação popular nasceu no interior do Estado, como aquela educação que ‘forma o povo’, que o educa para a sociedade liberal burguesa. A educação popular deveria ser ministrada pela escola pública primária” (GADOTTI, 2008, p. 34).

No século XX a educação popular passou a fazer parte do campo de interesse dos movimentos sociais, mais especificamente dos grupos operários que defendiam a educação voltada para os interesses, os quais divergiam daqueles emanados de um Estado comandado pela burguesia. Sendo assim, a educação não poderia ser orientada a partir da ideologia do Estado e sim pelo próprio povo.

Gadotti (2008) ainda destaca que esta perspectiva está concatenada ao contexto histórico de lutas contra os regimes autoritários de repressão na América Latina, que impunham a alienação e a negação dos direitos dos cidadãos. Hoje a educação popular é a concepção latina de educação de maior representatividade no pensamento pedagógico universal.

É importante destacar que educação popular e educação de adultos não são sinônimos, mesmo mantendo algumas inter-relações, a educação de adultos é específica para adultos, podendo ser popular ou não. Já a educação popular é uma concepção de educação e pode ser direcionada a qualquer nível de escolaridade.

Para melhor compreender a origem do termo educação de adultos é válida a contribuição de Gadotti (2008), segundo o autor até meados do século XX a educação de adultos era entendida como a continuação da educação formal para toda a população, nomeadamente das áreas rurais, e não considerava as especificidades dos educandos. Isto é, não apresentava distinções teóricas e metodológicas. Já a educação popular era a garantia de acesso à escola formal.

No período pós-guerra surge a necessidade de uma educação para subsidiar a cultura da paz propalada pela UNESCO. A partir de então a educação popular começa a ser dicotomizada entre a concepção de caráter funcional,

formadora de mão de obra para alavancar o desenvolvimento econômico desse período e uma concepção de educação popular “libertadora”. Durante os anos 1970 ambas as concepções trilham caminhos contrários e durante o regime ditatorial a educação popular de cunho libertário age clandestinamente, apoiada por organizações desvinculadas do Estado e ligadas aos movimentos sociais (GADOTTI, 2008, p. 36).

Tanto a educação popular quanto a educação de adultos na América Latina não trilharam caminhos independentes do contexto mundial. Foi a educação de adultos, mais especificamente, o campo de maior influência de acordos internacionais. Essa perspectiva fica evidente diante das discussões realizadas durante as conferências internacionais sobre a temática da educação de adultos.

Quando da realização da I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, na Dinamarca em 1949, a educação de adultos foi delineada como um ensino moral e uma possibilidade diante do fracasso da escola, que não teve alcance para evitar a incivilidade da guerra. Sendo assim a educação de jovens e adultos se fazia necessária enquanto possibilidade de formação continuada, mesmo fora da escola.

Na II Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos realizada no ano de 1963, no Canadá, a discussão sobre essa temática deu continuidade à concepção debatida em 1949 e abriu espaço para a concepção de educação de jovens e adultos como educação de base ou comunitária.

Porém, quando da realização da III Conferência em 1972, no Japão, a discussão sofreu influência dos cenários políticos da época e a educação de adultos voltou a ser compreendida como suplência da escola formal. O objetivo seria reintroduzir jovens e adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação.

Durante um período de treze anos não houve discussão de caráter internacional sobre a educação de adultos. A IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, somente viria a ser realizada no ano de 1985 na França. E foi marcada pela diversidade de conceitos, pois vários temas entraram na pauta das discussões como: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional e educação técnica. A Conferência de Paris ampliou, assim, o conceito de educação de adultos (GADOTTI, 2008).

Já na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, definiu-se que na educação de jovens e adultos a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, ou seja, ela precisa ser continuada para atender as necessidades básicas de aprendizagem.

Por outro lado, foi apenas em 1997, durante a Conferência Internacional de Educação de Adultos em Hamburgo, na Alemanha, que a educação de adultos foi reconhecida como um campo próprio e diferenciado da educação formal e não formal, no qual a contribuição das tecnologias de informação e os diferentes espaços formativos são de grande valia para alavancar o processo educacional. Durante esse encontro foi aprovada a “Declaração de Hamburgo”, que reconhecia:

Por educação de adultos o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997 apud DI PIERRO, 2005, p. 17).

A ampliação do conceito de Educação de Jovens e Adultos consolidada na Declaração de Hamburgo vai ser a referência para a aprovação e publicação do Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a EJA. Este parecer configura-se como o principal documento em âmbito nacional que normatiza a Educação de Jovens e Adultos nas etapas correspondentes ao ensino fundamental e médio.

Com isso, a Educação de Jovens e Adultos deixou de ser considerada apenas uma forma compensatória de atender pessoas que não tiveram acesso ou foram excluídas do processo de escolarização em idade regular, passando a exercer três funções, conforme prevê o Parecer 11/2000.

A função reparadora visa garantir que jovens e adultos tenham acesso à escola de qualidade, direito que foi negado ao longo da história do Brasil. Representa, assim, a tentativa de reparação de uma dívida social com um grande número de cidadãos, que, por diferentes motivos, não tiveram condições de completar a formação básica em idade regular.

Diante disso, é fundamental que a Educação de Jovens e Adultos tenha uma organização pedagógica diferenciada para atender às necessidades de

aprendizagem específicas desse público. Destarte, a função reparadora da EJA passa a ser o ponto inicial para a igualdade de oportunidades.

A função equalizadora discorre sobre a igualdade de oportunidades a trabalhadores e outros grupos sociais de ingressar no sistema educacional, além de possibilitar maiores condições de acesso e permanência na escola, o que permite aos sujeitos novas oportunidades de inserção “no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação” (BRASIL, 2000, p. 9).

Já a função qualificadora busca assegurar a possibilidade de acesso à formação continuada e à atualização dos conhecimentos construídos. Por essa razão, esta função guarda o próprio sentido da EJA e advoga a compreensão da educação como um processo que extrapola a qualificação de mão de obra para atender as exigências do mercado ou do modo de vida da sociedade atual, dizendo respeito, também, à educação permanente, enquanto processo de construção e reconstrução de experiências. Entendendo, portanto, os indivíduos como seres inacabados que encontram na escola e no seu próprio cotidiano possibilidades de desenvolvimento.

De acordo com Freire (2001), a educação de adultos viveu um processo de amadurecimento em relação à compreensão que se tinha há alguns anos, mas esse avanço somente pode ser percebido se situarmos a EJA no âmbito da educação popular. Para o autor, tais transformações são reflexos de todo um trabalho realizado por inúmeras pessoas e grupos latino-americanos, trabalho cuja qualidade tem sido reconhecida mundialmente.

Assim, percebe-se que a educação de adultos na perspectiva da educação popular, passa a ser mais abrangente e para tanto requer uma prática educativa que se contraponha aos limites impostos pelos procedimentos escolares rígidos, enraizados na burocracia e no critério conteudista. Sendo assim, a educação popular, de tendência progressista e democrática, ultrapassa o que Paulo Freire denomina “educação bancária” em seu livro “Pedagogia do oprimido”, na medida em que o educando passa a ser reconhecido como sujeito com capacidades de construir conhecimento de forma ativa e não apenas como receptor do saber disponibilizado pelo professor.

Por outro lado, sabemos que mesmo sendo reconhecido o legado da educação popular para a educação em um contexto geral, ainda são incipientes as

experiências que elegem essa perspectiva para organizar a proposta pedagógica seja na EJA ou nas demais modalidades ou níveis de educação. No entanto, essa é uma discussão importante e, ainda que não esteja contemplada nos objetivos desta pesquisa, entendemos ser necessário compreender, mesmo que de forma sucinta, algumas aproximações entre educação popular e EJA.

2.2 Geografias: concepções e contextos

Para discutir algumas Geografias que produzem e reproduzem a EJA é importante esclarecermos e contextualizarmos nossa perspectiva de análise. Entendemos por Geografias da EJA não as disciplinas que objetivam exclusivamente a localização de um fenômeno no espaço, mas sim as que intentam alcançar as relações que envolvem a totalidade dos processos estudados a partir da dinâmica espacial e histórica em que esses processos são produzidos e reproduzidos. A trajetória da EJA no Brasil nos traz subsídios para compreender o atual contexto dessa modalidade que garante acesso à educação formal para jovens e adultos com trajetórias humanas e escolares diversas. Assim, na tentativa de olhar geograficamente para a EJA não podemos nos distanciar da geografia escolar e de suas características e contribuições nessa modalidade de ensino.

Destarte, nas laudas seguintes deste capítulo buscaremos discutir diferentes concepções de Geografia, que configuram diferentes matizes do pensamento geográfico, de forma a buscar subsídios não apenas para melhor situar os desafios, mas também para vislumbrar possibilidades de diálogos entre as Geografias da EJA.

2.2.1 As diferentes concepções de Geografia

É importante recorrermos ao passado, visto que ele pode nos dar algumas pistas para pensarmos o presente e sermos propositivos com relação ao futuro (ALBUQUERQUE, 2011, p.13).

A sistematização da Geografia como uma ciência autônoma foi um desdobramento das transformações que emergiram na sociedade diante do modo de produção capitalista, já que essa ciência foi um importante instrumento para a consolidação desse sistema econômico em países europeus. Conhecida como

Geografia Moderna, esta ciência é, em grande parte, o resultado do confronto que prevaleceu entre o imperialismo alemão e o imperialismo francês ao longo do século XIX. Tal confronto de ideologias se dá no âmbito das divergências em torno da dinâmica relacional entre homem e meio – o possibilismo da escola francesa e o determinismo da escola alemã. Os alemães são considerados os grandes idealizadores da Geografia, pois foram os responsáveis pela continuidade dessa disciplina e porque este país foi o nascedouro da primeira corrente do pensamento geográfico (MORAES, 1987).

A análise das relações entre o homem e o espaço foi um dos pontos privilegiados pelo pensamento de Ratzel, pois o território representaria as condições de trabalho e de existência de uma sociedade e o progresso estaria atrelado à conquista do território. É no pensamento ratzeliano que tem origem a concepção de espaço vital – uma proporção de equilíbrio entre a população de uma sociedade e os recursos disponíveis para suprir as necessidades dessa população. Tal concepção amparava o projeto imperial alemão e privilegiava o estudo das influências que as condições naturais exerciam sobre a sociedade. Em estudos realizados por seguidores de Ratzel essa proposta foi aprofundada de forma mais radical, dando origem à escola determinista⁶, que defendia que as condições naturais determinam a história e o homem é visto como um produto do meio.

Moraes (1987) destaca que em relação ao pensamento geográfico francês, o método de Vidal de La Blache deu prosseguimento às formulações de Ratzel. A diferença consiste em que Vidal foi mais relativista, contrariando a ideia de causalidade e determinação defendida no pensamento ratzeliano, bem como o seu fundamento determinista. Nesta perspectiva a ênfase estava no estudo da paisagem de carga naturalista e na relação entre o homem e o meio sem considerar as relações sociais.

La Blache fundou a Escola Francesa com base na doutrina possibilista, em que o realce se dá na análise sobre a ação humana na paisagem. “Assim, na perspectiva vidalina, a natureza passou a ser vista como possibilidade para a ação humana; daí o nome Possibilismo” (MORAES, 1987, p. 68).

⁶ “Uma primeira manifestação dessa filiação positivista está na redução da realidade ao mundo dos sentidos, isto é, em circunscrever todo trabalho científico ao domínio da aparência. Assim, para o positivismo, os estudos devem restringir-se aos aspectos visíveis do real, mensuráveis, palpáveis” (MORAES, 1987, p. 23).

É a partir dos pressupostos de La Blache que o conceito de região se solidifica como de grande importância para a ciência geográfica. Isso porque foram justamente os estudos regionais o nascedouro das especializações que buscaram fazer a síntese de certos elementos, como a Geografia Agrária, urbana, da População, entre outras.

Tais entrelaçamentos iriam configurar a corrente Tradicional do pensamento geográfico. Conforme Corrêa (2012, p. 17), “A Geografia Tradicional em suas diversas versões privilegiou os conceitos de paisagem e região, em torno deles estabelecendo-se a discussão sobre o objeto da geografia e sua identidade no âmbito das demais ciências”.

Essa perspectiva manteve-se como majoritária no pensamento geográfico mundial até meados do século XX, quando ocorre um movimento de renovação, que enseja a busca de novos caminhos, linguagens e propostas e maior liberdade de reflexão. Os debates entre os geógrafos desse período objetivaram a busca por um método para explicar as razões das mudanças do período pós-guerras, do desenvolvimento do capitalismo, e da emergência do planejamento territorial. A renovação da Geografia fundamenta-se em duas perspectivas, a Crítica e a Pragmática. “O critério adotado é o da concepção de mundo de cada autor [...]. Nas duas vertentes aparecem posturas filosóficas, logo fundamentos metodológicos diversificados” (MORAES, 1987, p. 99).

A Geografia Pragmática elabora uma crítica à deficiência metodológica da Geografia Tradicional, dessa forma buscando novas possibilidades técnicas e de linguagem para dar conta das novas tarefas postas pela necessidade crescente de planejamento do território. Essa perspectiva do pensamento geográfico vai buscar subsídios nos modelos matemáticos para explicar as relações e interações entre os fenômenos. A outra via de objetivação da Geografia Pragmática vem da teoria dos sistemas e é a articulação de ambas que desenvolve no Brasil a Geografia Teorético-Quantitativa (MORAES, 1987).

De acordo com Castrogiovanni (2007, p. 38), a “Geografia quantitativa foi a retomada, no século XX, do positivismo em suas bases neopositivistas”. Na busca da modernidade científica, seguiu as exigências do momento histórico e passou a se preocupar com a organização do espaço.

Conforme Moraes (1987), a geografia Teorético-Quantitativa, enquanto vertente do movimento de renovação do pensamento geográfico, teve como projeto manter a realidade vigente e por isso é considerada uma vertente conservadora.

Diferente da Geografia Teorético-Quantitativa, a Geografia Crítica propunha uma postura diferenciada frente à Geografia existente. Os autores desta vertente buscam, além dos conhecimentos acadêmicos do pensamento positivista, as explicações para compreender a realidade social. Segundo Claval (2011) até então as atenções dos geógrafos estavam atreladas ao sentido dos lugares e, na tentativa exclusiva de catalogar o funcionamento do mundo, não havia a preocupação de fazer o mundo funcionar de maneira justa, de forma a eliminar as desigualdades.

Suertegaray (1997, p. 9) destaca que “Yves Lacoste é uma das expressões mais recentes deste pensamento. Ligado a publicação da Revista Herodote, promoveu a difusão desta perspectiva para além da França, inclusive no Brasil”. A partir do método dialético as relações sociais passam a ser pensadas em sua dimensão espacial. Essa abordagem, diferentemente do pensamento geográfico tradicional, tem como foco a análise das relações sociais que permeiam os processos de apropriação, produção e reprodução do espaço.

Corrêa (2012), ao discutir o conceito de espaço no decurso do pensamento geográfico, destaca que a Geografia Crítica vai dar ênfase à formação sócio-espacial, pois para analisar e explicar uma sociedade é fundamental uma abordagem dialética entre espaço e sociedade.

Ainda a respeito do movimento de renovação do pensamento geográfico, o autor referido destaca a Geografia Humanista que surge na década de 1970 e consolida-se posteriormente na década de 80, retomando as discussões acerca da geografia cultural. “Semelhante à geografia crítica, a geografia humanista, calcada nas filosofias do significado, especialmente a fenomenologia e o existencialismo, é uma crítica à geografia de cunho lógico positivista” (CORRÊA, 2012, p. 30).

Na Geografia Humanista significados ignorados por outras concepções de ciência passam a ser considerados e ocupam posições de destaque, como o conceito de lugar que passa a ter maior relevância. “O espaço deixa de ser abstrato e passa a ser concreto, vai além da descrição do visível, das aparências, para chegar à essência, ou seja, passa a ser entendido, também, a partir de ações que não são visíveis”. (CARVALHO, 2007, p. 48).

Em relação ao pensamento geográfico brasileiro, Moreira (2010) argumenta que esse foi nutrido pelo movimento que acompanhou a Geografia mundial e a partir desta “incorpora, recria, e reinventa o pensamento geográfico que lhe chega de acordo com o filtro da realidade em que situa e as características próprias da personalidade intelectual de seus geógrafos” (MOREIRA, 2010, p. 10). Assim, a institucionalização da Geografia brasileira no início do século XX foi o resultado dos movimentos protagonizados pela Sociedade Brasileira de Geografia, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e pela Universidade de São Paulo.

Cabe destacar que a institucionalização da Geografia brasileira não está desvinculada do ensino, pois mesmo antes deste movimento conhecimentos geográficos já eram ensinados nas escolas. Assim, como bem destaca Cavalcanti, (2012, p. 21) pode se dizer que tanto a geografia acadêmica quanto a escolar têm relação intrínseca, pois mesmo “tendo histórias paralelas, se encontram e se cruzam, se interpenetram, se influenciam mutuamente, guardando, suas identidades e especificidades”.

Diante do exposto, entendemos que compreender a trajetória da ciência geográfica é de fundamental importância para vislumbrar caminhos alternativos à Geografia escolar. Assim, estamos de acordo com Cavalcanti (2012, p. 36)

A reflexão sobre os princípios epistemológicos da geografia, que inclui análise do processo de construção do conhecimento da geografia escolar, ajuda compreender as dificuldades de “fazer” chegar os avanços da geografia acadêmica na prática escolar, a entender porque na prática escolar há resistências referentes às orientações acadêmicas.

A partir dessas premissas, buscamos nas laudas seguintes deste capítulo alguns subsídios teóricos para aprofundar a reflexão sobre a Geografia escolar, bem como sobre seus respectivos entrelaçamentos com a Educação de Jovens e Adultos.

2.2.2 Geografia escolar na EJA

A educação básica brasileira tem sido foco, neste limiar do século XXI, de constantes movimentos advindos de políticas públicas orientadas para a melhoria da educação ofertada por instituições municipais, estaduais e federais.

De acordo com Cavalcanti (2013), essas políticas contemplam desde a formação de profissionais da educação, a avaliação e a própria função da escola.

Tais mudanças estariam embasadas, segundo a autora, nas discussões acerca da “[...] crise da escola, alegando-se que ela já não atenderia mais aos objetivos pelos quais foi criada” (CAVALCANTI, 2013, p. 367). Essa análise aponta para o fato de que a escola atual enfrenta barreiras estruturais à busca pela autogestão e o aprimoramento das condições sociais, além do seu descompasso com as inovações tecnológicas que caracterizam a sociedade hodierna.

Segundo a autora supracitada, esse discurso em prol da educação converge para a política de desenvolvimento do Brasil. Denotando, assim, que os espaços e tempos escolares e o acesso à educação estão sendo ampliados.

Nesta perspectiva, cabe a discussão a respeito da repercussão das políticas públicas no cotidiano das escolas e na prática de ensino das disciplinas, pois,

[...] a existência de propostas não basta para que as práticas sejam alteradas; a experiência tem mostrado que os professores não modificam seus modos de encaminhar o trabalho ao tomar conhecimento de propostas alternativas, ou ao receber orientação impostas por políticas públicas de diferentes níveis (CAVALCANTI, 2013, p. 371).

A escola contemporânea tem como função a formação básica para a cidadania, sendo assim, se constitui em um espaço que possui grande potencial para propor o diálogo entre os diferentes conhecimentos, por meio do trabalho com os componentes curriculares que conformam a estrutura curricular das escolas.

Dessa forma, é válida a reflexão acerca da Geografia escolar e a sua contribuição na EJA. Segundo Serra (2013), essa modalidade de educação atende alunos que, em sua maioria, enfrentam dificuldades sociais, mas que possuem ampla experiência de vida, sobre a qual podem refletir a partir de uma leitura crítica da realidade. Daí o imenso compromisso social da Geografia enquanto componente curricular nessa modalidade de ensino.

Tendo em vista o exposto, emerge como discussão importante a Geografia escolar na perspectiva da Educação Geográfica, que, de acordo com Callai (2011) é a superação do simples ato de ensinar geografia “passando conteúdos, e procurar fazer com que os alunos consigam fazer suas aprendizagens tornando significativos para a sua vida estes mesmos conteúdos” (CALLAI, 2011, p. 15).

Ainda nessa perspectiva, Garrido (2005) destaca que a Geografia escolar pode cumprir um papel importante de contribuir para a formação de cidadãos para atuarem na sociedade com criticidade e discernimento frente à realidade, mas, para

isso, é importante partir das experiências espaciais dos(as) alunos(as) para compreender a real configuração das relações que constroem o espaço geográfico.

Rezende no livro intitulado “A Geografia do aluno trabalhador caminhos para uma prática de ensino”, publicado em 1986, já alerta para a importância do diálogo entre a Geografia escolar e a vivência dos alunos. Segundo a autora, nas disciplinas em geral e na Geografia em específico é de extrema importância ter como ponto de partida o contexto histórico e social do aluno, pois “Ao negar o espaço histórico do aluno ela marginaliza o próprio aluno como sujeito do processo do conhecimento e transforma-o em objeto desse processo” (REZENDE, 1986, p. 20).

Conforme Cavalcanti (1999, p. 125) “A escola é um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos”. Dessa forma é no ambiente escolar que ocorre a interação entre os diferentes modos de vida. Nesta perspectiva a Geografia escolar pode mediar estas relações ao considerar os saberes pré-escolares que advém das vivências dos alunos. A especificidade da Geografia é instrumentalizar para a compreensão do mundo, de forma que os educandos entendam que fazem parte desse mundo.

Ainda, sobre a Geografia escolar Callai (2011) destaca que para compreender o papel dessa disciplina é necessário entender a educação geográfica, a construção do currículo e a escolha e definição dos conteúdos. Para a autora, a educação geográfica proporciona pensar o mundo de forma mais ampla e complexa e contribui para a formação do sujeito, pois o aprendizado se dá com significado e não apenas como algo meramente descritivo e sem relações com a realidade.

Callai (2011) defende que a escola tem a função de transmitir o conhecimento que a humanidade produziu ao longo do tempo. Assim, a questão é como dirigir o ensino de Geografia para a compreensão da sociedade a partir da análise espaço. Espaço este que é produzido ao longo do tempo e possui marcas da história, mas que também se encontra com o presente, sendo mediado pelas relações sociais. Para a autora, esse é o conteúdo específico da Geografia, ainda que seja importante manter claro que não é possível – tampouco desejável – ensinar tudo. Por isso, o professor(a) precisa ter clareza quanto aos objetivos e às especificidades da Geografia, caso contrário o livro didático passa a exercer as funções de currículo e de didática em sala de aula.

É importante considerar que o currículo é produzido com base em conhecimento específico que delimita as fronteiras entre as ciências. E, sendo um território em disputa, o currículo também é influenciado pela estrutura do cotidiano escolar e pelos saberes e vivências dos sujeitos que produzem o espaço escolar. Vários estudiosos(as) trabalham na perspectiva de que a Geografia escolar é diferente da Geografia acadêmica, de que aquela “É uma criação particular e original da escola que responde as finalidades sociais ou não que lhes são próprias” (CALLAI, 2011 p. 130).

Essa perspectiva não significa dizer que a Geografia escolar não tem base científica que permite conectar os(as) alunos(as) entre si e com o mundo. Mas para ocorrer essa conexão o objetivo da disciplina escolar não deve ser o de “vencer” uma listagem dos conteúdos sem significado, sem mobilizar para a leitura e compreensão da realidade.

A educação geográfica é uma possibilidade de tornar o ensino significativo, porém, para isso a Geografia escolar precisa ter como parâmetro o saber científico que busca explicar os problemas contemporâneos a fim de compreendermos o mundo em que vivemos através do olhar geográfico, que permite investigar e teorizar a espacialidade dos fenômenos. Igualmente, a Geografia escolar precisa levar em consideração o contexto, as características do lugar, o currículo, os conteúdos, as políticas públicas e os sujeitos que a produzem.

O diferencial da educação geográfica é o esforço em tornar significativos os conteúdos para que o aprendizado advindo da escola possa ser utilizado para compreender o espaço, o lugar, a vida e as relações com outras escalas geográficas. Com isso, os(as) alunos(as) poderiam realizar a análise geográfica, utilizando o raciocínio para pensar o espaço e fazendo suas análises de forma a entender ou buscar explicações para o cotidiano e para os problemas da sociedade.

Por outro lado, Callai (2011) destaca que trabalhar nesta perspectiva pode não ser tarefa simples, pois grandes são os desafios e tensões que podem surgir em interface com objetivos da escola, do(a) professor(a) dos(as) aluno(as). Além, é claro, das tensões em torno da formação docente inicial, da realidade da escola e das relações de poder que se estabelecem no cotidiano dessa instituição.

Ademais, existem tensões geradas por diferentes formas de organização dos sistemas de ensino da educação básica. A partir da descentralização da

educação no território brasileiro que culminou com a municipalização⁷ do Ensino Fundamental a partir da Constituição Federal de 1988, podemos observar e vivenciar diferentes formas de organização escolar, de currículo, de seleção de conteúdos e formas de trabalho docente, configurando as políticas educacionais locais a partir do respaldo legal conferido pela autonomia dos entes federados.

Conforme Ball (1998), são justamente as múltiplas possibilidades de interpretação dos textos legais que permitem que as políticas educacionais sejam recontextualizadas por atores em diferentes conjunturas e permitem que sejam abertas brechas e espaços para a ação e reação dos atores sociais.

Assim, os textos que chegam à escola têm uma história, uma interpretação e uma representação e encontram nestas instituições outras histórias originadas de diversificados contextos e trilhadas por igualmente diferentes leitores. Nesse emaranhado é possível encontrar vários micro contextos e até micro políticas dentro das redes de ensino que conformam a rede de educação básica, a qual, conseqüentemente, influencia e é influenciada pelo contexto da educação nacional. E esta, por sua vez, possui influências externas e internas da grande teia chamada sociedade.

⁷ “O tema da municipalização se faz presente desde a época imperial, nas discussões políticas e nos atos legais que vieram ao longo da história, culminando na criação dos sistemas públicos de ensino no Brasil, na esfera municipal, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esta instituiu os municípios como entes da Federação, portanto, como entes jurídicos com responsabilidades próprias e com liberdade para a criação dos sistemas municipais de ensino” (ARAUJO, 2009, p. 238).

3 MÉTODOS DE PESQUISA

De acordo com Pedro Demo (1991, p. 34), a “Pesquisa se define, sobretudo pela capacidade de questionamento, que não admite resultados definitivos, estabelecendo a provisoriedade metódica como fonte principal de renovação científica”.

Destarte, é importante discutir, mesmo que de forma sucinta, o método na pesquisa científica. Tema, por muitas vezes, nebuloso para os pesquisadores iniciantes. Partimos do pressuposto de que podemos trabalhar, a fim de clarear a discussão, com o método de análise e o método de investigação. Entendemos que é justamente a compreensão dessa diferenciação o ponto de partida para a condução da pesquisa.

Assim, o método de análise pode ser compreendido como a fundamentação teórica e filosófica que dá base a uma determinada visão de mundo ou postura diante da realidade, Santos (1996, p. 62) denomina essa postura como um “[...] sistema intelectual, que permita, analiticamente, abordar uma realidade, a partir de um ponto de vista”, ou seja, uma construção científica do real. Já o método de investigação é a metodologia ou os instrumentos (técnicas) a serem utilizados para responder às indagações propostas em consonância com o método de análise.

Logo, o método de análise é o instrumento intelectual e racional que possibilita a apreensão da realidade pelo pesquisador quando este busca fazer essa leitura e articular a teoria para interpretar o real. Teríamos então três métodos de análise, o hipotético-dedutivo, fenomenológico e o dialético, pois estes apresentam componentes como leis e categorias e estão relacionados a teorias e procedimentos utilizados na produção científica ao longo do tempo (SPOSITO, 2004). É importante considerarmos a relação do ser humano com o conhecimento, pois o processo de conhecer a natureza e a si mesmo ocorre de diferentes formas ao longo da história, seja no cotidiano ou cientificamente, e para ambos existe um percurso que está de acordo com intenções ou objetivos.

No caso do conhecimento científico, para que este seja reconhecido, se faz necessário seguir regras ou condutos, em que o ponto de partida deve ser a definição de um problema possível de ser explicado não apenas pelo conhecimento já produzido, mas também passível de avançar nas constatações desse

conhecimento ou de reconstruí-las. São justamente os questionamentos sobre a realidade que irão fomentar a busca por significados na ciência (PESSÔA, 2012).

A ciência busca respostas e significados diante da realidade, isto é, objetiva explicar a natureza a partir de fundamentos da razão, formulando leis e teorias que ampliam o conhecimento. O conhecimento científico possibilita a apropriação e a compreensão da realidade e assim a ação humana interage com a realidade buscando conhecê-la e dela apropriar-se. Esse processo de reconstrução do conhecimento está atrelado ao desenvolvimento e às cisões ocorridas na história. O conhecimento produzido em determinado momento está ancorado em um conjunto de valores, ideologias e visões de mundo (PESSÔA, 2012).

Dessa forma, o conjunto composto por valores, ideologias e visão de mundo é a fundamentação para o método de análise da pesquisa e, por isso, demanda coerência quando de sua aplicação pelo pesquisador, desde a abordagem do problema, permeando os questionamentos acerca da realidade, a coleta de dados, o trato com as informações, os desdobramentos dos resultados e a relevância científica dos estudos.

A partir dessas premissas e considerando que as ciências, ao longo de sua trajetória histórica, têm contribuído para a leitura e interpretação da realidade, por meio de rupturas paradigmáticas que tendem a pôr em movimento reflexivo os métodos de pesquisa, cabe ao pesquisador definir o método de investigação que melhor responde aos questionamentos acerca da realidade. Mantendo sempre a consonância entre este e o método de análise e/ou a postura teórica e filosófica defendida pelo investigador.

É válido destacar que os paradigmas científicos acompanham as mudanças da sociedade e, quando na conjuntura da segunda metade do século XX, a configuração sócio-espacial pôs em relevo a necessidade de interpretações da realidade em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, surge o paradigma qualitativo como possibilidade de estudar esses fenômenos e suas inter-relações (PESSÔA, 2012).

Especificamente no que concerne à ciência geográfica, temos o movimento de renovação – Geografia Pragmática e a Geografia Crítica – que se estabelece em contraposição à Geografia Tradicional e a emergência de uma renovação nos instrumentos de pesquisa. Uma vez que na Geografia Tradicional as análises primavam pela observação e descrição dos fatos, mas encontravam dificuldades em

explicar a realidade. Dito de outro modo, tanto o método de análise quanto o método de investigação passaram a ser insuficientes. É importante destacar que a renovação da ciência geográfica de cunho pragmático, tinha como foco de análise a aparência dos fenômenos, o visível, as formas, sem preocupar-se com a essência, o que a tornava insuficiente para explicar os problemas da realidade.

Nesse cenário emerge a Geografia Crítica como outra possibilidade teórica e metodológica, como um olhar geográfico que analisava a realidade sob outro ângulo a fim de compreender as origens reais dos problemas. Esse novo olhar teórico será orientado pelo método de análise fenomenológico e dialético, que concedeu à pesquisa características distintas daquelas propaladas pelo paradigma positivista.

É nesse contexto que surge a pesquisa qualitativa, na qual o conjunto de ideias que o pesquisador utiliza para analisar a realidade social, passa a ser um instrumento que amplia o conhecimento sobre a realidade e permite que o pesquisador defenda sua postura e apresente propostas para transformar a realidade, tendo oportunidade de discutir e buscar soluções para o problema que deu origem à pesquisa (PESSÔA, 2012).

Destarte, a pesquisa e o conhecimento científico passam a ter uma função social mais bem delineada, pois superam a mera descrição e localização dos fenômenos e passam a conhecer determinada realidade não apenas pela ótica do pesquisador, mas também a partir da perspectiva dos sujeitos que produzem e reproduzem historicamente essa realidade.

Diante do acima exposto, devemos enfatizar que não temos a intenção de negar a importância das pesquisas quantitativas, mas sim refletir frente à complexidade que configura o real. Complexidade que não admite a mera apresentação de problemas quantitativamente, demandando também a reconstrução do conhecimento científico em um processo contínuo de desvelamento de uma realidade que é social, cultural, política e econômica de forma concomitante e, muitas vezes, também conflitiva em diferentes espaços e tempos. Portanto, defendemos que uma abordagem não isenta a outra e provavelmente a pertinência de ambas esteja na sua aproximação a fim de identificar as características holísticas e os significados da vida real.

Considerar que o conhecimento é reconstruído tem como referência a reflexão proposta por Demo (2000), segundo o autor, o conhecimento científico, não é uma construção e sim reconstrução, pois dificilmente construímos conhecimento

novo e sim retomamos o conhecimento que já existe e o refazemos através da pesquisa “[...] entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto procedimento de aprendizagem, sendo parte importante de todo o processo reconstrutivo de conhecimento” (DEMO, 2000, p. 13). Ou seja, um conhecimento é estruturado ou organizado em determinado momento histórico e a partir da sua releitura em interface com a realidade é possível reconstruí-lo no esforço de analisar, compreender e propor alternativas para problemas contemporâneos (ou não), mas que possuem raízes históricas.

3.1 Metodologia

A pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, [...], ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações. (MINAYO, 2001).

Através da pesquisa podemos questionar a realidade tendo como parâmetros teorias e metodologias que nos permite buscar aproximações para problemas da sociedade, pois a realidade não admite respostas definitivas e por isso o caminho percorrido pode ser provisório, ou seja, admite outras possibilidades de análise ou investigação.

Sendo assim, nosso processo de investigação aproxima-se da abordagem de pesquisa qualitativa, porém dados quantitativos foram considerados na análise da problemática que inicia o espiral desse trabalho.

Como instrumento para coleta de informações realizamos a observação participante no espaço escolar, conversas informais, estudo de documentos administrativos, do plano de ensino da disciplina de geografia e entrevistas não estruturada.

Para Minayo (2001) a observação participante permite inserção direta do pesquisador no campo da pesquisa para coletar informações sobre a realidade do contexto sócio-espacial. E por isso, permite que a relação direta com o contexto observado. Ao observar o pesquisador pode captar situações que não são disponibilizadas durante as entrevistas, na observação direta da realidade é possível perceber o imprevisível imbricado na vida real.

Ludke e André (1986) destacam que a observação direta aproxima o pesquisador da perspectiva dos sujeitos, pois o contato com cotidiano pode revelar aspectos da visão de mundo e o significado que atribuem a realidade.

Diante disso, a investigação foi realizada em duas instituições públicas de ensino no município de Canguçu, no sul estado do Rio Grande do Sul, que ofertam Ensino Fundamental na modalidade EJA, num período de seis meses (julho a dezembro de 2015).

Sobre campo de pesquisa, a escolha dos estabelecimentos de ensino ocorreu com base em informações de colegas professores/as que atuam na Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEE) e que conheciam o tema de pesquisa. Selecionamos duas escolas de educação básica da rede municipal de ensino que ofertam EJA e se encontram localizadas no espaço urbano do município. Assim, selecionadas as escolas, agendamos visitas a fim de obter a confirmação da disponibilidade para a investigação. Após o contato inicial com os responsáveis pela rede municipal de ensino, formalmente solicitamos a autorização para a realização da pesquisa sobre o tema “Ensino de Geografia na EJA”.

Com a autorização da SMEE e das escolas, organizamos o trabalho iniciando a coleta de informações para traçar o perfil dos jovens e adultos matriculados na EJA. Para a aplicação das entrevistas selecionamos a professora responsável pela disciplina de Geografia⁸ em uma das escolas e a coordenadora pedagógica responsável pela EJA na SMEE. Para fins de registro oficial, denominaremos as instituições escolares estudadas por meio das letras A e B, já os sujeitos entrevistados, bem como os mencionados na observação, receberão nomes fictícios a fim preservar a identidade dos mesmos.

Os instrumentos de coleta de informações variaram conforme nos inseríamos no campo investigado. Buscamos primeiramente dialogar com representantes da equipe diretiva e professores. Posteriormente visitamos a escola e o espaço disponível para a realização da investigação. Atentamos para a

⁸ A escolha da professora para a entrevista está relacionada ao fato de que durante a investigação identificamos que em cada escola (A e B) havia apenas uma professora responsável pela disciplina de geografia nas totalidades da EJA que correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental, atrelado a isso está o fato de que ambas as professoras não possuíam formação específica na área, desta forma, entendemos que abordar questões específicas da disciplina poderia mais, do que trazer informações pertinentes, constranger os/as profissionais ao passo que muitas e diferentes são as lentes utilizadas para interpretar a realidade. Por outro lado reconhecemos que este aspecto é um ponto de tensão e que demanda maiores investigações e discussões e mesmo que este não seja um objetivo desta investigação, no decorrer do trabalho, retomaremos a questão.

organização e o uso do espaço escolar com a intenção de compreender a espacialidade dos sujeitos e a distribuição de matérias e serviços. Na sequência realizamos o levantamento sobre a documentação escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o plano de ensino e a identificação dos professores responsáveis pela disciplina de Geografia na EJA nas escolas A e B. Após essa etapa sistematizamos as observações respeitando o ritmo das instituições. Observamos reuniões de professores, conversas com funcionários, dinâmica da secretaria, visita de pais e mães, entrada e saída do estabelecimento, entre outros.

Dessa forma, buscamos atentar para os discursos e para a dinâmica escolar procurando indícios sobre a temática da pesquisa. Nosso olhar buscou orientar-se tendo como referência a abordagem do Ciclo de Políticas formulada por Stephen Ball. Esse método para a análise de políticas tem como objetivo compreender como as políticas são formuladas e como são efetivadas em diferentes contextos. As informações coletadas foram registradas no diário de campo, o qual contemplava um relato das observações, da análise de documentos, dos relatos de experiência e das entrevistas.

Atentamos em nossas observações e estudos para a dinâmica do contexto escolar e mesmo que no início nosso olhar tenha percebido um feixe de informações, organizamos um itinerário de itens específico: 1) O aspecto físico e estrutural de cada escola, organização do espaço (secretaria, biblioteca, salas de aula, direção, supervisão, banheiros, equipamentos, materiais, espaços de circulação e refeitório; 2) os documentos, regulamentos, ficha de cadastro dos alunos(as); plano de ensino para a disciplina de Geografia, o PPP, número de alunos(as) e professores(as); e 3) relação entre a SMEE, direção, pais, mães, alunos(as), professores(as) e funcionários(as).

As entrevistas tiveram a preocupação de contrapor e aprofundar informações sobre a política educacional para a EJA, bem como discutir as características da Geografia Escolar nessa modalidade. Assim, as perguntas foram realizadas conforme a sequência do diálogo, de forma não estruturada, permitindo que a entrevistada pudesse manifestar-se de forma livre. As respostas foram gravadas com o consentimento prévio dos(as) participantes.

O roteiro para a entrevista com a professora responsável pela disciplina de Geografia na escola B buscou identificar aproximações quanto a:

- Motivo de escolher trabalhar com a EJA;

- Motivo de escolher trabalhar com a disciplina de Geografia;
- A concepção acerca de jovens e adultos;
- Metodologia utilizada na EJA;
- Orientações teóricas para o planejamento das aulas de Geografia.

A entrevista foi organizada de forma a atender os aspectos centrais da temática sobre a qual elaboramos oito questões. As três primeiras questões buscam explicar a organização da política educacional para a EJA na rede municipal de ensino e as seguintes abordam o ensino de Geografia, com ênfase na metodologia, na orientação teórica e na proposta pedagógica para essa disciplina. As questões da entrevista constam na lauda seguinte.

Quadro 1 – Política educacional para a EJA I

Tema I: A organização da política educacional para a EJA na rede municipal de ensino.
Questão 1: Vamos iniciar falando um pouco da EJA. Por que trabalhar nessa modalidade? E como é essa experiência?
Questão 2: Quem são os jovens e os adultos da EJA?
Questão 3: A trajetória de vida desses(as) jovens e adultos influencia o planejamento das aulas? De que forma?

Fonte: Organizado pela autora (2015).

Quadro 2 – Características do Ensino de Geografia

Tema II: O ensino de geografia na EJA: metodologia, orientações teóricas e proposta pedagógica.
Questão 4: O Plano de Estudo de Geografia é específico para a EJA?
Questão 5: Quais documentos você tem como referência para elaborar os planos de aula de Geografia na EJA?
Questão 6: Qual a melhor maneira de ensinar Geografia nas totalidades I, II, III e IV?

Questão 7: Cite alguns conteúdos de Geografia que considera mais relevantes para os jovens e adultos da totalidade IV.

Questão 8: Os conteúdos que você elege para trabalhar na EJA correspondem às expectativas e necessidades dos jovens e adultos?

Fonte: Organizado pela autora (2015)

Da mesma forma, elaboramos um roteiro para a entrevista com a coordenadora pedagógica da SMEE para EJA, na qual buscamos manifestações quanto a:

- Proposta de governo para a EJA na rede municipal;
- Organização pedagógica da EJA;
- Espaço da EJA na SMEE;
- Formação continuada e específica de professores/as;
- Função da EJA na rede de ensino.

Igualmente, a entrevista foi organizada de forma a atender as questões centrais da temática sobre a qual elaboramos oito questões. As três primeiras questões buscam explicar as motivações para a reorganização da política educacional para a EJA na rede municipal de ensino e as seguintes abordam as estratégias da SMEE para efetivar o direito à educação para todos. As questões dessa entrevista constam nos quadros 3 e 4.

Quadro 3 – Política educacional para a EJA II

Tema: Diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos.
Questão 1: Iniciamos pela reorganização da proposta de EJA na rede municipal. O que gostaria de destacar desse processo que teve início em 2013?
Questão 2: Sobre o perfil dos jovens e adultos matriculados nessa modalidade, o que chama a atenção?
Questão 3: Quais os maiores desafios para a EJA na rede municipal?

Fonte: Organizado pela autora (2015)

Quadro 4 – Política educacional para a EJA III

Tema: Estratégias para efetivar o direito à educação para todos.
Questão 4: Quais são as ações da SMEE para a EJA a partir de 2013?
Questão 5: Quais são os referencias que aportam a reorganização da EJA?
Questão 6: Quais os avanços significativos e o que ainda precisa ser feito?

Fonte: Organizado pela autora (2015).

Dessa forma, para além de descrever o processo de elaboração da política pública para a EJA, é importante pensar como essa é feita. Isso significa, conforme a proposição de Ball (1994), que as políticas não são implementadas de forma linear para a prática. Compreender o ciclo de uma política é um trabalho bastante complexo. Uma vez que a prática é composta por uma confluência de políticas, além de ser influenciada por valores locais e pessoais e, como tal, integra de uma arena que envolve tensões, expectativas e contradições e, conseqüentemente, demanda acordos e ajustes.

Seguindo essa linha teórica, realizamos a análise das informações da investigação proposta de forma a compreender a política educacional para a EJA e a Geografia escolar nessa modalidade tendo como referência instituições da rede pública de ensino. A seguir apresentamos uma breve caracterização das escolas investigadas e que compõem o recorte espacial da pesquisa.

3.1.1 A Escola A

A área onde A escola está instalada limita-se com o Centro da cidade e com um bairro periférico. Nesse estabelecimento, no ano de 2015, constam cerca de 450

matrículas no Ensino Fundamental, sendo que destas 147 são na modalidade EJA. Nas visitas às escolas, durante a investigação, atentamos para a organização e o uso dos espaços. No corredor principal estão dispostas as salas de aula, cozinha, refeitório, banheiros e demais salas. Em uma das extremidades está localizada a biblioteca devidamente identificada. O espaço interno é organizado e limpo. A manutenção do prédio é constante e conta com a colaboração da comunidade escolar, que disponibiliza mão de obra e recursos para manter a estrutura do prédio. Porém o espaço interno é pequeno para abrigar o número de alunos(as) fora das salas de aula.

Ao observar os demais ambientes do espaço escolar, vimos que o diretor compartilha o espaço com materiais como: computadores, projetores, caixas de som, entre outros. A secretaria está localizada próxima à entrada principal da escola e dispõe de armários, copiadora, telefone, duas mesas, uma delas ocupada pela coordenadora pedagógica. Já a supervisão pedagógica ocupa uma sala específica, que possui mesa, computador, armário, cadeiras e uma carteira escolar. A sala dos professores é mobiliada com mesa, cadeiras, quadro de avisos e murais. Nesta sala realizam-se as reuniões com público reduzido e quando o número de participantes é maior o espaço disponível é o refeitório. O espaço externo é restrito e, por isso, algumas atividades específicas são realizadas em uma quadra pública de esportes localizada nas proximidades do prédio

3.1.2 A Escola B

O prédio da escola B localiza-se em um bairro limítrofe entre o Centro e a periferia da cidade. No ano letivo de 2015 são aproximadamente 550 matrículas no Ensino Fundamental, das quais 150 na modalidade EJA.

Os corredores são largos e ligam as dependências das salas de aula, cozinha, refeitório, banheiros, biblioteca e demais salas. A sala reservada à direção possui a devida identificação e a porta é mantida fechada. A sala dos(as) professores(as) é mobiliada com mesa, cadeira, armários, estofado e quadro de avisos. Na escola B a coordenador(a) e supervisor(a) pedagógica ocupam uma sala que dispõe de duas mesas com computadores, armário e cadeira. A sala destinada à secretaria tem como mobília mesas, cadeiras, um computador, armário com material e recursos pedagógicos, como os livros didáticos, além de copiadora e

armário com a documentação dos(as) alunos(as). No corredor de acesso a essas dependências estão dispostos cartazes e painéis dando as boas-vindas aos escolares, assim como nos corredores, dando a aparência de um ambiente agradável.

As reuniões com pais e mães são realizadas no espaço das salas de aula e as demais atividades com número maior de participantes ocorrem em um ginásio esportivo localizado próximo ao prédio. As dependências externas do estabelecimento recebem manutenção periódica, da qual participa a comunidade escolar.

4 DIÁLOGOS COM A PESQUISA

Em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.3).

É importante lembrar que a pesquisa como atividade social, está imbricada de valores, preferências, interesses e princípios. Assim, nossa investigação por ter sido amparada metodologicamente pela abordagem qualitativa, que considera as especificidades do recorte espacial, as informações coletadas no decorrer da investigação foram analisadas e interpretadas, com o intuito de compreender a política educacional para a EJA, bem como discutir a Geografia escolar ofertada para a modalidade tendo como referência escolas de Canguçu/RS.

4.1 A Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Canguçu/RS

No ano letivo de 2015 a rede municipal de ensino de Canguçu (RS) atendeu cerca de 420 educandos na modalidade EJA, distribuídos em seis escolas de Ensino Fundamental, das quais duas estão localizadas no distrito sede e as demais no espaço rural do município. E, de acordo com informações levantadas junto à Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEE), no mesmo período, havia 43 professores/as atuando nesta modalidade.

A partir do ano de 2013 a SMEE passou a contar com uma coordenadora pedagógica específica para a EJA. Conforme informações disponibilizadas por essa coordenadora, a modalidade, na rede municipal, vem sendo reorganizada, tendo como parâmetro a formação continuada para professores, com o objetivo de construir outro olhar para a EJA, que até então era concebida como o depósito dos “problemas” do ensino regular. Para construir esse outro olhar a formação continuada tem como referência a reflexão sobre as concepções que os professores possuem acerca da EJA, as metodologias e a seleção de conteúdos, a construção do regimento próprio para essa modalidade, a proposta pedagógica e os planos de estudo.

Diante do exposto pela coordenadora pedagógica, observamos que as ações da Secretaria Municipal de Educação Esportes de Canguçu têm buscado refletir acerca das concepções sobre a EJA e da relação entre professores e educandos no esforço de desconstruir preconceitos sobre os jovens matriculados na modalidade. Conforme Arroyo (2011), a forma como, enquanto professores, pensamos o jovem e o adulto influencia o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, a referida secretaria vem organizando a EJA de forma a garantir o direito de acesso e permanência na educação básica, porém esta modalidade apresenta um número significativo de jovens entre 15 e 18 anos, ou seja, ainda em idade escolar.

Todavia, está claro que a EJA tem como característica a diversidade dos educandos. Conforme destaca Di Pierro (2014), temos basicamente dois grupos que foram excluídos precocemente de seus direitos educativos. Um grupo composto por pessoas mais idosas, que viveram em uma época em que o acesso à educação era muito difícil, principalmente no espaço rural. Nesse grupo vamos ter os analfabetos e as pessoas com muito baixa escolaridade. O segundo grupo, muito numeroso e heterogêneo, é formado por indivíduos que abandonaram precocemente a escola por fatores sociais que tem a ver com a desigualdade social e a necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho, mas também em razão de fatores relacionados à estrutura das próprias escolas e que colaboram para o insucesso escolar.

Para Brunel (2004), o número cada vez maior de jovens nas escolas que ofertam EJA é recorrente e demonstra que o fenômeno da juvenização dessa modalidade está atrelado ao insucesso escolar, ao descaso do poder público para com a educação, além de manter relações com fatores pessoais que contribuem para que muitos jovens abandonem a escola regular.

Na rede municipal de ensino de Canguçu está explícito, conforme a Tabela 1, que o público da EJA é predominantemente jovem, pois 78% dos(as) matrículas na modalidade nas escolas A e B no ano de 2015 são de alunos/as com faixa etária entre 15 e 18 anos. Ou seja, fazem parte do grupo que Di Pierro (2014) caracteriza como heterogêneo é que é produto da própria escola básica, tendo em vista que esses (as) jovens migraram para a EJA dando continuidade ao ensino fundamental.

Matrículas/2015	FAIXA ETÁRIA		
	15-18 ANOS	19-29 ANOS	30 ANOS OU MAIS
270	211	18	41
	78%	7%	15%

Fonte: Organizado pela autora (2015).

A partir da análise dos históricos escolares foi possível observar que a trajetória escolar desses/as jovens é marcada pela repetência. Para Di Pierro (2014) essa trajetória mal sucedida, interrompida ou ainda sucessiva reprovações acaba por desestimular os alunos, levando ao precoce abandono escolar. Assim, do ponto de vista histórico, podemos dizer que a educação foi um direito social tardiamente conquistado. Já do ponto de vista contemporâneo, o aspecto (intra) escolar tem sido muito importante para entendermos a presença de muitos jovens na EJA.

Para a autora o jovem que está frequentando a EJA hoje é produto das mazelas da própria escola. Se durante muito tempo o público da EJA foi aquele que não teve acesso à escola, hoje é a própria dinâmica escolar que alimenta a EJA. Mais que isso, essa mesma escola pode expulsar duas vezes os seus educandos, primeiro no ensino regular e, mais tarde, na EJA. A maior parte dos alunos que procuram a modalidade possuem uma trajetória escolar marcada por dificuldades de aprendizagem e reprovações sucessivas, que os levam a abandonar a escola, ainda que sejam constitucionalmente obrigados a manter-se nela.

Em relação às escolas de origem dos jovens matriculados na EJA, no recorte espacial da pesquisa, identificamos que um percentual próximo a 23% dessas matrículas nas escolas A e B são oriundos de 5 instituições da rede estadual de ensino, sendo três localizadas no espaço rural e duas no espaço urbano de Canguçu. Os demais educandos, que correspondem a 77% das matrículas na faixa etária entre 15 e 18 anos são oriundos de 10 escolas da rede municipal de ensino, conforme demonstrado na Tabela 2.

Se considerarmos que a EJA, como política educacional, é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria, conforme previsto no Art. 37 da LDB 9394/96, a discussão acerca do perfil dos(as) discentes nesta rede de ensino demonstra que o público que

procura a EJA em sua grande maioria são adolescentes e jovens em idade escolar, logo, muitos deles(as) não chegam a abandonar a escola, mas migram para a EJA sem necessariamente interromper a sua trajetória escolar.

Ainda, em relação à trajetória escolar do público da EJA no recorte espacial delimitado, podemos observar nas informações apresentadas na Tabela 2 que seis escolas do espaço urbano compõem o grupo das 10 instituições municipais das quais são oriundos os educandos da EJA nas instituições focalizadas. Porém, chama a atenção que três destas escolas apresentem índice de distorção idade/série que está entre 36% e 60%. De certa forma, esses índices põem em alerta o fenômeno da reprovação e, por conseguinte, de existência de um público potencial para a EJA em curto espaço de tempo, se considerarmos que tais índices correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental.

Tabela 2 – Escolas de origem dos educandos da EJA na rede municipal de ensino de Canguçu/RS

Rede Municipal de Ensino		
Escola	Localização	Índice de distorção idade/série anos finais Ensino Fundamental
1	Espaço rural	2%
2	Espaço rural	12%
3	Espaço urbano	12%
4	Espaço urbano	15%
5	Espaço urbano	15%
6	Espaço rural	16%
7	Espaço rural	30%
8	Espaço urbano	36%
9	Espaço urbano	53%
10	Espaço urbano	60%

Fonte: Organizado pela autora (2015).

Diante disso, podemos destacar que na história da educação brasileira o direito à educação para todos é recente, datado da Constituição Federal de 1988 e se um grupo com maior idade teve a negação do acesso à educação por um longo período, a partir de 1988 temos garantido, paulatinamente, a educação para todos. Assim, no ponto de vista histórico, é possível dizer que a educação foi um direito

social conquistado recentemente. No entanto, por outro, a escola contemporânea encontra dificuldades para garantir a permanência e o sucesso dos educandos na educação básica regular e, conseqüentemente, a EJA passa a ser uma possibilidade de aceleração ou reposição de escolaridade não realizada em idade regular.

Cabe destacar que as escolas 8, 9 e 10 estão localizadas em bairros periféricos do espaço urbano de Canguçu. Muitos desses(as) jovens convivem com outras privações de direito, como moradia, saneamento, trabalho e lazer. Além disso, muitos enfrentam problemas relacionados ao núcleo familiar, como a violência doméstica, prostituição e abandono de incapaz. Logo, o índice elevado de distorção idade/série demonstra que os efeitos das políticas públicas para a educação não dão conta de elevar os padrões de acesso, oportunidades e justiça social. E a escola passa a tencionar as desigualdades, uma vez que não consegue dialogar com essa realidade. É por isso que, conforme alerta Ball (2006), a política pública demanda análise e avaliação de forma a identificar as diferenças e semelhanças entre os dados oficiais e os resultados na prática.

Outro aspecto importante identificado durante a investigação é a proporção de homens e mulheres no número total de adultos(as) matriculados(as) na EJA nas escolas A e B. São 29 mulheres e 12 homens com idade maior ou igual a 30 anos. Segundo Vasconcelos (2009), os espaços de saber, ao longo da história, se entrelaçam às relações de poder e, em consequência disso, demarcam a diferença de acesso das mulheres em determinados espaços. Muito dessa diferença parece estar atrelada à questão da divisão sexual do trabalho e, entre outros aspectos, à questão das responsabilidades domésticas e familiares. Tais aspectos podem manifestar-se no abandono precoce da escola e, dessa forma, a modalidade EJA passa a ser a oportunidade de reingresso na educação formal.

Ainda a esse respeito, podemos observar a questão de gênero presente entre os(as) responsáveis pelos(as) menores de 18 anos matriculados(as) na EJA nas escolas investigadas. De acordo com informações coletadas nas fichas de identificação, os(as) jovens que residem no espaço urbano têm como responsável, mormente, as mães, já os(as) jovens oriundos do espaço rural têm a presença do pai na vida escolar. Tal aspecto põe em relevo o fato de que a questão de gênero demarca a ocupação diferenciada dos espaços rural e urbano. Isto é, a cultura da divisão sexual do trabalho e o preconceito ainda dificultam a autonomia e a presença

feminina nas decisões cruciais à vida das comunidades, estando na gênese das diferenças de acesso da mulher ao poder (BRASIL, 2009).

Destarte, a configuração da EJA na referida rede de ensino possui como característica bastante demarcada o atendimento a adolescentes e jovens oriundos da rede pública de ensino. E o perfil desse público, assim como o ensino de Geografia ofertado para essa modalidade trazem subsídios importantes para a análise da política educacional para a EJA, na escala local, conforme discutiremos nas laudas seguintes.

4.2 Ensino de Geografia na rede municipal de ensino

As discussões e reflexões sobre a Geografia escolar, durante nossa formação inicial, tinham como referência as atividades desenvolvidas, enquanto bolsistas PIBID/CAPES do curso de Geografia da Universidade Federal de Pelotas, em escolas da rede pública estadual no município de Pelotas. Desde a formação inicial buscamos contribuições de vários autores, como Kaercher, Callai, Castelar, Castrogiovanni, Cavalcanti, entre outros, que se preocupam com a educação, os desafios e as possibilidades da Geografia escolar.

Durante as atividades como bolsista do PIBID (2011-2013), no primeiro contato com os anos finais do Ensino Fundamental, a reação observada nos alunos foi unânime: *“Eu não gosto de Geografia, nós não gostamos de Geografia”*. Trata-se de uma reação bastante discutida pelos autores supracitados e demais estudiosos que se preocupam com a sala de aula e o ensino de Geografia.

Diante desse contexto, um desafio nos foi lançado: propor um projeto de ensino que conversasse, minimamente, com essa realidade. Nesse momento, leituras, planejamentos, dúvidas, ansiedade, um misto de vontade de desconstruir essa visão que os alunos possuíam sobre a Geografia e a dúvida de estar ou não no caminho certo – caso, de fato, exista um. Durante os três anos de atividades como bolsistas do PIBID nas instituições parceiras do programa, muitas foram as experiências que proporcionaram reflexões, semearam dúvidas e questionamentos sobre a escola e, particularmente, sobre o ensino de Geografia.

Em linhas gerais, o problema que nos mobilizou na organização do projeto de ensino, enquanto bolsistas do PIBID, foi justamente o desinteresse dos alunos pela Geografia. E as informações coletadas durante o diagnóstico escolar colocaram

em relevo a relação da professora com as turmas, a desmotivação de ambos, o livro didático como orientador do planejamento das aulas, os conteúdos tratados de forma abstrata, sem significado, a avaliação como medida de resultados, entre outros fatores que podem fazer parte do cotidiano da escola e são foco de estudos e pesquisa.

Destacamos essa experiência para dizer que encontramos na escola parceira do PIBID UFPel as Geografias discutidas pelos autores e foi justamente nas contribuições destes que buscamos os subsídios para desenvolver o projeto. Ao final, percebemos que surgiram outros olhares por parte dos(as) alunos(as) sobre a disciplina. Um trabalho árduo, compartilhado com dificuldades, mas que foi possível naquele contexto.

Assim, nossa caminhada na formação inicial nos permitiu refletir sobre o papel da Geografia como componente curricular na educação básica. Compartilhamos com Callai (2011) o entendimento de que essa ciência tem como função, entre outras, possibilitar que os educandos possam se reconhecer como sujeitos que possuem identidade. Contribuindo para que os alunos compreendam que, ainda que o discurso da globalização trate todos de forma supostamente igual, existem lugares, modos de vida e diferentes culturas, que possuem especificidades singulares. Por isso, a Geografia deve dispor das condições teóricas para a compreensão do mundo e das inter-relações com os diferentes lugares, identificando a espacialidade dos fenômenos.

A experiência que tivemos com as atividades do PIBID nos permitem concordar com Callai (2011), quando a autora destaca que os conteúdos específicos da disciplina podem instrumentalizar o educando de forma que este realize uma análise espacial para compreender a sociedade. E essa compreensão acontece quando os educandos se apercebem de que o espaço é produzido e reproduzido ao longo da história e traz marcas do passado que permitem entender o presente.

Assim, realizar a análise geográfica é um desafio cotidiano de professores e estudiosos que se preocupam com questões de ensino e educação geográfica. E para fazer essa análise é necessário desenvolver o olhar espacial, construir raciocínios e interpretar a espacialidade da sociedade. Contudo, reconhecemos que para ensinar nesta perspectiva o professor também precisa ter uma educação geográfica que permita clarear a compreensão do mundo atual (CALLAI, 2011).

Com isso, emerge como discussão importante a Geografia escolar na perspectiva da Educação Geográfica, que, de acordo com Callai (2011), é a superação do simples ato de ensinar Geografia “passando conteúdos, e procurar fazer com que os alunos consigam fazer suas aprendizagens tornando significativos para a sua vida estes mesmos conteúdos” (CALLAI, 2011, p. 15).

Dada a importância da Geografia escolar, voltamos à questão que motiva a discussão deste capítulo, a formação do professor (de Geografia) em serviço na escola pública. Até aqui nenhuma novidade, sabemos que em alguns sistemas de ensino o professor com formação em Ciências Sociais/Sociologia ou História assume a disciplina de Geografia em razão de diversos fatores, seja para complementar hora, para permanecer em uma única escola, devido à baixa aplicação de recursos por parte dos gestores, entre outros. Associados a esses fatores temos o agravante da carga horária mínima que as ciências humanas possuem na maior parte dos currículos das escolas brasileiras. Ou seja, a condição marginal da Geografia escolar parte de uma gama de fatores que culminam com flexibilizações e estratégias de gestores e professores que buscam conciliar tempo, espaços e custo na educação.

Por outro lado, é importante considerar que cada sistema de ensino possui objetivos e estratégias e que estes podem estar de acordo com as ideologias partidárias, com as posturas e leituras de mundo dos sujeitos e devem atender à legislação vigente no país, como a LDB 9394/96 e as demais resoluções, diretrizes e outros documentos concernentes. Em se tratando de políticas públicas, temos a compreensão de que essas são (re)contextualizadas no contexto da prática através da ação dos diferentes sujeitos que a interpretam.

Na formação inicial costumávamos fazer a crítica à escola e, com base em teorias mestras, projetávamos a escola ideal, criticando práticas consolidadas, como o livro didático, a marginalidade das ciências humanas, as metodologias tradicionais, a ênfase nos conteúdos. E ainda defendíamos a importância da aproximação entre teoria e prática, entre tantas outras questões do complexo cotidiano escolar.

Agora, por outro lado, as informações que coletamos no campo empírico da pesquisa demonstram que os desafios da Geografia escolar são muitos. Atualmente esse sistema conta com um número bastante reduzido de professores com formação inicial em Geografia, assim, a maior parte das aulas da disciplina é

ministrada por docentes com formação inicial em História ou Pedagogia, entre outras formações.

Tais informações permitem refletir acerca da condição marginal da Geografia Escolar nesse sistema de ensino, sem, é claro, afirmar que este contexto é específico, pois provavelmente poderíamos encontrar experiências semelhantes em outros recortes espaciais no território brasileiro.

Não obstante, as informações coletadas remetem ao contexto histórico da formação docente em Canguçu/RS. Desde meados do século XX há no município uma instituição privada que oferta o Curso Normal de formação de professores em nível médio. Essa instituição gerou um público potencial para a formação em nível superior. Foi justamente esse contexto o motivador para a instalação no município na década de 1990 de uma extensão universitária de uma instituição de ensino privada de Pelotas/RS. Nesta instituição foram ofertadas até a primeira década de 2000 as Licenciaturas em História, Matemática, Pedagogia e Letras. Muitos desses profissionais já estavam em serviço nas escolas da rede municipal e outros foram admitidos, ou seja, explica-se, *a priori*, essa característica da Geografia escolar ser ministrada por professores(as) de História.

Em relação aos(as) licenciados(as) em Pedagogia serem responsáveis também pela disciplina de Geografia, o contexto explica-se no fato de haver na rede municipal 33 escolas de ensino fundamental. Estas escolas possuem uma média de 100 alunos e, em sua maioria, possuem apenas uma turma de cada ano (6º, 7º, 8º e 9º). Assim, para completar a carga horária em uma única escola pedagogos(as) assumem em um turno turmas dos anos iniciais e no turno inverso turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Essas informações estão abertas a outras interpretações, o que significa dizer que diferentes configurações podem ser encontradas neste recorte espacial. Sem prejuízo desse reconhecimento, as informações coletadas durante a investigação realçam um contexto no qual a Geografia escolar, além de ter espaço reduzido devido à hierarquia do currículo, é também ministrada por profissionais com outra formação que não a específica nesse campo do conhecimento ou, mesmo, das Ciências Humanas, conforme será demonstrado na análise da entrevista realizada com a professora responsável pela disciplina de Geografia na EJA em uma das escolas investigadas neste trabalho.

4.3 Primeiros olhares sobre as escolas

A escola, entendida como espaço social-cultural, é organizada em duas dimensões. A primeira é atinente a sua configuração enquanto instituição, que possui normas e regras que buscam orientar a ação dos sujeitos; já a segunda abarca relações sociais que envolvem acordos, transgressões, estratégias e divergências que produzem e reproduzem esse espaço. Para Dayrell (1994) compreender a escola nessa perspectiva amplia a análise educacional “[...] na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo em que resgata o papel ativo dos sujeitos na vida escolar” (DAYRELL, 1994, p. 2).

Assim, o texto que segue expressa o olhar sobre a dinâmica das escolas noturnas da rede pública de ensino, nas quais foi realizado nosso trabalho de pesquisa. A investigação foi realizada em duas escolas da rede municipal de ensino de Canguçu/RS, localizadas em bairros periféricos da cidade. A partir da observação do espaço escolar e das cenas e situações reais buscamos discutir elementos e características que configuram a Educação Formal de Jovens e Adultos no referido recorte espacial.

4.3.1 Impressões na Escola A

São 19 horas, o frio e a neblina característicos do inverno ilustram o entardecer no sul do Rio Grande do Sul. Próximo ao prédio da escola observo um grupo de jovens que conversam na esquina da rua seguinte à da escola, suas roupas ostentam marcas e estilos. As lâmpadas da rede de iluminação, mesmo acesas, parecem dominadas pela penumbra. A porta central do prédio não está trancada, adentro no espaço e sou recebida por uma professora, ao identificar-me sou conduzida até a pessoa do diretor. Com cordialidade e demonstrações de satisfação com minha presença, sou encaminhada até a sala da secretaria onde fui apresentada para a professora Ana, que desempenha a função de secretária da escola no turno da EJA, sendo a responsável pela organização dos documentos dessa modalidade.

Nesta escola são registradas 159 matrículas nos totalidades I, II, III e IV⁹ no primeiro semestre do ano de 2015. Tais totalidades correspondem à etapa final do Ensino Fundamental.

São 19h15min e os jovens que estavam na rua entram e são questionados pelo diretor quanto ao descumprimento do horário, tendo em vista que a aula iniciava-se às 18h45min. Mesmo com o questionamento os jovens, calados, avançam o corredor em direção à sala de aula.

Ainda na secretaria da escola, observo na fala de Ana ao telefone que sua interlocutora trata-se de uma mãe questionando se o filho se encontra na escola. Feita a averiguação por parte de uma funcionária, constata-se que o aluno não está presente no espaço escolar. Ao comunicar a ausência do jovem a secretária da escola responde às inquietações e angústias da interlocutora.

Nesse momento tive a sensação de estar em uma escola de Ensino Médio, observando os jovens que deveriam estar na sala de aula e a mãe que liga aflita e reclama para a funcionária da transgressão do filho. Ou melhor, a EJA, nesta escola, atende um grande número de jovens que, por diferentes motivos, optaram ou foram levados a concluir o ensino fundamental nesta modalidade de educação. Outros jovens ainda estão na escola aguardando o momento de completarem 18 anos, idade em que a permanência na escola deixa de ser obrigatória, de acordo com o estatuto da criança e do adolescente.

Ao som estridente da campainha que corta o silêncio dos corredores, observo a dinâmica da escola, o silêncio permanece, não ouço vozes de jovens e adultos/as. Em um determinado instante observo que o diretor está em sala de aula explicando conteúdos de matemática. Mais uma vez a campainha quebra o silêncio. Desta vez o diretor adentra a secretaria e relata aspectos da dinâmica cotidiana, *“Hoje faltaram dois professores, como um era de matemática ficou tranquilo (me viro)”*. Então pergunta para a funcionária se a totalidade IV já foi para o refeitório¹⁰ e é interceptado, ainda no corredor, por uma professora que, na companhia de um jovem, reclama que o mesmo não tem o conteúdo no caderno e queixa-se ao diretor, *“sei que apresentou atestado e que precisou faltar para cuidar do pai no hospital,*

⁹ A organização das Totalidades pela SMEE não obedece a nomenclatura padrão, por isso as turmas que correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental são denominadas Totalidades I, II, III, e IV.

¹⁰ Em ambas as escolas não há intervalo que congregue as turmas em um único espaço. De forma organizada, cada turma utiliza individualmente o refeitório e retorna para sala de aula.

mas isso não justifica não ter copiado a matéria, não tem nada no caderno e depois como vai ser na prova". Ao responder, o discurso do diretor se coaduna com a posição da professora e reforça a importância do conteúdo para que o aluno siga a sua formação no Ensino Médio. O jovem mantém-se calado, pois não lhe é dada oportunidade de argumentação, e é encaminhado à sala de orientação pedagógica, espaço onde permanece até o final da aula, ocupado em folhear um livro didático.

Ainda, observo a presença de um senhor que na secretaria solicita informações sobre a vida escolar do filho. Questionando sobre o comportamento do mesmo, obtém a resposta de que o filho tem apresentado comportamento satisfatório diante das regras da escola.

Em outra visita na escola, observo professores em torno de uma mesa, alguns usam o computador, outros organizam listas de presença, o diretor ocupava-se em atender pais e mães. Na sala da secretaria professoras atualizavam a lista de presença, tendo em vista que o final do semestre aproximava-se. Não havia a presença de jovens e adultos. De acordo com a orientação da SMEE, um dia da semana é reservado para a reunião de professores(as).

Ao final do turno de aula tenho uma longa e agradável conversa informal com a professora Ana, que, por ocupar o cargo de secretária da escola, revela aspectos da trajetória da Educação de Jovens e Adultos no município de Canguçu que trazem alguns subsídios para compreender essa modalidade de educação nesse recorte espacial. A professora Ana em seu relato põe em relevo questões pertinentes à docência, à EJA, à escola e à vida.

São 60 horas de trabalho diário (40 horas na rede estadual e 20 na rede municipal de ensino). Com formação no magistério em nível Médio e graduação em Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar, a professora Ana iniciou a docência na rede municipal de ensino em uma escola do espaço rural próxima da comunidade onde residia ainda no final da década de 1990. No início dos anos 2000, ao ser aprovada em um concurso público para a rede estadual de ensino, assumiu 20 horas. Logo, no ano de 2007, ao ser conduzida à direção, foi necessário dedicar 40 horas à rede estadual.

Dessa forma o exercício da docência na rede municipal ficaria comprometido, pois não havia escola que atendesse no noturno. Atrelado a esse problema havia a intenção de migrar para o espaço urbano devido a fatores de ordem pessoal. A professora relata que diante desses entraves contactou o gestor

municipal do período e, ao colocar a angústia da possibilidade de exonerar-se da rede municipal, teve como resposta a ação afirmativa do gestor que, tranquilizando-a, comprometeu-se em fazer o chamamento público para formar uma turma de alfabetização de jovens e adultos na escola A no ano de 2007. Garantindo, dessa forma, o espaço para que a professora Ana atuasse conforme sua formação, ou seja, nos anos iniciais do ensino fundamental, neste caso na alfabetização de jovens e adultos no período noturno.

Segundo a professora, o chamamento foi feito pelo próprio gestor municipal, que, acompanhado de assessores, percorreu residências de bairros do entorno da escola e, em conversas com os moradores, anunciava a possibilidade de voltar para a escola e sair da condição de analfabetos. Sobre a experiência, Ana fala com encantamento da primeira turma de alfabetização de jovens e adultos da escola A.

“Tive muito medo de não dar conta, era muito diferente do que estava acostumada e a formação que tive foi para alfabetizar crianças. Nas tentativas e erros percebi a importância de respeitar o tempo dos alunos, todos sabem alguma coisa e a partir disso fui construindo uma prática que era diferente com cada um” (Professora Ana, 2015).

Ainda sobre a EJA, na escola A e no período atual, Ana reconhece o predomínio de jovens nas totalidades que correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo ela, esses jovens que possuem trajetórias de vida e escolar acidentadas, a maior parte das quais marcadas pela reprovação. Outros estão aguardando os 18 anos para abandonar a escola e ainda há aqueles que evadem por não conseguir adaptar-se à diversidade de idades, principalmente os adultos. Sobre a alfabetização de adultos, destaca que a cada ano a procura é menor e concorda que talvez fosse necessário repensar a função e os objetivos da EJA na rede municipal.

Ao final da conversa discutimos a formação do professor para a educação básica. Ana considera não ser suficiente saber o conteúdo ou dominar determinada área e destaca a importância do conhecimento didático para conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Para Ana a formação no magistério em nível médio poderia ser pré-requisito para a formação docente em nível superior. Mas ela também ressalta que nada disso faz sentido se não tivermos um olhar humano para a escola, para os(as) alunos(as) e para a educação em sentido mais amplo.

4.3.2 Impressões na Escola B

Na continuidade da pesquisa passamos a investigar a escola B. Na primeira visita encontrei a porta principal trancada. Eram 20h30min, fui recebida por uma professora que desempenha a função de secretária na escola. Esta conduziu-me à sala da coordenadora pedagógica. Neste espaço conversei informalmente com o professor que atua como orientador pedagógico da EJA. Dialogamos sobre a conjuntura da EJA no município. O professor expôs alguns desafios e dificuldades para pensar e propor outra escola, destacando a resistência dos professores para o diálogo e a mudança. E ainda realçou a importância da formação continuada ao referir-se ao curso de pós-graduação (mestrado) que vem frequentando desde o primeiro semestre do ano de 2015. Segundo ele essa oportunidade tem reeducado o seu olhar para a escola e a educação.

Nesta primeira visita à escola B observei uma dinâmica diferente da escola A, com conversas e alguns movimentos de jovens pelos corredores, mais tarde fui informada de que estava ocorrendo reunião de pais e mães da EJA. Já na segunda visita à escola identifiquei intensa movimentação, logo constatei que estava ocorrendo a entrega de pareceres dos alunos do Ensino Fundamental e da EJA, não havia aula regular e o movimento nos corredores era, principalmente, de mães, pais, professores, diretores e funcionários.

Na sala da secretaria prossigo o trabalho de observação dos documentos da escola, mais especificamente das fichas de matrícula da EJA. Neste espaço observo a inquietação de uma mãe ao queixar-se que o filho não quer saber de escola, logo, iria reprovar outra vez. Como em um monólogo, sem eco para sua queixa, a mãe recebe o boletim do filho das mãos do(a) profissional e dirige-se ao corredor que levaria ao espaço externo. Neste dia o período de funcionamento da escola era reduzido, por isso, para dar continuidade à pesquisa seria necessário outras imersões neste espaço.

Em outra oportunidade, chego intencionalmente por volta das 18h30min, com o propósito de observar a dinâmica escolar e como os jovens e os adultos se apropriam do espaço. Observo que a porta principal do prédio está trancada, no corredor externo que dá acesso a ela poucos adultos aguardam o horário de entrada, já no espaço destinado ao estacionamento de veículos observo a presença de jovens. Alguns, de forma dispersa ou em pequenos grupos, trocam algumas

palavras, outros aguardam em silêncio o sinal que autoriza a entrada no espaço interno da escola.

Já no interior do espaço escolar observo a entrada de jovens e adultos pelo corredor em direção ao piso superior, praticamente em silêncio são observados pela secretária da escola. Ao final do ingresso dos(as) jovens e adultos(as) no espaço interno da escola, a porta principal é trancada e para adentrá-la após às 19h os alunos precisam estar acompanhados de um(a) responsável.

Na sala destinada à secretaria prossigo o levantamento das informações. Compartilho o espaço com Nice, que exerce a função de secretária da escola no noturno. Iniciamos uma conversa informal na qual Nice comenta que ao completarem 18 anos os jovens, nessa escola, passam pela “conversa” com o diretor sobre a vaga na EJA. Nessa conversa é colocado que a partir dos 18 anos a escola não possui obrigação de garantir a matrícula aos educandos, o que implica a necessidade de seguir as regras da instituição, caso contrário o(a) aluno(a) será convidado a retirar-se, tendo em vista o número de pessoas que esperam pela vaga nessa modalidade.

Ainda esta noite observo a presença de jovens no corredor próximo ao refeitório, conversam sobre o fim de semana, neste momento o diretor e a coordenadora pedagógica da EJA chamam a sua atenção, em tom de voz alto e áspero, por não estarem no refeitório. Logo o silêncio predomina até às 21h45min, quando se encerram as atividades na escola.

Em outra visita à instituição observo a pouca iluminação do espaço externo e tenho a sensação de estar adentrando um sistema fechado. O silêncio predomina. É a quarta visita à escola, ao tocar a campainha aguardo juntamente com um jovem acompanhado da mãe. São 19h30min, somos recebidos por Nice e imediatamente a mãe justifica o atraso do filho. Ainda na mesma cena do cotidiano escolar uma professora, ao entrar na secretaria para fazer cópias, reclama do atraso do jovem, porém Nice argumenta que o mesmo estava acompanhado da mãe. Neste caso observo que a regra foi utilizada em favor do jovem.

Ao final da pesquisa de campo, na escola B, observei a dinâmica do final do ano letivo. Estávamos nos aproximando de dezembro/2015, professores apressados, poucos alunos, a coordenadora pedagógica solicitava as folhas de “chamada” e os resultados das avaliações. Na sala da secretaria sobrecarga de atividades.

E ainda o período de rematrículas e matrículas para a EJA estava aberto. O fluxo era intenso no espaço de atendimento ao público, na grande maioria pais e mães buscando matrículas para seus filhos no turno da noite. Observo um jovem acompanhado do pai, este, ao fazer a matrícula, questiona a atendente sobre o material necessário para o ano letivo e o valor a ser pago para manter o filho na escola. Fica evidente a pouca informação sobre o contexto da EJA e até mesmo sobre direito à educação pública e gratuita¹¹.

Nessa ocasião observei que estava sendo organizada uma lista de espera para a Totalidade III, que corresponde ao 8º ano do Ensino Fundamental. Ao questionar o motivo da lista obtive como resposta que a procura nesta totalidade estava sendo bastante expressiva e a escola preferiu ter cautela e aguardar as rematrículas para, a partir de então, gerar o número de vagas disponíveis para novas matrículas na EJA.

A estratégia adotada pela escola fere o princípio do direito público e subjetivo à educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. Pois o fenômeno “da migração” de jovens e adolescentes em idade escolar para a EJA extravasa as condições estruturais das instituições que desenvolvem estratégias que muitas vezes não estão de acordo com as funções estabelecidas para a modalidade, conforme prevê a legislação oficial.

¹¹ No momento da matrícula a funcionária responsável é orientada a solicitar uma contribuição (em dinheiro) de cada família. Essa prática é comum nas escolas deste recorte espacial. Além dessa contribuição, faz parte da listagem de materiais folhas de ofício e papel higiênico.

5 ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRÁTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA JOVES E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANGUÇU/RS

Conforme Ball (2009), diante da complexidade das questões sociais é importante que a análise de políticas educacionais considere vários conceitos e teorias. Para o autor é necessário que as pesquisas educacionais permitam o diálogo entre as análises estruturais ou dos macros sistemas e as análises de políticas educacionais em escalas locais, considerando, dessa forma, a percepção e a experiência dos sujeitos, de modo a repensar a dicotomia entre a estrutura e representação.

O significado de política educacional está relacionando com os significados atribuídos pelos investigadores, o que, de certa forma, gera algumas incertezas. Ciente disso, Ball (1994) conceitua política como texto e como discurso. Segundo o autor, ambos então imbricados, pois são simultaneamente processos e consequências. Assim, podemos interpretar políticas como mediações que são interpretadas e (re)interpretadas no contexto social, de forma que os autores não possuem controle das interpretações de seus textos e, por isso, as políticas podem mudar de significado nas diferentes arenas.

Ou seja, diante da contribuição do autor podemos depreender que os textos que chegam à escola têm uma história, interpretação e representação e encontram histórias de diferentes contextos e leitores. Consequentemente, as políticas adaptam-se a padrões já existentes e desiguais em estrutura, relações de classe. Assim, mesmo que a intenção seja mudar, a política é influenciada e muitas vezes flexionada pelas desigualdades sociais.

De acordo com os textos legais, as políticas servem para resolver problemas em diferentes contextos. Logo, são intervenções textuais nas práticas, mas isso não significa dizer que a ação é determinada pela política e, mesmo que seja, esse processo não ocorre de forma linear do texto para a prática e, finalmente, para os resultados. Por essa razão, Ball (1994) defende que as políticas não são implementadas e sim recontextualizadas.

Nessa perspectiva, podemos considerar que as políticas não dizem o que fazer, mas criam circunstâncias e contornos legais para orientar resolução de problemas. Ball (1994) destaca que as respostas dadas ao texto das políticas estão

relacionadas com o comprometimento dos sujeitos envolvidos no processo, com o entendimento acerca da realidade em interface com as intenções da política, a capacidade de interpretação em consonância com a disponibilidade de recursos que podem limitar o contexto da prática e, entre outros fatores, ainda há que se levar em conta que outras políticas estão em circulação e sofrem a interferência umas das outras.

Ao refletir sobre o ajuste da política ao contexto, Ball (1994) destaca que a tendência é que os profissionais da educação se ajustem aos textos legais, a recíproca sendo raramente verdadeira, pois de forma recorrente o texto legal é produzido distante do contexto da prática. Na prática os efeitos das políticas são resultados de conflitos e luta de interesses e essa disputa de territórios não pode ser negligenciada nas análises de políticas, sob pena de não conseguirmos compreender as relações de poder que se estabelecem no tempo e no espaço.

Por certo, o Estado desempenha poder significativo no contexto da educação básica pública, mas, seguindo as contribuições de Ball (1994) é importante dar atenção aos espaços específicos, ou seja, aos poderes locais e suas organizações em torno dos interesses particulares – que muitas vezes refletem a sua visão de mundo e sociedade – dos gestores.

Nessa perspectiva, Ball trabalha com o ciclo de políticas como um recurso teórico que permite compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos. Ou seja, “é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas [...] e de pensar as políticas e saber como elas são feitas usando alguns conceitos” (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 305). Na prática um ciclo de políticas é composto por muito mais do que a soma das políticas, sendo também influenciado por valores em contexto e, como tal, envolve uma arena com interesses diversos, os quais demandam acordos e ajustes. As políticas, principalmente as educacionais, são pensadas distantes da realidade da escola básica e, por isso, não consideram as especificidades de contextos, de recursos ou potencialidades locais.

Segundo Mainardes (2006):

a abordagem do ciclo de políticas se constitui num referencial analítico útil e que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde a sua formulação, perpassando a prática bem como seus resultados/efeitos (MAINARDES, 2006, p. 47).

Ainda sobre a contribuição de Ball, é importante destacar que o autor propôs um ciclo contínuo que considera o Contexto da Influência, Contexto da Produção de

Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e o Contexto da Estratégia Política. Esses contextos possuem relações e não são lineares, pois cada um possui espaços de discussão e disputas, grupos de interesses e conflitos.

O Contexto da Influência pode ser compreendido como o espaço no qual os grupos de interesses entram em disputa para influenciar a definição das finalidades das políticas e, a partir de conceitos específicos, o discurso base da política assume seus contornos. Ou seja, a construção do discurso é o ponto de partida da política. Nesse contexto teremos a presença de grupos organizados dentro e em torno de representantes políticos e do governo.

No Contexto da Produção do Texto da política pública os textos oficiais são organizados e articulados com a legislação oficial e a linguagem de interesse geral. O Contexto da Produção do Texto pode ser compreendido como a representação da política e é o resultado de disputas e acordos políticos.

Dessa forma, nossa pesquisa tem como texto a política educacional para a EJA e, em específico, o parecer da CEB/CNE nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA).

Quando o documento legal chega à escola podemos nos referir ao Contexto da Prática, neste espaço o texto poderá ser interpretado e ainda terá diferentes encaminhamentos. E são justamente as interpretações da política que darão contornos específicos à organização escolar, possivelmente distanciando a aplicação da política de seu texto original. Se considerarmos o espaço escolar como arena fica claro que os docentes e demais profissionais protagonizam a aplicação da política.

No caso da política educacional para a EJA no Brasil podemos considerar que as DCNEJA chegam até as Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação, pois “este parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da EJA [...] para tais estabelecimentos, as diretrizes são obrigatórias” (BRASIL, 2000 p. 4) e nelas são recontextualizadas pelos gestores e professores que se ocupam da EJA. Estes, por terem a autonomia para interpretá-la, poderão pôr em contexto experiências, valores e interesses diversos.

5.1 A política educacional para a educação de jovens e adultos de Canguçu/RS

A Secretaria Municipal de Educação de Canguçu é a responsável legal pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pela EJA referente nas totalidades que correspondem aos nove anos do Ensino Fundamental.

A política educacional elaborada pela SMEE para a EJA parte das DCNEJA e identifica a modalidade de educação como “outra possibilidade de acesso ao direito à educação escolar, com uma nova concepção, organização e modelo pedagógico próprio” (CANGUÇU/PME, 2015, p.27).

Do ponto de vista da normatização, conforme a LDB 9394/96 para a educação nacional cabe à Câmara da Educação Básica deliberar sobre as diretrizes curriculares nacionais. Tais diretrizes se estendem à EJA, mas, por ter especificidade própria, essa modalidade demanda tratamento diferenciado. Isso significa que a proposta pedagógica para a EJA deve seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica brasileira e as DCNEJA considerando os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos. O projeto político-pedagógico e o regimento escolar deverão assegurar:

I – a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências e

II – a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos, em face das necessidades específicas dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 141).

Por outro lado, o texto legal das DCNEJA permite interpretações, como, por exemplo, o significado de tratamento diferenciado para a EJA, podendo esse ser compreendido de diferentes pontos de vista, seja ele pedagógico, metodológico, de estrutura, do currículo, um confluência de todos os anteriores, entre outras possibilidades.

Nessa perspectiva, durante a investigação foi possível identificar algumas especificidades na organização da proposta para a EJA na rede municipal de ensino de Canguçu/RS. Ou seja, em escala local identificamos uma política governamental que, orientada pela legislação oficial, entrou em vigor no ano de 2013, a partir das eleições municipais ocorridas no ano anterior.

Como primeira ação dessa política foi designada uma coordenadora pedagógica para a EJA na SMEE. Essa coordenação tem como função inicial conduzir o diagnóstico sobre a modalidade na rede municipal de ensino. Conforme a coordenadora, esse diagnóstico, realizado em 2013, apontou que a EJA era identificada como o problema em relevo na SMEE. Diante disso, a ação inicial foi priorizar a formação para os professores(as) de forma a discutir a evolução conceitual da EJA, conforme se observa na entrevista concedida pela coordenadora pedagógica.

Encontramos professores desmotivados e que não queriam trabalhar com a EJA, nossa primeira impressão foi de que era preciso construir outro olhar para a EJA. O desafio estava posto. Conhecendo as escolas vimos que o regimento era a cópia do dia. O perfil e a indisciplina dos alunos desmotivavam os professores. Os problemas eram gerais, a EJA estava nas margens tida como o esgoto do Ensino Fundamental.

Segundo a entrevistada, para superar essa realidade foi organizado um calendário de formação para o ano de 2013, tendo como público-alvo docentes em serviço na EJA da referida rede de ensino.

Iniciamos com a conversa sobre a importância da EJA na vida das pessoas. Chamamos alguns alunos que concluíram o Ensino Fundamental na EJA e que hoje estão fazendo faculdade. Era preciso (re)encantar a EJA e ver as possibilidades, buscar alternativas.

A entrevistada prossegue

Buscamos trocar experiência com outras secretarias, ficamos sabendo que em Canoas/RS havia uma experiência importante, entramos em contato com eles. Trocamos experiências e começamos a formação. Nossa meta era inicialmente trabalhar para mudar a concepção de EJA, depois fomos trabalhando com o Regimento para a EJA, pois até então era o mesmo para toda a escola.

Acrescenta ainda

Precisávamos de outra proposta pedagógica, elaboramos um plano de ensino próprio para a EJA. Mudamos a organização da EJA. Agora o ingresso é semestral e não anual como antes. Estamos tentando trabalhar com projetos, mas é difícil mudar a mentalidade dos professores. Temos uma experiência em uma escola que trabalha com projetos, mas não é fácil. É o início.

Conforme a coordenadora pedagógica, no período seguinte ao ano de 2013 tem se dado continuidade às formações¹². A partir do relato da entrevistada podemos depreender que os resultados alcançados já são considerados satisfatórios,

¹² No ano de 2015 foi organizado pela SMEE, no período de recesso de inverno, uma semana de formação para professores que contou com a presença de palestrantes conhecidos no campo educacional, como o professor Celso Vasconcellos, entre outros.

principalmente no que concerne à existência de um novo olhar sobre a EJA na rede municipal de Ensino de Canguçu.

Estamos participando dos Fóruns Regionais e agora no Final do Ano estaremos indo para Minas Gerais participar do Fórum Nacional da EJA fomos convidados para falar da nossa experiência com a EJA em Canguçu.

A Coordenadora Pedagógica destacava com considerável entusiasmo a possibilidade de participar de um evento de porte nacional. De forma explícita estava colocado o contentamento com o trabalho que vem sendo realizado com a EJA na rede de ensino do município. É justamente essa compreensão, por parte da coordenação pedagógica, sobre a oferta da EJA na rede municipal de ensino de Canguçu que pode nos dar alguns subsídios para analisarmos o contexto da prática da política educacional considerando macro e micro escalas.

Em termos estruturais, a legislação legal normatiza a oferta de EJA pelos estabelecimentos de ensino. Cumprindo a legislação vigente, a rede municipal de ensino mantinha a oferta da EJA, porém ocupando um espaço marginal nesse contexto, pois era considerada o problema mais latente da SMEE. Diante disso, a partir do ano de 2013, com o processo de reorganização, essa modalidade de educação passa a ocupar outro espaço na rede de ensino do município.

Conforme o relato da Coordenadora Pedagógica, esse espaço significa não apenas a garantia de oferta de matrículas na EJA, mas também a possibilidade de discussões sobre a importância dessa modalidade para a vida de jovens e adultos que já haviam sido excluídos do ensino regular. Desse modo, é possível identificar uma interpretação que se diferencia da política educacional para a EJA em vigor até o ano de 2013.

De acordo com as informações coletadas durante a investigação, não há evidência de mudanças e alterações no conteúdo legal da política educacional para a EJA na escala local, ou seja, o texto oficial é reproduzido nas orientações e normatizações para a EJA na rede municipal de ensino de Canguçu.

Ainda sobre o contexto da prática, conforme Mainardes (2006), é importante investigar a evidência da resistência individual ou coletiva diante de uma política educacional. A análise das informações coletadas durante a investigação aponta que durante longo período a EJA foi considerada o problema central da rede municipal de ensino, a indisciplina dos alunos(as) sendo a mais expressiva característica desse público e, por isso, havia a resistência por parte dos(as)

professores(as) em relação ao trabalho com a modalidade. Por outro lado, é importante destacar que o processo de reorganização da EJA, que teve início no ano de 2013, não eliminou tais resistências, pois ainda há profissionais que lançam um olhar para a EJA como o repositório de jovens que não lograram sucesso na organização escolar regular. Conforme identificamos na fala da Coordenadora Pedagógica responsável pela EJA na SMEE de Canguçu:

Os professores não viam possibilidades para a EJA, só enxergavam as dificuldades, entendiam que a EJA era o destino dos alunos indisciplinados, aqueles que não querem mais a escola, mas a lei obriga a estarem na escola. [...] Mas tem aqueles indomáveis que a formação não atinge e que na grande maioria estão na EJA para completar carga horária (Coordenadora Pedagógica SMEE, 2015).

Ainda sobre a política educacional no contexto da prática, é importante destacar que os profissionais, no cotidiano da escola, possuem espaço e tempo destinado para a discussão sobre a EJA. Assim, as seis escolas que ofertam a modalidade na rede municipal de ensino do município possuem autonomia para organizar espaço e tempo apropriado para discutir a realidade, expressar dificuldades, opiniões, insatisfações e dúvidas sobre a referida política educacional no contexto do cotidiano da escola.

Todavia, durante a pesquisa de campo, ao investigar a forma de organização escolar no turno da EJA, identificamos a existência desse espaço nas escolas A e B, conforme mostra o quadro número 5.

Quadro 5 – Horário da EJA nas escolas A e B.

Carga horária semanal EJA – Noturno				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
18h 45mim	18h 45mim	Reunião de professores	18h 45mim	Atividades EAD
21h 45min	21h 45min		21h 45min	
Total: 9 horas				

Fonte: Organizado pela autora (2015).

Por outro lado, foi possível identificar durante as observações, nas conversas informais e nas entrevistas, que esse espaço, mesmo sendo uma

oportunidade de diálogos e reflexões sobre a EJA e suas especificidades, tem sido utilizado basicamente pelos(as) professores(as) como oportunidade de organização do trabalho docente, em atividades como correção e elaboração de provas, organização de folhas de chamada, entre outras. Assim, um espaço que poderia ser utilizado de acordo com as demandas oriundas do fazer cotidiano da escola com os jovens e adultos acaba sendo preenchido com as atividades características da dinâmica escolar. Atrelado a isso está o fato de que a maior parte dos(as) profissionais em serviço na EJA, no recorte espacial de pesquisa, possui uma carga horária de quarenta ou mais horas semanais.

Outro fator importante, que diz respeito à interpretação da política educacional para a EJA, e que podemos chamar de micro política, diz respeito ao público que frequenta a EJA nas duas escolas pesquisadas. De fato, a juvenização da EJA é uma questão reconhecida e vem sendo discutida por vários estudiosos como Arroyo (2011), Brunel (2007) e Dayrell (2011). Porém, no contexto da pesquisa essa característica possui um agravante, não apenas porque o percentual de jovens na EJA está próximo de 80% do número total de matrículas, mas também porque esses(as) jovens não fazem parte do grupo que não teve acesso à educação em idade regular e sim, em sua maioria, possuem trajetórias escolares marcadas pela reprovação e são oriundos da própria rede de ensino público.

Acerca da interpretação da política educacional, o texto oficial garante a matrícula à todos os jovens e adultos. Na escala local, conforme identificado durante a investigação, a procura pela EJA por parte dos/as jovens gera demanda que esgota as possibilidades de atendimento pela SMEE. Dessa forma, a educação formal para os adultos, que historicamente tiveram seus direitos negados, pode estar sendo novamente negada no momento em que esse adulto chega à escola e não encontra a vaga disponível para reingressar no sistema escolar e, por isso, passa a fazer parte de uma lista de espera, contrariando, assim, o previsto no texto legal.

Outro fator de relevância observado no contexto da prática da política educacional para a EJA na rede municipal de ensino de Canguçu diz respeito à organização pedagógica. Nas DCNEJA está previsto que:

Os projetos pedagógicos são fundamentalmente expressão da autonomia escolar e meios de atingimento dos objetivos dos cursos [...]. O perfil do aluno e suas situações reais devem se constituir em princípios da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos de acordo com art. 25 da LDB (BRASIL, 2000).

Por outro lado, as informações coletadas no campo da pesquisa dão conta de que na reorganização da EJA, iniciada no ano de 2013, teve a preocupação de elaborar o regimento escolar específico para essa modalidade. Já o Projeto Político Pedagógico é um documento único para o desenvolvimento do processo pedagógico da escola para todo o ensino fundamental regular ou na modalidade de EJA. Ou seja, não há evidências da existência de uma proposta pedagógica específica para a modalidade nas duas escolas investigadas.

Ainda a esse respeito, em uma ocasião durante a investigação, ao ser questionado sobre a existência do PPP para a EJA, um dos(as) integrantes da equipe que coordenada a EJA em uma das escolas pesquisadas afirmou que o PPP é um documento específico da escola. Assim, para ele, cada instituição possuiu o seu projeto e a ele tanto a EJA quanto o Ensino Fundamental precisam adequar-se. Essa concepção presente na equipe pedagógica da EJA põe em relevo as possibilidades de interpretação da política educacional e as consequências de tal interpretação para a condução da proposta de educação na EJA e nas demais modalidades e etapas da educação básica. Nesse caso está claro que há possibilidades de contradições, conflitos ou tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e aquelas pensadas pelos formuladores da política e que são expressas nos textos legais.

De forma geral, no contexto da prática, identificamos durante as pesquisa algumas dificuldades que tencionam a garantia do direito à escolarização aos que não tiveram oportunidade em idade própria, aqueles(as) que abandonaram precocemente a escola ou ainda migraram para a EJA. Nesse contexto, é oportuno destacar as interpretações da macro política educacional quando da elaboração da micro política na rede municipal de ensino. No texto oficial da política nacional para a EJA enfatiza-se que os

[...] alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados a faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho [...]. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para o retorno nem sempre tardio a busca do direito ao saber, outros não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sócio-cultural (BRASIL, 2000, p. 34).

A partir da realização da pesquisa, podemos observar algumas variações no contexto da prática dessa orientação. Se por um lado o texto legal destaca a diferença entre o perfil dos alunos(as) da EJA e do ensino regular com base em

questões como a inserção no mundo do trabalho; no contexto da pesquisa, conforme informações coletadas durante a investigação, percebemos que o percentual de jovens trabalhadores formais é menor que 10% do total de matrículas. Ou seja, a quase totalidade dos alunos das escolas pesquisadas não possuem atividade profissional. Além disso, maior parte destes(as) jovens teve acesso à escola em idade regular e poucos a abandonaram para a entrada no mundo do trabalho ou a ela retornaram tardiamente. Dessa forma, o que está em evidência no recorte espacial investigado é que a migração da escola regular para a EJA é o fenômeno que gera maior procura pela modalidade.

Assim, a análise das informações coletadas durante a pesquisa demonstra que o público predominante da EJA nas escolas A e B são adolescentes e jovens que não lograram sucesso nos estudos não apenas por razões de caráter sócio-cultural, conforme descrito no texto oficial, mas também por fatores escolares, com destaque para a reprovação.

A fim de ampliar a análise da política educacional para a EJA na rede municipal de ensino de Canguçu durante a investigação realizada na escola B, tivemos como foco o ensino de Geografia nas totalidades que correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa instituição a disciplina de Geografia, durante o período da investigação, esteve sob a responsabilidade da professora Leonor. Leonor possui graduação em Pedagogia, especialização em Gestão escolar e atua na rede municipal desde o início da década de 2010. Com a EJA, iniciou a experiência docente no ano de 2015, ministrando diferentes disciplinas como Artes, Geografia e Português. São 40 horas semanais de trabalho na escola B, distribuídas entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e da EJA. Essa dinâmica de espaço e tempo é uma estratégia que muitos(as) profissionais utilizam para completar a carga horária necessária, de acordo com suas concepções, para sobreviver com o salário pago pelo município.

É uma correria, preciso estudar bastante para dar aula de Geografia. Penso sempre em articular os conteúdos com o nível de compreensão, busco simplificar com resumos, leituras e curiosidades e explicar os acontecimentos geográficos mais próximo do entendimento deles. Minha experiência com a EJA é recente, mas entendo que são pessoas que precisam de um olhar especial, tem história de vida que precisa ser olhado com cuidado não é só malandragem (Professora Leonor, 2015).

A fala da professora Leonor traz subsídios para refletirmos acerca da micro política educacional para a EJA na referida rede de ensino. Como é possível

observar, a organização pedagógica pode ser influenciada por fatores externos à escola, como o quadro de funcionários e a respectiva formação específica dos docentes em serviço na EJA. Conforme já abordamos neste trabalho, o ensino de Geografia possui espaço flexibilizado dentro da organização pedagógica da SMEE.

Dessa forma, se considerarmos o contexto dos resultados da política educacional para a EJA na referida rede pelo viés do ensino da Geografia, as informações coletadas durante a entrevista com a professora Leonor denotam que a flexibilização pedagógica que permite que um profissional de outra área seja responsável por diferentes disciplinas pode vir a transpor para o ensino da disciplina características que são específicas da área de formação do profissional. E, nesse caso, o resultado da política educacional para a EJA pode estar tendo um impacto para os alunos que foge das funções que essa modalidade deveria exercer dentro do sistema de ensino.

Destarte, a organização pedagógica com base na flexibilização e na precarização do trabalho docente pode trazer consequências diversas para a formação do(a) jovem e/ou adulto da EJA. No contexto analisado, sem dúvidas a Geografia escolar tem muito a contribuir para além da abordagem de atualidades e acontecimentos geográficos, conforme revela a fala da professora responsável pela a disciplina de Geografia nos totalidades I, II, III e IV da escola B.

Ao ser questionada sobre os documentos que orientam o planejamento das aulas de Geografia para a EJA, a entrevistada demonstra não ter compreendido a questão. Redirecionamos o questionamento para o uso ou não do livro didático.

Até se usava o livro didático da EJA, daí se tu fosse olhar o cronograma e o livro tinha um distanciamento muito grande, procurava algumas coisas mas era difícil, não dava muito certo. Não sei talvez a forma como estruturam os conteúdos aqui, lembro que o livro didático abre mais para a questão política, mostra a questão política é claro, mas tu tens que mostrar outras partes que permeia a Geografia, como a parte geográfica, tu sabe vários tópicos que entram eu acho que eles direcionam mais o político. [...] Tento selecionar os conteúdos, a escola não interfere, até mostrei a apostila para a coordenadora pedagógica, que é dentro do cronograma, fiz a apostila para andar mais rápido é muito texto tu não consegues trabalhar mapa e outras coisas.

Na resposta acima é possível identificar o diferencial da formação inicial específica na área de atuação. Mesmo que o professor não tenha domínio de todo o conteúdo da disciplina pode ter maior clareza quanto às fontes para buscar aprofundar os conhecimentos técnicos. Quando Leonor utiliza o verbo tentar ela

demonstra certa insegurança para definir os conteúdos que irão compor o plano de aula.

Nesse trecho da entrevista percebemos que a concepção de Geografia expressa na fala da professora Leonor está mais alinhada à Geografia descritiva ou, ainda, põe em relevo a dicotomia desta ciência que coloca em margens opostas a Geografia Humana e a Geografia Física. Fica evidente, também, a preocupação com o tempo disponível para dar conta do cronograma e que vencer os conteúdos é o objetivo primeiro das disciplinas.

Ainda sobre o uso o livro didático, a entrevistada revela a dificuldade encontrada diante da proposta do recurso didático disponível. O distanciamento entre o plano de ensino disponibilizado pela rede e os tópicos do livro didático demonstra que a proposta pedagógica local para EJA ainda tem resíduos da organização escolar regular. Conforme previsto no Parecer 11/2000, a organização curricular dos cursos da EJA deve seguir as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, mas com a ressalva de que a proposta pedagógica deve ser específica de forma a atender as especificidades de jovens e adultos.

A apostila referida pela entrevistada e que é utilizada como recurso metodológico nas aulas de Geografia com a totalidade IV consta de uma seleção de textos relacionados aos conteúdos listados no plano de ensino para a EJA. Este plano de ensino é enviado pela SMEE como orientação para as escolas da rede municipal. A apostila organizada pela professora é composta por três laudas impressas em frente e verso e de forma resumida, sem apresentar uma sequência didática, possui pequenos textos que abordam características dos continentes que compõem o espaço geográfico mundial, conforme demonstra o Quadro 6, que traz a relação entre o plano de estudo indicado pela SMEE e o material organizado pela professora responsável pelo ensino de Geografia na totalidade IV, correspondente ao nono ano do Ensino Fundamental.

Quadro 6 – Relação entre o Plano de Ensino de Geografia para a EJA e o material didático utilizado em sala de aula.

CONTEÚDOS DO PLANO DE ENSINO	CONTEÚDOS DA APOSTILA
<ul style="list-style-type: none"> Blocos econômicos da atualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Bipolarização econômica e divisão do mundo em blocos.

<ul style="list-style-type: none"> • Globalização. • África <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aspectos gerais (mapas); ✓ Colonização e descolonização: diferenciação e consequências ✓ Aspectos fisiográficos, populacionais e geopolíticos; ✓ Regionalização: África Negra, África branca, África do Sul e Apartheid. • Ásia <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aspectos gerais (mapa); ✓ Oriente Médio e Extremo Oriente; ✓ Sul e Sudeste asiático; ✓ População: dados; • Europa <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aspectos gerais (mapa); ✓ Divisão política; ✓ Países capitalistas altamente industrializados e de industrialização recente; ✓ Urbanização e população europeia; ✓ União Europeia. • Oceania <ul style="list-style-type: none"> ✓ Austrália, Nova Zelândia e demais países da Oceania. 	<ul style="list-style-type: none"> • Continente Africano <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aspectos gerais do continente; ✓ Colonização e descolonização; ✓ Divisão regional da África; ✓ População africana; • Sociedade asiática; <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ásia, berço da civilização; ✓ Clima e Vegetação asiática; ✓ Oriente Médio. • Continente Europeu <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recursos naturais; ✓ População; ✓ Economia; • Oceania <ul style="list-style-type: none"> ✓ Contexto histórico; ✓ Localização geográfica; ✓ População; ✓ Linguagem; ✓ Divisão territorial das ilhas; ✓ Clima; ✓ Vegetação; ✓ Geomorfologia; ✓ Hidrografia.
---	---

Fonte: Organizado pela autora (2015).

Logo, a proposta pedagógica para a disciplina de Geografia na EJA poderá ser frutífera ao tomar como ponto de partida o contexto histórico e social dos(as) jovens e adultos(as), conforme sugere Rezende (1998). Assim, a listagem de conteúdos lineares poderia ser substituída por temáticas interligadas ao contexto dos(as) jovens e adultos e relacionadas em diferentes escalas.

Ao privilegiar uma sequência de informações sobre o espaço mundial, como vimos no quadro acima, as oportunidades de aprendizagem se esgotam, ao passo que, a aprendizagem da Geografia com significado e não como ilustração leva à leitura do mundo a partir da leitura do espaço e à compreensão das informações que

estão no cotidiano de forma contextualizada com o visível na paisagem. Para Callai (2011) a leitura de mundo precisa ser feita com base em teorias, metodologias e conceitos específicos da ciência geográfica e que permitam observar, analisar e interpretar a realidade.

Quando questionada sobre os conhecimentos de Geografia que considera importantes para trabalhar com jovens e adultos, a entrevistada, possivelmente sob influência da Geografia para os anos iniciais, destaca a questão da localização. Por certo, a localização como um conteúdo limita as possibilidades do uso da linguagem cartográfica para a compreensão do espaço geográfico e/ou dos fenômenos espaciais.

A respeito do perfil dos(as) alunos(as) da EJA, a entrevistada relata:

Eu não faço diferença, acredito que alguns tem mais dificuldades de concentração, talvez esse seja o motivo pelo qual vieram parar na EJA, a gente não sabe. [...] Alguma coisa a gente sabe, questão familiar, emocionais, tem aluno que tu explica, explica, tudo que estiver ao meu alcance eu faço (Leonor, 2015).

E acrescenta:

Tento passar um pouco de conhecimento que tenho para eles tentar tornar mais simples, explica, mas tem aluno que parece que está tão distante deles o aprendizado. A gente tava conversando outro dia, o aluno que vem pra EJA tem alguma coisa diferente, um problema algo ele tem. Por que tu disponibiliza, explica 1, 2, 3, 4, 5 vezes e tenta priorizar outras formas como pesquisa, vídeos para ver se amplia, mas tem uns que parece que não sai (Leonor, 2015).

A matrícula expressiva de adolescentes e jovens na EJA na rede municipal de ensino reforça a perspectiva das carências escolares que excluem ou tencionam a evasão e, por isso, demandam uma segunda oportunidade. É justamente essa configuração que precisa ser superada para que o direito à educação se sobreponha à oferta de uma segunda oportunidade.

Para Arroyo (2011), um novo olhar deverá ser construído, que reconheça o público da EJA como jovens e adultos em tempos e percursos sociais particulares, nos quais se revelam histórias de vida com limites e possibilidades a serem explorados por essa modalidade de ensino.

As informações coletada nessa etapa da investigação nos remetem a concordar com Arroyo (2006) a respeito da configuração atual da EJA.

Esses jovens e adultos são a expressão mais eloquente de que não é suficiente proclamar direitos abstratos, generalistas, mas é necessário reconhecer direitos de sujeitos concretos. Todo o movimento dos anos 80 não significou uma escola menos excludente, menos seletiva e menos reprovadora ARROYO, 2006, p. 36).

Ademais, a análise da política educacional para a EJA na referida rede de ensino demonstra que os contornos da organização pedagógica e do ensino de Geografia ofertado na modalidade remetem a uma escola noturna para adolescentes e jovens que amparada pela legislação vigente acolhe um público, predominantemente, de alunos/as que não lograram sucesso na escola regular/diurna e que vislumbram na EJA a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental ou aguardar a idade mínima (18 anos) que permite aos/as jovens abandonar a escola sem contraverter a legislação.

6 CONSIDERAÇÕES

Ao final dessa etapa do processo de investigação, é importante fazer o registro de que não almejamos apresentar um resultado conclusivo e generalizado do que discutimos. Não temos a pretensão de dar respostas definitivas para as questões norteadoras deste trabalho, mas de suscitar a reflexão sobre a política educacional desenvolvida pelo município de Canguçu/RS com relação à Educação de Jovens e Adultos e ao ensino de Geografia nesse contexto.

Conforme exposto na introdução desse trabalho, a escolha da temática “Educação de Jovens e Adultos” foi fomentada a partir de atividades desenvolvidas com a EJA em escolas públicas, ainda durante a graduação. Tais experiências possibilitaram estabelecer os objetivos e a problemática da investigação para o trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Geografia no ano de 2013, bem como para a pesquisa aqui realizada, agora durante a pós-graduação. Tivemos como objetivo analisar a política educacional para a EJA e discutir características da Geografia escolar nessa modalidade, tendo como referência escolas da rede pública de ensino, de forma a buscar compreensões e/ou aproximações para a problemática concernente à juvenização da EJA.

Ao contextualizar a temática, compreendemos que a EJA possui uma trajetória histórica marcada por avanços e recuos, que se refletem no âmbito da sociedade e da educação formal. A modalidade tem experienciado avanços significativos, como a garantia do direito à educação para todos os cidadãos brasileiros a partir da Constituição Federal de 1988 e o reconhecimento das especificidades dos alunos jovens e adultos através da LDB 9394/96m, que definiu a EJA como modalidade de educação.

Por outro lado, na prática ainda existem perspectivas em que a Educação de Jovens e Adultos é compreendida como uma forma aligeirada de obtenção de certificação, cuja finalidade é possibilitar o acesso ao ensino para os jovens e adultos(as) que não estudaram em idade regular ou que migraram da escola regular. Assim, a perspectiva compensatória e/ou supletiva da EJA precisa ser confrontada de forma a garantir que seu público seja reconhecido em suas diversidades e especificidades dentro de um processo educativo de qualidade que vise à formação continuada desses sujeitos para a sua efetiva participação na sociedade.

Em vista do exposto, a ciência geográfica assume um importante papel junto às demais ciências que configuram a grade curricular da EJA. Discutir a trajetória da ciência geográfica nos leva a compreender as diferenças entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. Mesmo que ambas possuam a mesma perspectiva no espaço escolar, a Geografia faz parte de um contexto influenciado por ações de diferentes sujeitos, da organização curricular, da formação do(a) professor(a). E estas características podem influenciar no aprendizado desses(as) jovens e adultos que frequentam essa rede de ensino, configurando diferentes Geografias, próximas ou muito aquém daquelas defendidas por nós e demais estudiosos da área e que movimentam a produção e reprodução do conhecimento geográfico.

A partir da análise das informações coletadas durante a investigação é possível depreender que a função da EJA na rede municipal é acolher principalmente jovens que não lograram sucesso na escola regular. E mesmo sendo uma especificidade reconhecida pelos (as) profissionais da educação, no recorte espacial da pesquisa ainda é incipiente a discussão e a reflexão sobre o perfil dos (as) alunos (as) que procuram a matrícula na EJA, bem como a identificação dos fatores que contribuem para as sucessivas reprovações e, conseqüentemente, para o insucesso escolar que levam à formação de um público potencial para a modalidade.

Destarte, a contribuição teórica de Ball permite compreender que uma política pública ou texto legal não é implementado de forma linear, mas recontextualizado em diferentes espaços. Assim, mesmo que o direito esteja previsto na lei, grande parcela da população não possui um nível de esclarecimento que lhe permita acessar e/ou reivindicar tais direitos. Diante disso, muitos gestores, em prol de ajustes econômicos, fazem vistas grossas à alienação da população, mantendo-a como portadora de deveres e alijando-a do acesso aos direitos garantidos por lei. Exemplo disso é o fato de que ainda há um número significativo de analfabetos – público em potencial para a EJA – que, muitas vezes, por desconhecer que o direito à educação é garantido por lei, não acessam a escola.

Por outro lado, é importante destacar que esse contexto não é recente. Mas também, em grande parte, uma herança da história da educação brasileira que por muito tempo privou uma parcela significativa da sociedade de usufruir do direito à educação. Ou seja, procede a afirmação de que o direito subjetivo à educação

pública gratuita é recente, tendo em vista que foi promulgado somente na Constituição Federal brasileira de 1988.

De certa forma, no recorte espacial da pesquisa a EJA possui uma configuração específica, isto é, tem sido o destino, fundamentalmente, daqueles(as) alunos(os) que não obtiveram sucesso na escola regular. Por isso, de certa forma, a juvenização da EJA pode ser um dos fatores que faz com que os adultos não encontrem a motivação para voltar aos bancos escolares. Por certo, esta questão não fez parte dos objetivos de nossa pesquisa, mas também não pode ser negligenciada na discussão acerca das funções da EJA e da sua efetividade como política educacional.

Ainda quanto às especificidades dos(as) jovens e adultos(as) que frequentam a EJA no recorte espacial da pesquisa, é válido destacar que esses educandos, em sua maioria oriundos dos bairros periféricos do espaço urbano, também enfrentam outras privações, como o direito ao trabalho, moradia, lazer, entre outros. Dessa forma, a Geografia escolar poderia instrumentalizar para a leitura da realidade, compreendendo os problemas do cotidiano e, com o auxílio dos demais conhecimentos escolares, tomar assento no processo de formação de um cidadão ativo, de um jovem ou adulto(a) portador de uma leitura de mundo significativa para sua própria realidade.

Acrescentando que uma parcela significativa desses(as) jovens migra da escola regular para a modalidade EJA em um processo contraditório de exclusão/inclusão e, em muitos casos, são excluídos por uma segunda vez na EJA, mesmo que de forma velada. A questão latente é entender em que condições a escola reconhece jovens e adultos(as) como sujeitos de direito. Na análise do contexto da prática da política educacional para a EJA fica evidente que as ações dos sujeitos são complexas e imbricadas por representações e sentidos e, por isso, a realidade pode ser interpretada sob diferentes ângulos.

De forma explícita neste recorte espacial as categorias precarização e flexibilização do trabalho docente estão em relevo. Para Ball (2013) é recorrente que os gestores compreendam nos salários dos(as) professores(as) o principal custo da educação. Assim, entendem que flexibilizar os salários dos profissionais da educação significa uma economia para os gestores públicos. É por isso que se observa a difusão de políticas de flexibilização salarial que permitem empregar professores em sistemas de contratos e, não raro, com baixos níveis de qualificação.

Por certo estas políticas interferem no contexto da escola, produzindo efeitos que não contribuem para elevar padrões de acesso, oportunidade e justiça social.

Ainda sobre a Geografia escolar no recorte espacial de estudo, estamos diante de um contexto que têm especificidades e que vem sendo reproduzido por gestores(as) de maneira naturalizada. E é esta naturalização que nos preocupa, pois o discurso dos responsáveis públicos pela educação tem como foco os limites impostos pelo financiamento para a educação e a (des)responsabilização da União. Ou seja, é visível nesses discursos a preocupação com o acesso à escola e o programa de transporte escolar.

Não estamos negando a importância da garantia de acesso por parte do município ao ensino fundamental. A educação é um direito subjetivo e, dessa forma, a não garantia do mesmo por parte do órgão público gera a responsabilização judicial.

Porém, entendemos que o direito à educação precisa ser compreendido para além da garantia de acesso à escola. A educação escolar precisa ter qualidade social e, para isso, não basta o transporte, a infraestrutura física da escola, a garantia da merenda escolar e dos 200 dias letivos previstos na LDB, é necessário e indispensável a preocupação com o fator pedagógico.

Precisamos (re)pensar o sentido da escola, a forma com que ocupamos esses 200 dias letivos. O que privilegiamos? Uma listagem de conteúdos, medidas, valores e comportamentos? Ou a preocupação com a aprendizagem desses alunos(as), com suas especificidades, com o significado que cada disciplina tem no currículo escolar?

Não queremos dizer, com isso, que essa reflexão é papel apenas da docência, obviamente que um projeto de escola para além da garantia do direito à educação requer o protagonismo de vários sujeitos, gestores(as), professores(as), movimentos organizados, entre outros.

Destarte, nosso objetivo com essa discussão não é apenas lançar uma crítica ao sistema de ensino, mas buscar tensionar um movimento que descortine uma realidade que por hora parece estar naturalizada. Interpretar a EJA como abrigo para o insucesso escolar exime a rede pública de ensino de buscar soluções pontuais para enfrentar o índice elevado de distorção idade/série em algumas escolas da rede, justamente aquelas que mais enviam/transferem adolescentes e jovens para a EJA.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. N. O Processo de municipalização do ensino fundamental como via de descentralização: um estudo de caso. In: CUNHA, M. C. (org(s)) **Gestão da educação nos municípios: entraves e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 237-262.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.
- _____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.
- _____. Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: Departamento de Educação de Jovens e Adultos/Secad e Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil – RAAAB (Org.). **Construção coletiva contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília, 2005.
- BALL, S. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. (cap II) In: **Education reform: a critical and post-structural approach**. Great Britain, Open University, 1994 p. 14-27.
- BEISIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BERNARDIM, M. L. **Educação do trabalhador: da escolaridade tardia à educação necessária**. Guarapuava: Unicentro, 2008.
- BRASIL. **Educação para jovens e adultos ensino fundamental proposta curricular - 1º segmento**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 mar. 2013.
- _____. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 mar. 20
- _____. **Lei de Diretrizes e Base da educação nacional**. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível:<portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 mar. 2013.
- _____. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 mar. 2013.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação** Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 nov. 2013.

_____**LEI 12.014/2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____**Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

_____(Org.). **Educação Geográfica: reflexão e prática.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

_____**O Emílio, de Rousseau: contribuição para o estudo do espaço e da Geografia.** In: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 20-37.

_____**A Geografia escolar e os conteúdos da Geografia.** **Anekume**, v. 1, n. 1, p. 128-139, 2011.

CANGUÇU. **Plano Municipal de Educação.** Canguçu: Secretaria Municipal de Educação e Esportes, 2015.

CARLOS, A. F. A. Da organização à produção do espaço no movimento do pensamento geográfico. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A produção do espaço urbano: agentes processos, escalas e desafios.** São Paulo: Contexto, 2013. p. 53-73.

CARVALHO, M. I. **Fim de século a escola e a geografia.** 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

CASTROGIOVANNI, A. C. Espaço geográfico escola e seus arredores. In: CALLAI, H. C. (Org.). **Educação geográfica: reflexão e prática.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 61-74.

_____**Para entender a necessidade de práticas prazerosa no ensino de geografia na pós-modernidade.** In: REGO, N. (Org). **Geografia práticas pedagógicas para o ensino médio.** Porto Alegre: Artemed, 2007.

CAVALCANTI, L. de S. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: ALBUQUERQUE, M. A. M. de; FERREIRA, J. A. de S. (Org.). **Formação, Pesquisa e Práticas docentes: Reformas curriculares em questão.** João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 367-394.

_____**Ensino de Geografia e diversidade construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino.**

In: CASTELLAR, S. **Educação geográfica: teoria e práticas docentes.** (Org.). São Paulo: Contexto, 2005. p. 66-78.

CLAVAL, P. **Epistemologia da geografia.** Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E; GOMES, P. C. G.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2012. p. 15-44.

CURY, C. R. J. Direito a educação, direito a igualdade, direito a diferença. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, C. R. J. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Processo nº 230001.0000 40/2000-55, parecer CEB nº 11/2000, aprovado em 10.05.2000.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DI PIERRO, M. C. de. Balanço e desafios das políticas públicas de Educação de jovens e Adultos no Brasil. In: SOARES, L. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-43.

_____. Impacto da inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB no estado de São Paulo. In: CATELLI, JR; HADDAD, S; RIBEIRO, V. M. (Orgs.). **A EJA em Xequê desafios das políticas públicas de educação de Jovens e Adultos no século XXI.** São Paulo: Global, 2014.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

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

_____. **Política e Educação: ensaios.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. Série Educação de Adultos.

GARRIDO, M. El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 137-163, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 fev. 2013.

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

KAERCHER, N. A. Práticas geográficas para ler pensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. In: REGO, N. (Org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artemed, 2007. p. 15-33.

_____. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1997.

LEITE, F. T. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros**. Aparecida: Ideias e Letras, 2008.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 2, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. ; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro**. Vol. 3. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **O que é Geografia?**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NÓVOA, A. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em educação**. 11. Série, nov., 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/issue/view/3/showToc>. Acesso em: 10 jun. 2015.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educ. rev.** Curitiba, n. ou v. 29, p. 83-100. 2007,

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-garante-igualdade-social>. Acesso em: 9 ago. 2015.

- PAIVA, V. P. **A história da educação popular no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- PEREIRA, J. E. D. Formação de educadores voltada para a transformação social: pesquisa e militância. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- PESSÔA, V. L. S. Geografia e pesquisa qualitativa: um olhar sobre o processo investigativo. **Revista Geo UFRJ**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 23, p. 4-18. 2012.
- PINTO, J. M de R.; ALVES, P. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: como garantir o direito sem comprometer a qualidade. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 211-229, jul./dez. 2010.
- REZENDE, M. S. **A Geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1986.
- ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2012.
- SERRA, E. Políticas de currículo e prática docente em geografia na educação de jovens e adultos. In: ALBUQUERQUE, M. A. M. de; (Orgs.). Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Mídia, 2013. p. 151-182.
- SOARES, L. Do direito à Educação à Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: Soares, L.; GIOVANETTI, M. A. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- SPÓSITO, M. E. B. **Capitalismo e urbanização**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia**: contribuições para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004
- SUERTEGARAY, D. M. A geografia no contexto das ciências. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 22, p. 7-16, 1997.
- VASCONCELOS, M. Responsabilidades familiares. **Revista do observatório Brasil da igualdade de gênero**. Brasília. Secretaria Especial de Políticas Públicas para mulheres, 2009. P. 36-43.